Waarom lukt mij dit niet?!

Attributiestijlen

Een onderzoek naar de invloed van de attributiestijl op faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en lage motivatie bij leerlingen uit het basisonderwijs.

Nanda Kramp & Hilde Siwpersad-Vos D4G
Begeleider: Drs. A. Brouwer
Hogeschool *Driestar educatief*
Datum afstuderen: Juni 2013

VOORWOORD

In het kader van onze opleiding aan Hogeschool Driestar Educatief tot leerkracht basisonderwijs, schrijven wij deze afstudeerscriptie. Door middel van dit onderzoek willen wij een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het onderwijs en aan een efficiëntere en meer succesvolle benadering van leerlingen. Tevens is het ons doel om door middel van deze scriptie te groeien in onze visie op onderwijs en in het omgaan met kinderen; het meest waardevolle bezit van ouders, waarvoor wij als leerkracht een deel van de opvoeding en vorming op ons mogen nemen.

De slogan 'Waarom lukt mij dit niet?!', op de voorpagina van deze sciptie, heeft alles te maken met attributie (een waargenomen oorzaak van een uitkomst) en attributiestijlen (de manier waarop iemand attribueert), waar deze scriptie over gaat. Het gaat immers over de vraag waarom jou iets overkomt. Wat is de oorzaak ervan? Hier gaat het precies om in deze scriptie. Wat is de invloed van waar jij succes en falen aan toe schrijft op jouw persoonlijk welbevinden? Levert een andere manier van tegen dingen aankijken andere resultaten op?
De slogan zou ook kunnen luiden: 'Waarom overkomt mij dit?!' of: 'Waarom lukt mij dit wel?!'. Omdat deze scriptie vooral gaat over de problemen die een verkeerde attributiestijl kan veroorzaken en dit het sterkst naar voren komt (in negatieve zin) als iets niet lukt, is er gekozen voor de slogan 'Waarom lukt mij dit niet?!'

Deze scriptie bestaat uit drie delen (in vier losse boekjes weergegeven):

1. Het literatuur- en praktijkonderzoek naar attributiestijlen
2. Vragenlijsten:
   - Attributiestijl vragenlijst voor kinderen
   - Vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen & motivatie
3. Lessen voor de praktijk: om de attributiestijl aan te passen en om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen

Er is voor deze opbouw gekozen, om de scriptie op deze manier zo overzichtlijk mogelijk te houden. Daarnaast geeft deze opbouw anderen, indien gewenst, de mogelijkheid om op een eenvoudige en overzichtelijke manier gebruik te maken van gegevens uit deze scriptie.

Onze dank gaat uit naar allen die ons geholpen hebben om dit onderzoek te voltooien. Allereerst is dat de IB-er (van school B), die ons motiveerde om een onderzoek naar attributie op te zetten. Niet minder belangrijk zijn de directeuren en de leerkrachten die ons het onderzoek hebben laten uitvoeren op de verschillende basisscholen. Een aantal hiervan heeft intensief meegeholpen met het afnemen van vragenlijsten en het uitvoeren van het door ons ontworpen leermateriaal. Ook de kinderen van groep 4-5 danken wij voor hun hulp, enthousiasme en inzet. Tenslotte bedanken wij van harte onze begeleidster: mevrouw Brouwer. U bent ons tot steun en hulp geweest. Hartelijk bedankt voor uw tijd en inzet!

Met vriendelijke groeten,

Nanda Kramp
Hilde Siwpersad-Vos

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord p. 2

Inleiding p. 4

Theorieonderzoek
Hoofdstuk 1: p. 8
Paragraaf 1.1 Wat is attributie? P. 8
Paragraaf 1.2 Veel gemaakte attributiefouten p. 14

Hoofdstuk 2: p. 19
Paragraaf 2.1 Faalangst p. 19
Paragraaf 2.2 Zelfbeeld p. 23
Paragraaf 2.3 Zelfvertrouwen p. 26
Paragraaf 2.4 Motivatie p. 29

Praktijkonderzoek
Hoofdstuk 3: p. 33
Paragraaf 3.1 Type onderzoek en objecten p. 33
Paragraaf 3.2 Meetinstrumenten p. 34
Paragraaf 3.3 Methode gegevens verameling & -analyse p. 34
Paragraaf 3.4 Validiteit en betrouwbaarheid p. 35

Hoofdstuk 4: p. 39
Paragraaf 4.1 Tabellen met toelichting p. 39
Paragraaf 4.2 Koppeling deelvragen en resultaten p. 45

Hoofdstuk 5: p. 57
Paragraaf 5.1 Slotconclusie p. 57
Paragraaf 5.2 Discussie p. 60
Paragraaf 5.3 Aanbevelingen p. 62

Literatuurlijst p. 63

Referenties p. 65

Bijlage:
Figuur 1: Algemeen attributieschema p. 67

Hiernaast zijn er drie verschillende bijlagen (in gedrukte versie als aparte boekjes weergegeven):

1. Attributiestijl vragenlijst voor kinderen (inclusief Engelstalige versie 'CASQ') p. 68
2. Vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen & motivatie p. 83
3. Lessen om de attributiestijl aan te passen en om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen p. 91

INLEIDING

Attributie… Wellicht is het eerste waaraan u denkt als u dit woord leest: Wat is dit? Ter verduidelijking: synoniemen voor attributie zijn: toekenning, toeschrijving, toewijzing en verlening. (Complete-encyclopedie). Attributies zijn waargenomen oorzaken van uitkomsten (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Het gaat er bij attributie om, waar je een gebeurtenis, of liever gezegd het succes of falen bij een gebeurtenis, aan toe schrijft.
De *attributietheorie* is een cognitieve motivatietheorie die gebaseerd is op het idee dat individuen bewuste en rationele beslissing-nemers zijn (Weiner, 1992). In hoofdstuk 2 (Theorie) wordt hier nader op ingegaan.

Vooral in situaties waarbij zich een onverwachte uitkomst voordoet, vragen mensen zich af waardoor dit komt. Bijvoorbeeld: een kind is goed in rekenen, maar haalt ineens een onvoldoende voor een toets. Waardoor komt dit? Komt het doordat het kind niet goed heeft geleerd, of was de toets of het hoofdstuk lastiger dan normaal? Het stellen van dit soort vragen noemt men attribueren. Er zijn twee soorten attributie: interne en externe. De eerst genoemde oorzaak bij bovengenoemd 'probleem' is intern: het kind heeft niet goed geleerd en de oorzaak ligt bij het kind. De tweede oorzaak is extern: de toets of het hoofdstuk was lastiger dan normaal.
Attribueren is op zichzelf natuurlijk en normaal: een mens wil zijn omgeving, zijn gedrag en dat van anderen begrijpen. Ook wil hij grip hebben op zijn omgeving, zodat deze voorspelbaar en controleerbaar wordt (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Er ontstaat echter een probleem, als er attributiefouten gemaakt worden, waarbij falen bijvoorbeeld wordt toegeschreven aan interne factoren in plaats van externe. Deze attributiefouten kunnen invloed hebben op allerlei gebieden, waaronder het zelfbeeld van een individu, de motivatie en het zelfvertrouwen. Ook kan er faalangst ontstaan.

<u>Aanleiding</u>
De IB-er van school B (zie hieronder) vertelde dat er op deze school weinig gedaan wordt met 'attributie'. De school heeft veel kinderen met een motivatieprobleem, of met faalangst of weinig zelfvertrouwen. Ook merkte zij in de praktijk dat veel kinderen niet kunnen verklaren waar zij hun succes of falen aan te danken hebben.
School B wil graag door dit onderzoek te weten komen of de problematiek van motivatie, faalangst of zelfvertrouwen verbetert als de kinderen leren om hun succes of falen aan de goede oorzaak toe te schrijven.

Ter verduidelijking: verwachtingen en (voor-)oordelen zijn de grondleggers voor **motivatie**.
De attributietheorie gaat erover hoe mensen hun verwachtingen of (voor-)oordelen construeren en wat deze constructies beïnvloedt. **Attributies**, ofwel waargenomen oorzaken voor uitkomsten, vormen iemands verwachtingen en affectieve reactie (**motivatie**). Steeds is er een link met **emoties** en verwachtingen (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Stel dat een kind zijn falen voor rekenen toeschrijft aan zijn competentie voor dit vak ('ik kan gewoon niet rekenen), dan kan deze aanname de motivatie en het **zelfvertrouwen** beïnvloeden, of zelfs **faalangst** veroorzaken. Attributie heeft dus alles te maken met motivatie, maar ook met emoties, zoals angsten.

Hoofdvraag:

Hoe beïnvloed je als leerkracht de attributiestijl van de leerlingen en daarmee faalangst, het zelfbeeld, het zelfvertrouwen en de motivatie positief?

Om antwoord op deze vraag te krijgen, wordt er allereerst naar literatuur over dit onderwerp gekeken. Voor het onderzoek kan beginnen, moeten een aantal dingen helder worden. Bijvoorbeeld: wat is attributie en wat houdt de attributietheorie precies in? Welke onderwerpen hebben hier mee te maken? Wat zijn veel gemaakte attributiefouten en wat voor gevolgen kan dit hebben? Hoe ga je hier als leerkracht mee om?

Na dit theorieonderzoek volgt er een praktijkonderzoek op twee verschillende scholen naar attributiestijlen en attributiefouten.
School A is een bijna 100% blanke school met voornamelijk kinderen van hoogopgeleide ouders. De gemiddelde Cito-scores zijn op deze school hoger dan het landelijk gemiddelde.
School B is een SBO-school.
Er wordt een vergelijking gemaakt over de genoemde problematiek: Hoeveel kinderen zijn er op de scholen die kampen met één of meer van de vier 'problemen': faalangst, laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en/of een lage motivatie. Hier wordt achter gekomen door middel van het afnemen van een vragenlijst. Ook vullen de leerlingen een 'attributiestijlvragenlijst' in, om te zien of er een verband is met de attributiestijl. Vervolgens wordt er gewerkt aan de attributiestijl van de kinderen, aan de hand van lessen over de vier onderwerpen. Aan het eind van het onderzoek worden de vragenlijsten weer afgenomen om te zien of de aanpak effect heeft gehad.

Het doel van het onderzoek is om erachter te komen of de attributiestijl van de kinderen op de verschillende scholen door onze aanpak beïnvloed kan worden en om te zien of dit een positieve uitwerking heeft op de vier punten: faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Dit onderzoek is een kwantitatief ervaringsonderzoek: door middel van vragenlijsten wordt in kaart gebracht wat de ervaringen van leerlingen (in dit geval) zijn en wordt duidelijk hoe goed of hoe slecht een aanpak werkt.

Om antwoord te krijgen op onze hoofdvraag, hebben wij de volgende deelvragen opgesteld:

Deelvragen:

Gerelateerd aan de theorie:

1. Wat is attributie en wat houdt de attributietheorie in?
2. Wat zijn veel gemaakte attributiefouten?
3. Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?
4. Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?

Gerelateerd aan het praktijkonderzoek:

5. Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen hebben een negatieve attributiestijl?
6. Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen scoren laag op respectievelijk faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
7. Wat is het verschil in score op de attributiestijlvragenlijst, na de lessen die betrekking hebben op de attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
8. Wat is het verschil in score op de vier punten van onderzoek na de lessen over attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
9. Is er een verband tussen de attributiestijl en de scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
10. Is er een verschil tussen de eindresultaten op het reguliere basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs?

Hypothese

H1: Op het SBO zijn er 40% meer kinderen met een negatieve attributiestijl en met (daaraan gekoppeld) één of meer van de vier ‘problemen’ dan op het reguliere BO.
H2: Er is een (recht evenredig) verband tussen attributiestijl en problemen op het gebied van faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie.
H3: Op het SBO scoort 40% van de leerlingen na onze aanpak beter op beide vragenlijsten. Op het BO scoort 60% van de leerlingen beter op beide vragenlijsten.

Relevantie

Als leerlingen bij de laatste afname van de vragenlijsten beter scoren dan bij de eerste keer, dan geeft dit leerkrachten en scholen handvatten voor hoe je, door te werken aan de attributiestijl van kinderen, hen kunt helpen met andere problemen, waaronder:

- Faalangst
- Een laag zelfbeeld
- Weinig zelfvertrouwen
- Lage motivatie

De in deze scriptie geformuleerde aanpak zou in dat geval een effectieve aanpak van deze problemen kunnen zijn, die door iedere leerkracht is uit te voeren.

Waar richt de scriptie zich op?

In deze scriptie gaat het *om het effect van een goede of een verkeerde attributiestijl* en wat je er als leerkracht aan kunt doen om kinderen goed te laten attribueren. Er zijn vier soorten problematiek gekozen waaraan het effect van de attributiestijl afgemeten wordt. Dit zijn ‘problemen’ die kunnen ontstaan door een verkeerde attributiestijl. Twee van de vier gekozen onderdelen (een lage motivatie en faalangst) zijn aangedragen door de IB-er van school B. Deze scriptie gaat dus over *attributiestijlen* en niet specifiek over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Er wordt slechts aandacht aan deze onderwerpen besteed in het kader van het onderzoek over attributie(stijlen). Wel is het zo dat, als de aanpak aanslaat bij de kinderen, deze methode in de onderwijspraktijk gebruikt kan worden om deze (en andere) problemen bij kinderen aan te pakken.

Als er in deze scriptie 'faalangst' genoemd wordt, dan wordt hiermee cognitieve en sociale faalangst bedoeld. Motorische faalangst wordt buiten beschouwing gelaten.
Er komen in de scriptie namen van leerlingen voor. Om privacy te waarborgen zijn deze namen gefingeerd.

Wilt u weten wat de invloed van een (verkeerde) attributiestijl is en hoe je door hier als leerkracht aan te werken, andere problemen bij leerlingen kunt verhelpen? Dan ligt hier datgene wat u de juiste informatie kan geven en wat u op weg kan helpen in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Tot slot een casus over middelbare scholieren *Samuël* en *Joëlle* (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996), die veel zegt over de mogelijke gevolgen van een verkeerde attributiestijl.

Hartelijke groeten,

Nanda Kramp
Hilde Siwpersad-Vos

<u>Casus</u>
Samuël is een gemiddelde leerling. Zijn wiskunde huiswerk maakt hij meestal goed. Voor toetsen scoort hij gemiddeld een 7,5.
Joëlle is één van de beste leerlingen uit de klas. Haar wiskunde huiswerk is over het algemeen perfect. Voor toetsen scoort zij gemiddeld een 9.
De klas behandelt op dit moment een moeilijk onderwerp. Beide scholieren hebben meer moeite met het onderwerp dan normaal.
Samuël stelt weinig vragen. Zijn huiswerk gaat niet zo goed, maar hij weet de oorzaak niet. Hij denkt: 'Wat doe ik verkeerd? Ik snap dit gewoon niet. Het lijkt te abstract. Ik kan dit niet, het is te moeilijk voor mij'. Samuël raakt gedemotiveerd en werkt voor deze stof niet zo hard als anders.
Ook Joëlle maakt bij haar huiswerk meer fouten dan anders. Ze denkt: 'Ik begrijp het niet, dus ik moet vragen stellen. Misschien leer ik niet goed genoeg. Ik moet nog een keer in mijn boek en in mijn aantekeningen kijken, om te zien wat ik verkeerd doe'. Ze besteedt bij deze stof meer tijd aan wiskunde dan ze normaal doet.

Uitslag van de toets:
Samuël: onvoldoende
Joëlle: 6

Samuël schaamt zich zo erg dat hij er met niemand over praat. Hij vraagt zich af waarom hij een slecht cijfer heeft: 'Ik weet dat het huiswerk niet zo goed ging en dat ik minder hard heb gewerkt, maar ik dacht niet dat het zó slecht ging. Misschien kan ik een hoger niveau gewoon niet aan'. In het vervolg besteedt hij minder tijd aan wiskunde en zijn cijfers blijven lager dan voorheen.
Joëlle schaamt zich ook. Ze denkt: 'Ik heb hard gestudeerd. Ik denk dat mijn vriendinnen het ook slecht hebben gemaakt. Misschien was het gewoon een moeilijke toets'. Ze praat met anderen en ziet dat ze het in verhouding nog niet zo slecht heeft gedaan. Ze voelt zich al beter en blijft goed studeren.
Joëlle eindigt het jaar met een 9. Roy met een 6.

THEORIEONDERZOEK

1 ATTRIBUTIE

Inleiding
Voordat het onderzoek van start gaat is het belangrijk om te weten wat attributie is en wat de attributietheorie precies inhoudt. En welke denkfouten kunnen ervoor zorgen dat attributie een probleem wordt? Wat kunnen de gevolgen hiervan zijn? En hoe signaleer je deze kinderen?
De eerste twee deelvragen zullen hierbij aan bod komen:

1. *Wat is attributie en wat houdt de attributietheorie in?*
2. *Wat zijn veel gemaakte attributiefouten?*

1.1 WAT IS ATTRIBUTIE?

Inleiding
Attribueren is op zichzelf iets heel natuurlijks. Als je geconfronteerd wordt met een gebeurtenis met een onverwacht of negatief resultaat, ben je geneigd om te gaan zoeken naar oorzaken. (Stevens, 2010; Bors & Stevens, 2010). Je vraagt je bijvoorbeeld af hoe het komt dat je een laag cijfer voor een toets hebt gehaald. Er kunnen echter ook denkfouten gemaakt worden, waardoor attribueren problematisch kan worden.
In deze paragraaf wordt er stilgestaan bij de vraag wat attributie (attribueren) is en wat de attributietheorie precies inhoudt. Dit alles is gekoppeld aan de deelvraag: *Wat is attributie en wat houdt de attributietheorie in?*

Attributies
Zoals aangegeven, zijn synoniemen voor attributie: toekenning, toeschrijving, toewijzing en verlening (Complete-encyclopedie).
Attributies zijn waargenomen oorzaken van uitkomsten (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996; mens-en-samenleving.infonu.nl).

Een voorbeeld:
Emma
Maandag: ziek geweest en daardoor niet kunnen leren → Dinsdag: slecht cijfer voor de topografie-toets.
Emma ziet haar ziekte als oorzaak (*attributie*) voor het slechte cijfer voor de topografietoets.
Dit zou inderdaad de oorzaak kunnen zijn. Aan de andere kant: Emma was alleen maandag ziek en had hiervóór ook kunnen leren. De ziekte hoeft daardoor niet automatisch de enige/juiste oorzaak te zijn.
Attributies zijn dus niet noodzakelijkerwijs de eigenlijke redenen voor uitkomsten (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Ook Stevens (Stevens, 2010) geeft aan dat een belangrijk punt van de attributietheorie is, dat de oorzaken (attributies) die iemand toeschrijft aan een bepaalde situatie, een kwestie zijn van persoonlijke perceptie. Echter, een attributie hoeft niet accuraat te zijn om psychologische gevolgen, of gevolgen voor het gedrag te hebben. (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996)

Attributietheorie
De attributietheorie is een cognitieve motivatietheorie, die gebaseerd is op het idee dat mensen bewuste en rationele beslissing-nemers zijn (Weiner, 1992). De attributietheorie maakt deel uit van de sociale psychologie. Eén van de belangrijkste grondleggers hiervan (in 1958) was de Oostenrijkse Amerikaan Fritz Heider. De theorie gaat over de wijze waarop mensen het eigen gedrag en dat van anderen verklaren in termen van oorzaak en gevolg, en welke invloed dit heeft op de **motivatie**. In niet-wetenschappelijke taal noemt men attribueren (in engere zin) het zoeken naar uitvluchten om

het handelen te rechtvaardigen (Wikipedia). De attributietheorie doet twee algemene aannames (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996):

1. Individuen worden gemotiveerd doordat ze dingen willen begrijpen en grip willen hebben op de omgeving en zichzelf (White, 1959). Dit doel is de grootste drijfveer achter gedrag, en de theorie streeft geen andere doelen, behoeften, motieven of drijfveren na. Drijfveer wordt hierbij gedefinieerd als motieven voor succes, angst voor mislukkingen, behoefte aan verwantschap, behoefte aan kracht en intrinsieke motivatie.
   Individuen worden gemotiveerd omdat ze hun wereld willen begrijpen en er grip op willen hebben, zodat de wereld meer voorspelbaar en controleerbaar wordt. Kelley (Kelley, 1971)geeft ook aan dat het doel van degene die attribueert is dat hij zichzelf en de omgeving onder controle wil houden.
2. Mensen zijn naïeve onderzoekers, die hun omgeving proberen te begrijpen, en met name de redenen voor het gedrag van anderen en van zichzelf. Als functie om grip op de omgeving te hebben, willen mensen begrijpen waarom dingen gebeuren en waarom mensen dingen zeggen of doen (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).

Het zoeken naar oorzaken komt voor in situaties waarbij individuen iets willen bereiken, of ergens bij willen horen, maar ook bij domeinen als sport, politiek, economie en gerechtelijke uitspraken: 'Waarom verloor mijn favoriete sportclub?' 'Waarom heeft deze persoon de verkiezingen gewonnen?' 'Waarom verloor hij zijn baan?' En: 'Waarom heeft deze persoon een ernstige misdaad gepleegd?' (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996)
Wikipedia (Wikipedia) geeft bovenstaande in iets andere bewoordingen weer. Hier wordt aangegeven dat er drie belangrijke elementen zijn bij de vraag waarom mensen attribueren:

- Mensen willen betekenis geven aan dingen
- Mensen willen controle hebben over de omgeving
- Mensen willen zelfredzaam zijn en een gevoel van eigenwaarde hebben

Religieus attributiesysteem
In bepaalde situaties maken veel mensen gebruik van een religieus attributiesysteem, waarbij de oorzaak van gebeurtenissen wordt toegeschreven aan God, of waarbij de hulp juist bij God (extern) gezocht wordt. Dit komt vooral voor in onderstaande situaties (Wikipedia; leren.nl):

- Bij belangrijke of ingrijpende gebeurtenissen, zoals bij een sterfgeval
- In bepaalde contexten: Is iets religieus of niet?
- Bij verschillen in referentiekader; als men verschillend tegen een situatie aankijkt

Intern of extern
Attribueren kan op twee manieren plaatsvinden: intern of extern.
Bij *interne attributie* ben je of vind je jezelf de oorzaak van wat jou overkomt. Bij *externe attributie* vind jij iets of iemand anders de oorzaak van wat jou overkomt.

Bijvoorbeeld: een rijexamen

- *Interne attributie:* Als je in één keer slaagt, vind jij jezelf een goede automobilist en schrijf je de oorzaak toe aan jezelf. Als je zakt doordat je de avond ervoor dronken was, leg je de schuld ook aan jezelf toe.
- *Externe attributie:* Als je zakt doordat een auto je geen voorrang geeft, dus door toedoen van een ander, dan schrijf je de oorzaak aan iemand(of iets) anders toe (leren.nl).

Attributie en emotie
Attributie en emotie hebben veel met elkaar te maken. Emoties ontstaan in twee stappen:

- Eerst is er een 'arousal': het opkomen van een gevoel
- Dan is er het 'label' wat je er aan kunt geven, zoals boosheid of blijdschap
- De arousal en het label wat je er aan geeft, maken het tot een herkenbare emotie. De oorzaak van deze emotie kan je vervolgens aan jezelf (interne attributie) of aan iets of iemand anders toeschrijven (externe attributie), (leren.nl).

Het attributieproces
Er is bestaat een 'algemeen attributieschema', wat het attributieproces beschrijft (Weiner B. , 1986; Weiner B. , 1995). Zie hiervoor figuur 1 uit de bijlage. Hieronder zal dit schema in grote lijnen uitgelegd worden. Er is echter veel meer te vertellen over hoe attributies gevormd worden en over het effect wat deze hebben op het gedrag en de psyche. Binnen deze scriptie zullen slechts de basisprincipes van het algemene attributieschema aan bod komen, om een beeld te geven van wat attributie is en hoe dit proces in zijn werk gaat.
In de figuur is te zien dat '*waargenomen oorzaken*' en '*oorzakelijke dimensies*' (kolom 2 en 3) het hart van het model vormen. De zogenaamde waargenomen oorzaken (wat ziet de persoon als de oorzaak) van een gebeurtenis, worden beïnvloed door twee algemene typen voorafgaande omstandigheden: *omgevingsfactoren* en *persoonlijke factoren* (kolom 1). De invloed van deze twee factoren, wordt het *attributieproces* genoemd (Kelly & Michela, 1980; Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Specifieke informatie valt hierbij ook onder omgevingsfactoren. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een leerkracht die een leerling vertelt dat het slechte resultaat voor een toets komt doordat de leerling niet genoeg had gestudeerd. Ook sociale maatstaven/normen en sociale informatie zijn omgevingsfactoren. Bijvoorbeeld: hoe hebben de andere leerlingen de toets gemaakt en de vraag of dit vak in de cultuur over het algemeen moeilijk wordt gevonden of niet).
Onder persoonlijke factoren vallen overtuigingen die mensen van te voren hebben. Een leerling heeft bijvoorbeeld, gebaseerd op eerdere resultaten, een idee over hoe goed hij of zij in het betreffende vak van de toets is. Deze twee algemene factoren beïnvloeden de attributies die mensen maken en of ze hun falen toeschrijven aan weinig aanleg, pech, een moeilijke toets, te weinig moeite ervoor gedaan, een slechte bui, vermoeidheid, of welke reden dan ook (kolom 2).
Hierbij moet (wederom) genoemd worden dat attributies *waargenomen oorzaken voor uitkomsten* zijn en niet noodzakelijkerwijs de eigenlijke reden. De gemaakte attributie is echter wel datgene wat zorgt voor de psychische gevolgen en de gevolgen voor het gedrag (kolom 4 en 5), zelfs als dit niet de eigenlijke reden voor de gebeurtenis is. Om terug te grijpen naar het voorbeeld uit de inleiding: Samuël zag als reden voor zijn slechte cijfer dat hij het hogere niveau van wiskunde niet aan kon en deed daarom niet meer zo goed zijn best. Deze attributie had dus psychische gevolgen (ontmoediging, demotivatie, schaamte) en gevolgen voor het gedrag. De eigenlijke oorzaak had echter ook kunnen zijn dat hij niet goed genoeg zijn best had gedaan en dat de toets moeilijk was. Bij de attributietheorie gaat het dus om de constructie van de werkelijkheid van individuen.
De gevolgen die attributies hebben voor de motivatie, de invloed die het op de persoon heeft en het gedrag van de persoon, wordt het *attributionele proces* genoemd (Kelly & Michela, 1980; Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
In kolom 3 is te zien dat er drie soorten aspecten zijn, waarin de attributies naar Weiners model gecategoriseerd kunnen worden: *stabiliteit, locatie* en *controle* (Weiner B. , 1986). Deze aspecten of dimensies hebben de psychologische kracht om de verwachtingen of iets wel of geen succes wordt te beïnvloeden, net als de zelfwerkzaamheid (automatismen) en de invloed die het op je psychische welzijn heeft. Ook beïnvloeden deze aspecten het gedrag. Zie voor dit alles de kolommen 4 en 5 van figuur 1.
Hoewel er vele verschillende attributies zijn, zegt de attributietheorie dat ze aan de hand van genoemde aspecten (stabiliteit, locatie en controle) gecategoriseerd kunnen worden. De stabiliteits-dimensie geeft aan hoe stabiel de attributie door de tijd heen is en varieert van stabiel naar

onstabiel. Als de oorzaak voor je slechte cijfers voor taal altijd toeschrijft aan je gebrek aan aanleg voor dit vak, dan is deze attributie stabiel.
Oorzaken kunnen hiernaast door het individu gezien worden als intern of extern (locatie). Een gebrek aan aanleg voor taal is een voorbeeld van een interne oorzaak, aangezien het aan/bij de persoon zelf ligt.
Tot slot kunnen oorzaken gezien worden als controleerbaar of oncontroleerbaar (controle). Aan het hebben van veel of weinig aanleg voor taal kan de persoon zelf weinig doen, waardoor dit een oncontroleerbare attributie is (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
Onderzoek heeft uitgewezen dat de stabiliteitsdimensie het meest bepalende is voor het de verwachtingen die een persoon heeft voor succes (Weiner B. , 1986). In het geval van Samuël (inleiding) zal zijn toeschrijving aan een stabiele factor (weinig aanleg voor wiskunde) er waarschijnlijk voor zorgen dat hij ook voor toekomstige toetsen geen hoog cijfer verwacht.
Joëlle schreef haar wat lagere cijfer echter toe aan een moeilijke toets (externe factor) en ze wil de volgende keer beter haar best gaan doen. Haar attributie heeft hierdoor niet hetzelfde ontmoedigende en *demotiverende* effect.
De genoemde dimensies stabiliteit, locatie en controle zijn gelinkt aan het soort invloed wat de attributie op ons heeft (kolom 4) (Weiner B. , 1986; Weiner, 1992; Weiner B. , 2000). Invloeden (kolom 4) die gerelateerd zijn aan ons zelfvertrouwen, zijn verbonden met de locatie-dimensie. Als wij denken dat iets aan ons (hoge intelligentie bijvoorbeeld, of veel gestudeerd) voor ons succes heeft gezorgd, voelen wij ons meestal trots.
Invloeden die gerelateerd zijn aan sociale aspecten, zoals schuld en schaamte, zijn verbonden met de controle-dimensie. Zo voelen wij ons vaak schuldig als iets door ons toe doen mis gaat.
De verwachtingen voor succes en invloeden (kolom 4) zijn vervolgens gelinkt aan *'gevolgen voor het gedrag'* (kolom 5). Studenten die verwachten te slagen hebben vaak meer doorzettingsvermogen en doen beter hun best voor een taak, wat zal moeten resulteren in betere resultaten. Op dezelfde manier moeten positieve emoties (invloed, kolom 4) resulteren in *gemotiveerd* gedrag (keuzes die gemaakt worden, moeite die ergens voor gedaan wordt en doorzettingsvermogen). Negatieve emoties zullen er echter voor zorgen dat mensen de taak in de toekomst zullen mijden, zoals bij Samuël uit het voorbeeld in de inleiding gebeurde (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
De persoonlijke factoren (kolom 1) uit figuur 1 zijn vooralsnog buiten beschouwing gebleven. Deze zullen in paragraaf 1.2 behandeld worden.

Toepassingen van attributie
Hieronder worden enkele voorbeelden van (wetenschappelijke) situaties gegeven, waarbij attributie wordt gebruikt. Dit om een (nog) beter beeld te geven van wat attributie precies is en wat 'je ermee kunt doen'.
Zoals aangegeven attribueren mensen in allerlei situaties. Attributie wordt echter ook toegepast in de wetenschap en op allerlei verschillende terreinen. Zo is er uit een onderzoek onder jongeren met een ongeneeslijke ziekte gebleken dat jongeren die de oorzaak van wel of niet slagen in het leven aan zichzelf (intern) toeschreven, depressiever waren dan jongeren die de oorzaken aan andere (externe) factoren toeschreven. Volgens dit onderzoek is het onvermijdelijke (de dood) beter te accepteren, als je er van uit gaat dat je in het leven niet alles zelf in de hand hebt. De jongeren die extern attribueerden, waren ondanks hun ziekte gelukkiger.
Een andere situatie waarbij attributie om de hoek komt kijken, is de vraag hoe jongeren reageren op de invloed van de omgeving. Uit onderzoek bleek bijvoorbeeld dat stress en psychische klachten van de vader, verband hadden met de emotionele en gedragsproblemen bij de jongeren. Een attributievraag die hierbij gesteld kan worden is: In hoeverre kreeg deze groep jongeren de schuld van de omgeving? of: In hoeverre gaven zij zichzelf de schuld van de problemen?
Een laatste voorbeeld is attributie in de verslavingszorg. Mensen met een verslaving kunnen worstelen met schuldgevoelens en hebben vaak de neiging om de omgeving de schuld te geven van de verslaving. Er zijn therapeuten die de verslaafde wijzen op de begrippen interne en externe attributie. Het 'Twaalf Stappen model' van de Anonieme Alcoholisten, werkt bijvoorbeeld met een

religieus attributiesysteem. Hierbij geeft de verslaafde aan dat hij machteloos staat tegenover de verslaving. De volgende stap is dat God hem kan helpen. Hierbij wordt God (vanzelfsprekend) niet als de ‘schuldige’ aangewezen, maar meer als Degene die hulp biedt. De hulp wordt buiten zichzelf (extern) gezocht. Door het toepassen van de attributietechniek worden verantwoordelijkheden (bijvoorbeeld oorzaak van de verslaving) en zaken waarop geen grip gekregen kan worden, onderscheiden. Hierdoor ontstaat er meer vat op de situatie en meer zelfredzaamheid en een beter **zelfbeeld** (leren.nl).

SAMENVATTING

Deze samenvatting zal de informatie uit voorgaande paragraaf weergeven, maar ook een antwoord vormen op deelvraag 1: *Wat is attributie en wat houdt de attributietheorie in?*

Attributies zijn waargenomen oorzaken van uitkomsten (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996; mens-en-samenleving.infonu.nl). Attributies zijn dus niet noodzakelijkerwijs de eigenlijke redenen voor uitkomsten, maar datgene wat de persoon zelf als oorzaak ziet voor succes of falen (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
De attributietheorie is een cognitieve motivatietheorie, die gebaseerd is op het idee dat mensen bewuste en rationele beslissing-nemers zijn (Weiner, 1992). De attributietheorie maakt deel uit van de sociale psychologie. Eén van de belangrijkste grondleggers hiervan (in 1958) was de Oostenrijkse Amerikaan Fritz Heider. De theorie gaat over de wijze waarop mensen het eigen gedrag en dat van anderen verklaren in termen van oorzaak en gevolg, en welke invloed dit heeft op de motivatie.
Belangrijke redenen waarom mensen attribueren zijn onder andere de volgende (Wikipedia):

- Mensen willen betekenis geven aan dingen
- Mensen willen controle hebben over de omgeving
- Mensen willen zelfredzaam zijn en een gevoel van eigenwaarde hebben

Attribueren kan op twee manieren plaatsvinden: intern of extern.
Bij *interne attributie* ben je of vind je jezelf de oorzaak van wat jou overkomt. Bij *externe attributie* vind jij iets of iemand anders de oorzaak van wat jou overkomt (leren.nl).
Er is bestaat een ‘algemeen attributieschema’, wat het attributieproces van het begin tot het eind beschrijft (Weiner B. , 1986; Weiner B. , 1995). De verschillende opeenvolgende aspecten uit het attributieproces beïnvloeden en versterken elkaar.
Attributie wordt door iedereen en op verschillende gebieden in de maatschappij toegepast (leren.nl).

1.2 Veel gemaakte attributiefouten

Inleiding
Tijdens het attributieproces kunnen fouten gemaakt worden. Zo hebben mensen bijvoorbeeld de neiging om te attribueren op een manier die prettig is voor het zelfbeeld: prettige gebeurtenissen worden meestal intern geattribueerd en minder prettige gebeurtenissen extern (Wikipedia). Dit hoeft nog niet problematisch te zijn, maar er zijn attributiefouten die wel gevolgen kunnen hebben. Deze paragraaf zal gaan over dit soort attributiefouten en is gekoppeld aan de deelvraag 2: *Wat zijn veel gemaakte attributiefouten?*
Hoofdstuk 2 zal vervolgens gewijd zijn aan de gevolgen van de in deze paragraaf besproken attributiefouten.

Attributiefouten
Er zijn verschillende soorten attributiefouten, die hieronder één voor één behandeld zullen worden.

De fundamentele attributiefout:
Met de fundamentele attributiefout, wordt de neiging bedoeld om het gedrag van anderen toe te schrijven aan de persoonlijkheid of het karakter van die ander. Situationele factoren, ofwel factoren die buiten de persoon liggen, worden hierbij onderschat, terwijl dispositionele factoren (factoren die binnen een persoon liggen) worden overschat. Dit gebeurt zelfs wanneer er duidelijk zichtbare situationele oorzaken zijn voor het gedrag. De psycholoog Ross introduceerde hiervoor in 1977 de term 'fundamental attribution error', of vertaald 'de fundamentele attributiefout' (Wikipedia). Deze attributiefout heet 'fundamenteel', omdat zij bij alle mensen en in vele omstandigheden lijkt voor te komen (Wikipedia).
De fundamentele attributiefout komt voor in een groot aantal onderzoeken, waarbij de situatie duidelijk het gedrag bepaalde, maar de toeschouwers legden alsnog de oorzaak (attributie) bij de persoonlijkheid of de opvattingen van de persoon (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Zo werden in het klassieke onderzoek van Jones en Harris (Jones & Harris, 1967) deelnemers gevraagd om essays te lezen of naar toespraken te luisteren over controversiële onderwerpen. Hoewel de toeschouwers werd gezegd dat de deelnemers de opdracht hadden gekregen om een bepaalde kant te representeren, attribueerden de toeschouwers de uitgedrukte meningen aan de deelnemers. Toegepast op de situatie op school, kan een dergelijke fout bijvoorbeeld betekenen dat een leerkracht de neiging heeft om het gedrag van een leerling toe te schrijven aan iets van de leerling, in plaats van aan het klaslokaal (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). De leerkracht ziet bijvoorbeeld een kind wat wazig voor zich uit zit te staren als lui en onuitgeslapen, terwijl de reden voor dit gedrag ook (deels) de hoge temperatuur in het lokaal zou kunnen zijn.

De actor-observer perspective bias*:**
Deze attributienaam heeft een Engelse naam, maar betekent zoveel als de 'deelnemer-toeschouwer vooringenomenheid'. Dit houdt de aangeboren neiging in, waarbij individuen verschillende attributies maken, afhankelijk van hun perspectief als deelnemer (aan een bepaalde activiteit) of toeschouwer. Onderzoek heeft uitgewezen dat deelnemers hun eigen gedrag toeschrijven (attribueren) aan situationele factoren, terwijl toeschouwers het gedrag van de deelnemer toeschrijven aan persoonlijke kenmerken van de deelnemer.
Op school kan deze fout betekenen dat een leerling zijn of haar gedrag toeschrijft aan de situatie (bijvoorbeeld: het is te warm in het lokaal), terwijl de leerling het gedrag van de leerkracht toeschrijft aan een karaktereigenschap van de leerkracht (bijvoorbeeld: de leerkracht is altijd chagrijnig/traag).
Onderzoeken ondersteunen twee verschillende verklaringen voor deze attributiefout. De eerste verklaring is gericht op waarneming, ofwel de perceptie, en de tweede op informatieverwerking (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
De perceptuele verklaring suggereert dat wanneer een toeschouwer een andere persoon iets ziet doen, deze persoon het meest in het oog springt en niet de situatie. Echter, vanuit het perspectief

van de deelnemer zouden de omstandigheden juist opvallender zijn dan het eigen gedrag. Vanuit deze verschillen in perceptie en aan een aspect bestede aandacht, zouden deelnemer-toeschouwer verschillen ontstaan (Storms, 1973).
De op informatie gerichte verklaring veronderstelt dat deelnemers veel informatie over zichzelf ter beschikking hebben, inclusief hun gedachten, gevoelens en intenties. Daarnaast weten deelnemers hoe zij in soortgelijke situaties gehandeld of gepresteerd hebben. Deze informatie stelt deelnemers in staat om in te schatten hoe verschillen in de huidige situatie zouden kunnen zorgen voor verschillen in hun gedrag. In tegenstelling tot de deelnemer, heeft de toeschouwer deze informatie niet. Over het algemeen zien toeschouwers de deelnemers niet in verschillende situaties, waardoor ze de oorzaak eerder aan de persoon toeschrijven dan aan de situatie (Eisen, 1979; Fiske & Taylor, 1991)

**Bias: vooringenomenheid*

De self-serving of hedonic bias:
De self-serving (hedonic) bias is een attributiefout waarbij een verkeerde gevolgtrekking wordt gemaakt, die jezelf 'dient' (vertaling). Dit houdt het volgende in: individuen hebben een aangeboren neiging om zichzelf verantwoordelijk te houden voor successen (de zogenaamde self-enhancing bias, waarbij je jezelf verhoogt), terwijl bij falen de verantwoordelijkheid juist extern gezocht wordt (de self-protective bias, waarbij je jezelf beschermd). Bijvoorbeeld: als je wint met tennis, is dit omdat je zoveel beter kunt tennissen dan de tegenstander, en als je verliest is dit vanwege ongeluk of de slechte conditie van de tennisbaan. (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
Er zouden verschillende redenen kunnen zijn waarom mensen self-serving, ofwel zelf-verhogende attributies te maken. Eén logische reden zou kunnen zijn dat de meeste mensen positief naar voren willen komen en dit soort attributies kunnen gebruikt worden om ervoor te zorgen dat anderen goed over je denken. Self-serving attributies kunnen het ego en het gevoel van eigenwaarde van mensen beschermen. Naast deze motivaties, zijn er cognitieve of rationele verklaringen, die zeggen dat de meeste mensen verwachten om te slagen in het leven en hier hun best voor doen. Als ze dan inderdaad ergens in slagen, dan denken ze vaak aan andere successen en zien vervolgens zichzelf als oorzaak van het huidige succes (Weiner, 1992; Fiske & Taylor, 1991; Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
Onderzoek naar gedrag op school (tussen leerkracht en leerling) geven geen eenduidig beeld over de vraag of leerkrachten wel of geen self-serving attributies maken (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).

De self-centered bias:
In veel situaties wordt de uitkomst bepaald door het individu en de situatie of andere personen samen. De Self-centered (op zichzelf gerichte) bias verschijnt als individuen meer verantwoordelijkheid voor een uitkomst nemen, ongeacht het succes of het falen. Deze attributiefout komt bijvoorbeeld naar voren als zowel de man als de vrouw denkt dat ze meer dan helft de doen in het huishouden. Een situatie in de klas zou kunnen zijn dat een leerkracht denkt dat hij meer verantwoordelijk is voor het ontstaan van een goede discussie, dan het feit dat de leerlingen goed voorbereid waren en goed meededen tijdens de discussie. Een ander voorbeeld: kinderen die moeten samenwerken in kleine groepjes en meer verantwoordelijkheid bij zichzelf leggen voor het eindproduct, dan dat ze het aandeel van de andere groepsleden in ogenschouw nemen (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).

Het false consensus effect ('het verkeerde eensgezindheidseffect'):
Eén van de informatiebronnen die mensen gebruiken om oorzaken toe te schrijven aan (attributies te maken over) het gedrag van de ander, is 'eensgezindheid'. Het false consensus effect ontstaat als mensen hun eigen gedrag of houding als typisch gaan zien, of als representatief voor hoe mensen in een bepaalde situatie reageren (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Eén van de mogelijke oorzaken voor deze fout, is de neiging die mensen hebben om te zoeken naar en om te gaan met mensen met

dezelfde opvattingen. Andere mogelijkheden: de tendens om zich te focussen op het eigen gezichtspunt en dat van anderen te negeren of geringschatten; de neiging om nieuwe situaties te interpreteren vanuit eerdere opvattingen en ervaringen en tenslotte de behoefte om eigen ideeën als goed en typisch te zien (Fiske & Taylor, 1991). Een voorbeeld uit het onderwijs: twee leerkrachten die hetzelfde tegen 'instructie' aankijken en elkaars mening versterken, in contrast met de opvattingen van andere docenten (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).

Voorkennis en individuele verschillen
Naast deze attributiefouten, of letterlijk 'vooringenomenheden', kunnen voorkennis en individuele verschillen het attributieproces beïnvloeden. Deze twee elementen zorgen voor uitzonderingen binnen de algemene principes van de attributietheorie. Er is hierover veel te vertellen, maar hieronder worden slechts enkele aspecten genoemd, om aan te geven dat naast attributiefouten ook voorkennis en individuele verschillen een rol spelen bij het attributieproces.
De originele attributiemodellen veronderstelden dat de verschillende attributieprocessen en 'oorzakelijke schema's'* los van de context staan en op elk gebied kunnen functioneren (Heider, 1958; Kelly, 1972). Recenter onderzoek suggereert echter dat individuen voorkennis hebben op verschillende gebieden, die ze gebruiken om het attributieproces te leiden (Fiske & Taylor, 1991). Zo zijn er onderzoekers die veronderstellen dat mensen gebeurtenissen alleen uitleggen als de uitkomst onverwacht is. In een dergelijke situatie zoeken mensen naar omstandigheden die mogelijk de oorzaak waren voor deze onverwachte gebeurtenis. De onverwachte uitkomst schrijven mensen vervolgens toe aan deze omstandigheden. In lijn hiervan veronderstelt dit model dat mensen veel voorkennis hebben over situaties, waarin vrij veel eensgezindheid is over wat normaal gedrag is in deze situatie. Denk hierbij aan zaken als hoe het er aan toe zou moeten gaan als je in een restaurant eet en in welke volgorde dingen in deze situatie zouden moeten gebeuren. Als iets ongewoons gebeurt, waardoor alles anders (of in de soep) loopt, dan wordt dat ongewone gezien als de oorzaak voor het feit dat alles anders liep. Toegepast op scholen: leerkrachten en leerlingen hebben algemene kennis over klaslokalen, de uitleg en het leren, aan de hand waarvan ze gebeurtenissen in de klas kunnen verklaren. Voorkennis speelt dus wel degelijk een rol binnen het attributieproces.
Hoewel de attributietheorie in principe over algemene principes gaat bij het zoeken naar oorzaken voor gebeurtenissen, zijn er wel degelijk individuele verschillen, die het attributieproces kunnen beïnvloeden. Zo kan er bij een persoon sprake zijn van *aangeleerde hulpeloosheid*, waarbij een persoon geleerd heeft dat hij of zij geen invloed heeft op dingen die hem of haar overkomen (Wikipedia; Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Dergelijke ideeën hebben natuurlijk invloed op waar een persoon de oorzaken aan toe schrijft (in dit geval zal de oorzaak vaker extern gezocht worden). Ook hier kan uitvoerig op in gegaan worden, maar binnen het bestek van deze scriptie wordt volstaan met het benoemen van het feit dat er ook individuele verschillen zijn die een rol kunnen spelen bij het attributieproces.

*Oorzakelijke schema's betreffen de verschillende principes en overtuigingen die individuen hebben over oorzakelijkheid, die ze gebruiken om attributies te maken. Zo zijn er basisprincipes die personen gebruiken om oorzakelijke verbanden te leggen.

Attributiefouten vermijden
Onderzoek heeft uitgewezen dat mensen de neiging hebben om vooringenomen attributies (ofwel attributiefouten) te maken. Toegepast op de schoolsituatie: leerkrachten kunnen attributies voor resultaten van leerlingen maken, die niet correct zijn. Docenten moeten er vooral alert zijn dat ze niet de fundamentele attributiefout maken, waarbij het gedrag of de resultaten van een leerling wordt toegeschreven aan zijn of haar karakter of andere eigenschappen. Als een leerkracht gelooft dat het meeste gedrag van leerlingen wordt veroorzaakt door het karakter of andere eigenschappen, dan zal deze minder snel denken dat hij of zij het gedrag van leerlingen kan veranderen. Het is moeilijk om de fundamentele attributiefout te voorkomen, maar het kan helpen om zo veel en vaak mogelijk gegevens van leerlingen te verzamelen (o.a. door observaties), en niet slechts op

waarnemingen af te gaan. Een concreet voorbeeld is de neiging om slechte resultaten van kinderen uit gezinnen met een laag inkomen, aan deze 'eigenschap' toe te schrijven (de ouders en de kinderen zijn misschien niet zo intelligent), terwijl de oorzaak ook best kan zijn dat de leerling gewoon zijn of haar best niet doet. De eerste veronderstelling (niet intelligent), maakt al gauw dat je als leerkracht weinig actie onderneemt om de resultaten te veranderen, terwijl er in het laatste geval (de leerling doet zijn of haar best niet) eerder concrete stappen ondernomen worden (bijvoorbeeld afspraken maken met de leerling en de ouders over het maken van huiswerk).
Het is belangrijk om als leerkracht positieve opvattingen te houden over de capaciteiten van leerlingen. Leerkrachten moeten proberen om er van uit te blijven gaan dat alle leerlingen de kennis en vaardigheden kunnen verwerven die de verantwoordelijkheid van de docent zijn om te leren. Deze overtuiging gaat ervan uit dat de capaciteiten van leerlingen te veranderen zijn. Sommige leerlingen zullen er van nature langer over doen om de stof te beheersen dan anderen, maar de meeste leerlingen zullen de stof kunnen leren. Het handhaven van positieve verwachtingen, houdt niet in dat je incorrecte verwachtingen moet handhaven. Leerkrachten hoeven niet hoe dan ook te blijven geloven dat alle leerlingen leren, als er duidelijke kinderen zijn die de stof niet beheersen. Als leerlingen falen, dan is het verstandig om dit toe te schrijven aan controleerbare en onstabiele factoren, zoals niet goed genoeg zijn best gedaan (dit kan zowel op de leerkracht als op de leerling betrekking hebben), of een behoefte aan extra uitleg. Dit helpt beter dan dat je de oorzaak toeschrijft aan oncontroleerbare en stabiele factoren, zoals een lage intelligentie. Leerkrachten kunnen verwachtingen uiten door 'attributie-opmerkingen' te maken over de leerlingen en de opdrachten. Opmerkingen die de verwachtingen van de leerlingen negatief beïnvloeden moeten vermeden worden. Denk aan opmerking als: 'Ik weet dat veel leerlingen niet in staat zullen zijn om deze opdracht uit te voeren, maar je moet hoe dan ook goed je best doen'. In plaats hiervan moeten docenten juist opdrachten kiezen die de meeste leerlingen kunnen uitvoeren en dit ook naar hen communiceren. Bijvoorbeeld: 'Deze taak is niet echt makkelijk, maar als je hard werkt, gaat het lukken' (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).

Suggesties voor leerkrachten
Stevens verwoordt bovenstaande net iets anders (Stevens, 2010). Hij geeft aan dat er vanuit de attributietheorie enkele tips gegeven kunnen worden aan leerkrachten. Deze tips zijn echter geheel in lijn van het voorgaande:

- Wees niet tevreden met wat je ziet. Zoek dieper naar *de reden* achter bepaald gedrag of een bepaalde handeling van een kind. Zijn onbehoorlijke gedrag kan liggen aan van alles: de lesstof, de situatie thuis, zijn of haar humeur, de interactie.
- Wees je ervan bewust dat *vooroordelen* (zowel bij de leerkracht als bij de leerling) een negatief effect hebben op de leerlingen wat betreft hun gedrag en motivatie. Gedrag of leerresultaten zijn niet altijd afhankelijk van één persoon.
- *Positieve verwachtingen* halen het beste in een leerling naar boven. Heb vertrouwen in de leerling. Vertrouw hen dat zij allemaal in staat zijn om de leerstof die behandeld wordt te begrijpen. Ook wanneer het voor de één wat langer duurt dan voor de ander.
- Geef feedback die verwijst naar factoren waaraan leerlingen iets kunnen *veranderen* en zorg dat je feedback serieus, eerlijk en relevant is. Wanneer een leerling zijn uiterste best gedaan heeft, en niet het verwachte resultaat behaalt, blijf hem dan positief benaderen en bemoedigen. (Stevens, 2010).

SAMENVATTING

Net als bij paragraaf 1.2 zal deze samenvatting ook een antwoord zijn op de in deze paragraaf behandelde deelvraag 2: *Wat zijn veel gemaakte attributiefouten?*

Binnen het attributieproces kunnen ook fouten worden gemaakt. Er zijn verschillende soorten attributiefouten die gemaakt kunnen worden:

- De fundamentele attributiefout; het gedrag wordt toegeschreven aan het karakter van de persoon (Wikipedia).
- De actor-observer perspective bias; individuen maken verschillende attributies, afhankelijk van hun perspectief als deelnemer of toeschouwer (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
- De self-serving bias; er wordt een verkeerde gevolgtrekking gemaakt, ten gunste van jezelf (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
- Het false-consensus effect; individuen nemen meer verantwoordelijkheid voor de uitkomst, ongeacht het succes of falen (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).

Naast deze attributiefouten spelen voorkennis en individuele verschillen een rol bij het attributieproces. Zo zijn er onderzoekers die veronderstellen dat mensen gebeurtenissen alleen uitleggen als de uitkomst onverwacht is. Hierbij speelt voorkennis over de normale gang van zaken in een situatie, een rol (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
Ook individuele verschillen beïnvloeden het attributieproces. Er kan bij een persoon sprake zijn van *aangeleerde hulpeloosheid*, waarbij diegene geleerd heeft dat hij of zij geen invloed heeft op dingen die hem of haar overkomen (Wikipedia; Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
Uit onderzoek is gebleken dat mensen de neiging hebben om attributiefouten te maken. Om dit op scholen te voorkomen, is het verstandig dat de leerkracht goed observeert en informatie over de leerlingen verzamelt en niet slechts afgaat op enkele waarnemingen. Daarnaast is het belangrijk om als leerkracht positieve opvattingen te houden over de capaciteiten van leerlingen en om falen toe te schrijven aan controleerbare en onstabiele factoren (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).

2 GEVOLGEN VAN ATTRIBUTIEFOUTEN

Inleiding
Dit hoofdstuk zal in het teken staan van de gevolgen die een verkeerde attributiestijl kan hebben. Zoals in het voorgaande is aangegeven, zal het in deze scriptie hierbij vooral gaan om faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie. Dit zijn echter niet alle gevolgen van een verkeerde attributiestijl, maar het is zoals reeds is gezegd, *een keuze* uit meerdere mogelijke gevolgen. Deze keuze is in de inleiding verantwoord.
Wat betreft faalangst moet er vooraf gezegd worden, dat motorische faalangst buiten beschouwing wordt gelaten. Er zal, in lijn met de rest van het onderzoek, vooral worden ingegaan op cognitieve en sociale faalangst.
In dit hoofdstuk zullen deelvragen 3 en 4 centraal staan:

3. *Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?*
4. *Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?*

Deze deelvragen zullen in iedere paragraaf van dit hoofdstuk centraal staan. Aan het einde van iedere paragraaf volgt een samenvatting, die steeds tegelijkertijd een antwoord op de twee deelvragen zal vormen.

2.1 FAALANGST

Inleiding
In deze paragraaf wordt er gekeken naar één van de gevolgen van attributie, namelijk faalangst. Er zal aan de hand van bovenstaande deelvragen beschreven worden wat faalangst precies inhoudt en welke invloed deze stoornis op een leerling kan hebben. Daarnaast wordt er gekeken naar factoren die faalangst positief of negatief kunnen beïnvloeden en naar de invloed en de rol van de leerkracht.

Wat is faalangst?
Faalangst is een specifieke, taakgebonden vorm van angst. Het is een angst die optreedt in bepaalde situaties. Het bestaat dan uit cognitieve, fysieke en gedragsmatige reacties op een situatie waarin een prestatie geleverd moet worden en men zich veroordeeld voelt. Het is een conflict tussen denken, voelen en doen((Lieshout T. , 2002).
De vorm van angst die genoemd wordt kan positieve en negatieve werkingen hebben. Wanneer hij positief werkt, helpt het bij bijvoorbeeld het maken van spannende toetsen. Het kan ook zijn dat de angst blokkeert en je prestaties vermindert. Dan spreken we over faalangst. Het gaat dus om de volgende twee dingen: *onderpresteren en situatie gevonden angst.*
Als je angstig bent, worden er stoffen aangemaakt om te vluchten van je angst. Dit zorgt ervoor dat je ervandaan gaat en dat je er geen last meer van hebt. Bij faalangst worden op de verkeerde momenten adrenaline aangemaakt, waardoor je blokkeert. Dit kan zich uiten in hyperventileren, verminderde concentratie, dichtslaan, chaotisch worden, e.d. Faalangst is geen karaktertrek of persoonlijkheidskenmerk, maar resultaat van een aantal aangeleerde (denk)stappen (Lieshout T. , 2002). De gedachte dat iets gaat mislukken, jaagt de kinderen angst aan. Wanneer de negatieve gedachten bevestigd worden, is de mogelijkheid van een negatief zelfbeeld zeer sterk aanwezig.
Samengevat: faalangst is een angst als toestand, die vooral voorkomt in situaties waarin mensen taken worden opgedragen.

Soorten faalangst
Er zijn drie soorten faalangst (Lieshout T. , Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, 2009); Niewenbroek, artikelen):

1. Cognitieve faalangst: schoolse taken, als proefwerken, scripties.
2. Sociale faalangst: sociale taken, als spelen met anderen, praten met anderen, groepsverband.
3. Motorische faalangst: motorische/competitieve zaken, als gymnastiek, schrijven.

Zoals in de inleiding is aangegeven wordt motorische faalangst in deze scriptie buiten beschouwing gelaten.

Hoe ontstaat faalangst?
Er zijn verschillende, mogelijke oorzaken voor faalangst te noemen zoals negatieve schoolervaringen, meer nadruk op wat het kind fout doet, sfeer van competitie, vergelijking met slimmere kinderen, gebrek aan positieve verwachtingen in de omgeving, e.d. (Lieshout T. , Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, 2002)
We onderscheiden categorieën ((Lieshout T. , Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, 2009).; Oorzaken van faalangst):

1. *Overbescherming* (wat je ook doet, alles komt vanzelf weer goed): kinderen krijgen al het goede zonder er iets voor te doen. Zodra er een mislukking komt, zijn ze niet opgewassen om hiermee om te gaan. Ze raken gefrustreerd en hulpeloos.
2. *Verwaarlozing* (wat je ook doet, het heeft toch geen zin): kinderen ervaren gebeurtenissen als onvoorspelbaar en niet beïnvloedbaar. Zo kunnen zij ook niets veranderen aan de mislukkingen die op hun pad komen. Het roept alleen maar onzekerheid en minderwaardigheid op. Overbescherming en verwaarlozing kunnen beiden als gevolg hebben van het aanleren van hulpeloosheid. De persoon in kwestie neemt dan een slachtofferhouding aan.
3. *Vage, onduidelijke opdrachten binnen de opvoeding*: doe je best (het resultaat doet er niet toe, dus weet je niet of je geslaagd bent), doe me een plezier (impliciete boodschap: maak me niet boos, stel me niet teleur, anders houd ik misschien niet meer van je), wees sterk (impliciete boodschap: verberg je spanningen en gevoelens), schiet op (veel stress), wees perfect (altijd is er wel weer een foutje, wat ervoor zorgt dat het kind het nooit helemaal goed kan doen), wees de beste (anderen zijn je concurrent, bij wat meer inspanning had je meer kunnen bereiken).
4. *Cultuur*: binnen de cultuur zijn ongeschreven en onuitgesproken regels die ons vertellen wat wel en wat niet moet. Dit kan faalangst aanwakkeren, doordat men zich aan standaarden moet houden en zich daaraan gaat meten. Wanneer dit een onmogelijke opgave wordt, zien we dat faalangst op gaat treden.

Deze categorieën vertonen aangeleerde hulpeloosheid. (Lieshout T. , Pedagogische adviezen voor speciale kinderen, 2002) De betrokkene neemt een slachtofferhouding aan, omdat het niet geleerd heeft dat op zijn acties resultaten volgen. Positieve gebeurtenissen worden nu toegeschreven aan geluk en negatieve gebeurtenissen aan zichzelf.

Gevolgen van faalangst
Het kan heel lastig zijn om faalangst goed te herkennen. Faalangst mist ook zijn invloed niet op het cognitieve gebied. Wanneer de leerling vooraf al bedenkt iets niet te kunnen, lukt het vaak ook niet. En wanneer zij een succesje boeken, leggen zij de oorzaak daarvan buiten zichzelf (Lieshout van, 2009). Ook lichamelijke zijn er reacties zoals zweten, een rode kleur, een meer dan normale gang naar het toilet, last van hartkloppingen, klachten over maag en darmen, hoofdpijn. Gedragsmatig zijn reacties waarneembaar zoals chaotisch werken, te gedetailleerd studeren, te veel tijd steken in een opdracht, dwalen veel af tijdens hun werk. Vooral jongeren laten vaak het tegenovergestelde gedrag zien van faalangst. Dit kan zich uiten door stoer, lastig of clownesk gedrag te laten zien (Lieshout van, 2009).

Suggesties voor de leerkracht
Het is nodig voor faalangstige kinderen dat ze een positief zelfbeeld hebben (of krijgen) en meer vertrouwen in zichzelf krijgen. Daarnaast moeten ze leren omgaan met hun angst. Belangrijk hierbij is het besef dat je als leerkracht een grote rol speelt bij het voorkomen en het voortbestaan van problematisch gedrag, zoals faalangst (Jeninga 2006). Leerkrachtgedrag doet ertoe.
Er zijn een paar domeinen die erg belangrijk zijn om faalangstige kinderen te helpen (Lieshout T. , pedagogische adviezen voor speciale kinderen, 2009); (Niewenbroek artikelen; Hove, Nieuwenbroek, *Faalangst en ouders*):

1. *Het leefklimaat:*
   Zorg voor een goed pedagogisch klimaat. Dit houdt in dat kinderen ervaren dat ze mogen zijn wie ze zijn en dat er respect onder elkaar heerst. Je kunt hierbij denken aan: het kind serieus nemen, laten merken dat je het kind opmerkt, positieve verwachtingen uitspreken tegenover het kind, veiligheid en warmte bieden, geduld, aangeven dat fouten maken mag.
   Dat laatste is een heel belangrijk punt. Kinderen moeten het gevoel hebben dat ze hun best moeten doen én ze mogen daarin ook fouten maken. Dat betekent dat kinderen meer zullen proberen en meer vrijheid tot spreken zullen hebben.
2. *Aanbod leerstof:*
   De leerstof die geboden wordt moet behapbaar zijn en op het niveau van het kind. Het moet in stukjes aangeboden worden en de structuur moet heel duidelijk zijn, zodat het kind het overzicht kan houden.
3. *Werkhouding en motivatie:*
   Belangrijk voor faalangstige kinderen is dat ze niet het gevoel krijgen dat ze alleen succes kunnen krijgen op zeer makkelijke taken. Dat geeft een demotivatie. Belangrijk is dat de kinderen taken krijgen op hun eigen niveau. Leerlingen motiveren is niet overtuigen van kunnen, maar door in gesprek te gaan over hun gevoelens over wat komen gaat, strategieën geven, structuur bieden en de gedachten op een rijtje krijgen. Het doel is dus om kinderen op hun hoogst mogelijke vaardigheidsniveau te laten werken.
   Ook moeten we weten dat complimenten geven goed is, zolang we het procesgericht geven. En we moeten bij fouten duidelijk voor ogen krijgen dat dit leermomenten zijn en dat we gaan kijken naar oplossingen om de problemen op te lossen. Geef de kinderen hoop!
4. *Leerkrachtgedrag:*
   De benadering die je het beste kunt gebruiken is de positieve bevestigende benadering: meer vragend dan stellend. Belangrijk is hierin dat je het kind zijn werk laat vergelijken met eerder gemaakt werk en niet met dat van andere kinderen. Daarnaast is het van belang dat je als leerkracht open staat voor het kind en het kind ontvangt. Luister naar het kind en help het kind door positieve woorden te geven, vooral op het gebied van relatie (met zichzelf en de naaste).
5. *Rechtstreeks beïnvloeden:*
   Cognitief: RET-methode (Rationeel Emotieve Therapie). Deze methode gaat ervan uit dat niet zozeer de gebeurtenis zélf, maar de manier waarop je over die gebeurtenis denkt (Gedachten), je Gevoel bepaalt en daardoor dus je Gedrag. De G-G-G-methode.
   Lichamelijk: ontspannings- en ademhalingsoefeningen. Ook kan gekeken worden naar de houding van het kind.
   Gedragsmatig: gedragstherapie en SOVA. Dit leidt tot zelfverzekerder, positief gedrag.

Er zijn verschillende soorten diagnostische interventies, die zicht kunnen geven op de factor 'leerkracht' bij het voorkomen van en het omgaan met probleemgedrag. Een voorbeeld hiervan is de zogenaamde 'ABC- observatie' (Antecedents, Behaviour, Consequences). Deze observatie geeft inzicht in de mate waarin omgevingsfactoren (waarvan de leerkracht er één is) concreet probleemgedrag kunnen oproepen of versterken (Jenninga, 2006). Een ander instrument is de 'Klassenklimaatschaal' (Quartel, 1992). Dit is een vragenlijst, waarbij de leerling zijn of haar mening mag geven over het klassenklimaat ((Jenninga, 2006).

SAMENVATTING

Zoals reeds in de inleiding van dit hoofdstuk verwoord is, zal deze samenvatting wat betreft faalangst een antwoord vormen op deelvraag 3 en 4:

3. *Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?*
4. *Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?*

Bij faalangst ben je bang om te falen. Ondanks een goede voorbereiding is er toch de angst dat er een mislukking op zal volgen. Deze angst heb je dan ook alleen wanneer het gaat om 'iets' dat van je wordt verwacht. Dit kan zijn een rijexamen, een proefwerk die op school gegeven wordt, een spreekbeurt, maar ook door het stellen van een vraag door de leraar in de les. De leerling presteert dan vaak, door deze angst, minder dan hij of zij kan, of onder zijn of haar niveau.
De soorten faalangst zijn op het gebied van het cognitieve, het sociale en de motorische taken. Mensen kunnen ook last hebben van een combinatie van twee of drie genoemde soorten. Bijvoorbeeld op school met het houden van een spreekbeurt kun je te maken hebben met cognitieve en sociale faalangst.
Faalangst kan herkend worden door een verlegen en teruggetrokken houding, maar er zijn ook andere vormen van gedrag. Het zich agressief gedragen of het spelen van de clown kan als achtergrond faalangst hebben. Dit maakt de 'hulpvraag' vaak wel moeilijker. Vaak hebben mensen met faalangst een negatief zelfbeeld. Bij het boeken van successen wijten zij dat aan de omgeving. Het ontvangen van complimenten kunnen zij niet horen. Lichamelijk zijn er ook veel reacties, zoals: zweten, een rode kleur, veel naar het toilet moeten gaan, maag en/of buikpijn, een snelle ademhaling en een hoge hartslag.
Voor de leerkracht zijn er allerlei handvatten om klachten van leerlingen te voorkomen of te verminderen. Enkele tips zijn:

- Pedagogisch klimaat:
  Zorg voor een goed pedagogisch klimaat. Dit houdt in dat kinderen ervaren dat ze mogen zijn wie ze zijn en dat er respect onder elkaar heerst. Fouten maken mag.
- *Aanbod leerstof:*
  De leerstof die geboden wordt moet behapbaar (in stukjes en met een duidelijke structuur) zijn en op het niveau van het kind.
- *Werkhouding en motivatie:*
  Belangrijk voor faalangstige kinderen is dat ze niet het gevoel krijgen dat ze alleen succes kunnen krijgen op zeer makkelijke taken. Dat geeft een demotivatie. Belangrijk is dat de kinderen taken krijgen op hun eigen niveau. Hierbij zijn onder andere het leren van strategieën en praten over de gevoelens van leerlingen belangrijk. Complimenten moeten procesgericht worden gegeven.
- *Leerkrachtgedrag:*
  De benadering die je het beste kunt gebruiken is de positieve bevestigende benadering: meer vragend dan stellend.
- *Rechtstreeks beïnvloeden:*
  Cognitief: RET-methode (Rationeel Emotieve Therapie).

(Lieshout T. , pedagogische adviezen voor speciale kinderen, 2009); (Niewenbroek artikelen; Hove,, Nieuwenbroek, *Faalangst en ouders*, Essen).

Om vanuit school blijvend alert te zijn op faalangst, bestaan er goede vragenlijsten waarmee de leerkrachten op weg geholpen kunnen worden om deze problematiek te onderkennen. Daarnaast is er de mogelijkheid om 'faalangsttrainingen' te volgen met een goed resultaat

2.2 ZELFBEELD

Inleiding

In deze paragraaf zal het, weer aan de hand van deelvragen 3 en 4, gaan om een ander (mogelijk) gevolg van een verkeerde attributiestijl: een laag zelfbeeld. Zoals in paragraaf 2.1 is verwoord, staan ook faalangst en een laag zelfbeeld met elkaar in verband: veel leerlingen met faalangst hebben een laag zelfbeeld. Mede om deze reden past 'een laag zelfbeeld' goed in het rijtje van 'mogelijke gevolgen van een verkeerde attributiestijl' thuis.

Het beeld dat wij hebben over onszelf noemen we 'het zelfbeeld'. Ieder mens heeft een bepaalde indruk over zichzelf en weet, tot op zekere hoogte, wie en hoe hij of zij is. Vanaf jonge leeftijd is de eerste stap in het proces dat er een 'ik 'bestaat. Hierop volgt dat kinderen eigenschappen aan het 'zelf' toe gaan kennen. Dit wordt, naarmate de leeftijd, meer complex en genuanceerd.

Deze paragraaf zal weer afgesloten worden met een samenvatting, die tegelijkertijd het antwoord (wat betreft een laag zelfbeeld) zal geven op deelvragen 3 en 4:

3. *Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?*
4. *Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?*

Wat houdt een laag zelfbeeld in?

Om een antwoord te geven op de vraag wat een laag zelfbeeld inhoudt, wordt er eerst gekeken naar de elementen waaruit een zelfbeeld is opgebouwd. Dit zijn de volgende:

- Je vindt van jezelf bepaalde karaktereigenschappen prettig (positief) en andere niet (negatief).
- Het heeft ook betrekking op wat je kunt (feitelijk), waar je toe in staat bent (mogelijkheden) en wat je zou willen (ideaalbeeld).
- Door ervaringen kan je zelfbeeld in de loop van de tijd veranderen. Sommige gedachten over jezelf kunnen je hele leven lang ook onveranderd blijven.

Hoe ontstaat een laag zelfbeeld?

De ontwikkeling van het zelfbeeld begint al in de kleuterfase: dit ben ik; ik kan… Het beeld dat ontstaat, komt grotendeels doordat anderen aan kinderen vertellen wie ze zijn en wat ze kunnen. Daarom zeggen kleuters vaak: ik kan... ik doe... ik wil..., wanneer zij het over zichzelf hebben. Dit heeft invloed op hun persoonlijkheid, op wie en wat zij zijn. De omgeving vertelt hoe zij zijn en daarna gaan zij zich ook gedragen. Hoe belangrijk is daarom ook dat er een reëel positief zelfbeeld is voor kinderen en voor volwassenen (Bosch, 2009).

Speelmaterialen zijn tijdens de ontwikkeling van het kind een belangrijk gegeven. Het succesvol omgaan met deze materialen bevestigen het zelfbeeld. Belangrijk bij het aanpakken van nieuwe taken en activiteiten is het positieve zelfbeeld omdat dit de ontwikkeling bevordert (Bosch W. & Boomsma C., 2009). Door de vragen die de kinderen in de loop van hun ontwikkeling stellen, verwerven zij in toenemende mate inzicht in zichzelf. Stel de vraag 'wie ben jij aan een vierjarige en aan een zestienjarige, en dan zult u zien dat er een totaal andere beschrijving volgt. De vierjarige zal feitelijk antwoorden terwijl de zestienjarige het een moeilijk vraag vindt en niet goed weet welk antwoord hierop te geven (Beemen van L. , 2006).

Het komen tot zelfbeeld en waardering is van invloed vanuit het gezin en de andere milieus waarin kinderen opgroeien. Dit heeft ook zijn invloed op de manier waarop kinderen in de wereld staan. Pakken zij iets nieuws op of trekken zij zich terug? Anders gezegd: mag het kind er wel of niet zijn? Doet het kind er werkelijk toe (C., Onderwijs aan het jonge kind...een vak apart, 2009).

Twee soorten zelfbeeld

Ieder mens heeft de fundamentele behoefte aan veiligheid, waardering en verbondenheid. Verschillende oorzaken kunnen er zijn waardoor er een positief of negatief zelfbeeld ontwikkeld wordt. Veiligheid ervaren en waardering ontvangen werkt betrokkenheid in de hand waardoor er

eerder een positief zelfbeeld ontwikkeld zal worden dan een negatief zelfbeeld. Er ontstaat zelfaanvaarding waardoor we aan ons leven ook een praktische en uiterlijke zin kunnen geven en iets kunnen betekenen voor anderen of voor de wereld waarin wij leven.
Onveiligheid en onderwaardering staan verbondenheid in de weg. Veelvuldige afkeuring geeft een versterkt verlangen naar goedkeuring en verbondenheid, en aan de andere kant een versterkte angst voor afkeuring. Vaak ligt de oorzaak van een negatief zelfbeeld dan ook in het feit dat er veelvuldig en sterk de afkeuring van de ouder(s), de leerkrachten, de broers en zussen ervaren is. Een andere oorzaak kan het pestgedrag op school zijn. Het wordt je als het ware ingeprent dat er iets mis is met je. Zo komt het negatieve zelfbeeld voort uit het egocentrisme van anderen, die echter ook weer zo waren opgevoed maar hierin niet te verontschuldigen zijn.
Andere oorzaken kunnen zijn dat de ouders te veel van hun kinderen verwachten of dat het kind teveel van zichzelf verwacht. Ook onze moderne westerse cultuur zorgt ervoor dat jongeren, door middel van populaire films en reclame, zich verkijken op bepaalde standaard ideaalbeelden. Dat karakteristieke afwijkingen juist hun eigen schoonheid hebben en niemand voldoet aan alle 'ideale' afmetingen wordt over het hoofd gezien (Zelfbeeld, ego en negatief zelfbeeld).

De invloed van de leerkracht
De leerkracht is voor het kind een belangrijk fenomeen. Op de ontwikkeling van het zelfbeeld heb je als leerkracht namelijk een grote invloed. Voelen de kinderen dat jij grote verwachtingen van hen hebt, dan ontwikkelen zij eerder een positief zelfbeeld. Zij 'voelen' dit heel goed aan. Daartegenover staat dat kinderen ook zullen merken wanneer je hen regelmatig confronteert met hun falen. Belangrijk in de ontwikkeling is dan ook de sociale vaardigheden die in lessen gegeven kunnen worden in de klas. Weten wie je bent, wat anderen zeggen wie je bent en wat je doet. Uit de manier waarop de kinderen zich gedragen kun je afleiden hoe zij over je denken. Er wordt gemakkelijker afgestapt op nieuwe situaties door kinderen met een positief zelfbeeld dan kinderen die een negatief zelfbeeld hebben. Leerlingen met een laag zelfbeeld zijn onzekerder (Bosch W. & Boomsma C., 2009).

Suggesties voor de leerkracht
- Stop met vergelijken: Ieder kind heeft zijn eigen kwaliteiten en is uniek.
- Stel haalbare doelen aan de leerlingen.
- Leer leerlingen de meningen van de ander en die van zichzelf te relativeren. Leer hen te lachen om de dingen die niet zijn gegaan zoals het zou moeten (www.gezondenzo.net).

SAMENVATTING

Op deze plaats weer een koppeling naar deelvraag drie en vier, nu wat betreft 'het zelfbeeld':

3. Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?
4. Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?

In het begin van deze paragraaf is er aangegeven dat ieder mens een bepaalde indruk over zichzelf heeft en tot op zekere hoogte weet wie hij of zij is. Ook weet hij of zij waaruit dit zelfbeeld is opgebouwd: Heb je prettige eigenschappen of juist niet? Wat zijn de feitelijkheden, de mogelijkheden en het ideaalbeeld? Het zelfbeeld begint zich al op jonge, kleuterleeftijd te ontwikkelen en groeit uit in de loop van de tijd. Belangrijk is het gezin waarin je bent opgevoed, een stimulerende omgeving en de leerkrachten op de school. Fundamentele behoeften in deze zijn veiligheid, waardering en betrokkenheid. Wanneer deze gemist worden is de kans op een negatief zelfbeeld zeer groot. Kinderen worden herkent aan hun gedragingen wanneer zich een negatief zelfbeeld ontwikkeld. Daarentegen is er bij een positief zelfbeeld de mogelijkheid om zichzelf te aanvaarden zoals je bent en de zin in het leven te zien en te blijven zien voor jezelf, de naasten en de wereld om je heen. Er wordt gemakkelijker afgestapt op nieuwe situaties door kinderen met een positief zelfbeeld dan kinderen die een negatief zelfbeeld hebben. Leerlingen met een laag zelfbeeld zijn onzekerder (C., Onderwijs aan het jonge kind....een vak apart, 2009).
Suggesties voor de leerkracht bij deze problematiek zijn (www.gezondenzo.net):

- Stop met vergelijken: Ieder kind heeft zijn eigen kwaliteiten en is uniek.
- Stel haalbare doelen.
- Leer leerlingen om te gaan met kritiek.
- Leer leerlingen meningen van anderen en zichzelf te relativeren.

2.3 ZELFVERTROUWEN

Inleiding

In deze paragraaf zal zelfvertrouwen behandeld worden, weer aan de hand van deelvragen 3 en 4. Ook weinig zelfvertrouwen kan, zo blijkt uit paragraaf 1.1, een gevolg zijn van een verkeerde attributiestijl.

Zelfvertrouwen is het vertrouwen op je eigen mogelijkheden. Je hebt het gevoel niemand nodig te hebben om je doel te bereiken. Het geldt voor iedereen dat door succes de zelfwaardering stijgt en het zelfvertrouwen toeneemt. Zelfvertrouwen houdt namelijk de positieve verwachting van het individu in, dat het de taken tot een goed einde zal brengen (Beemen van L. , Ontwikkelingspsychologie, 2006).

Net als voorgaande paragrafen zal deze paragraaf worden afgesloten met een samenvatting, waarin dit keer wat betreft het onderwerp zelfvertrouwen antwoord zal worden gegeven op onderstaande deelvragen 3 en 4:

3. Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?
4. Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?

Wat is zelfvertrouwen

Moet je altijd succes boeken om zelfvertrouwen te krijgen? Is het ook zo dat iedereen van falen onzeker wordt? Dit zijn vragen die in deze paragraaf relevant zijn. Het antwoord hierop is dat het ervan afhangt waar wij ons succes of falen aan toe schrijven. Zoeken we de oorzaken in de omstandigheden of zoeken we de oorzaken bij onszelf, van binnenuit (attributie)? Het zelfvertrouwen wordt het meest bevorderd wanneer we ons succes toeschrijven aan persoonlijke eigenschappen en ons falen aan beheersbare factoren. Bijvoorbeeld: ‘Het is logisch dat ik die wedstrijd verloren heb, want ik had meer moeten trainen’. Ons zelfvertrouwen zal verminderen wanneer we ons falen toeschrijven door negatieve eigenschappen. Bijvoorbeeld: ‘ik ben dom’.

Voor jonge kinderen is het moeilijk om hun kans op succes of falen te beoordelen. Peuters en kleuters schatten hun mogelijkheden nog erg rooskleurig in. Ondanks eerdere mislukkingen denken zij vrijwel elke taak aan te kunnen. Ook het onderscheid maken tussen inzet en vaardigheid is nog moeilijk voor hen. In hun ogen is goed je best doen hetzelfde als goed presteren. Jonge kinderen worden immers, ongeacht de prestaties, vooral gewaardeerd voor hun inspanningen? Naarmate men ouder wordt komt meer en meer het besef dat ijver wel een voorwaarde is maar zeker geen garantie voor een goede prestatie. Vaak verliezen leerlingen met een zwakke intelligentie dan ook vaak hun zelfvertrouwen. Ondanks hun aanvankelijk voldoende motivatie, als de prestaties in vergelijk met de andere klasgenoten ondermaats en de voldoening van succes uit blijft. Op de lange duur zal ook hun prestatiemotivatie verminderen (Beemen van, Ontwikkelingspsychologie, 2006).

De invloed van zelfvertrouwen

Zelfwaardering en zelfacceptatie hebben alles te maken met zelfvertrouwen. We kunnen dit vergelijken met een ladder. Onderaan de sport staat de zelfacceptatie (ik ben oké). Op de volgende sport vinden we de zelfwaardering (ik ben waardevol. De laatste sport is die van het zelfvertrouwen. We ontkomen er niet aan om dan ook te kijken naar het zelfbeeld waar in de vorige paragraaf een uiteenzetting van te vinden is. Is ons zelfbeeld laag en negatief, of juist hoog en positief? We kunnen stellen dat een laag, negatief zelfbeeld onvoldoende zelfacceptatie en zelfwaardering geeft. Een hoog, positief zelfbeeld maakt dat we zelfacceptatie kennen en onszelf waardering weten te geven. Dit laatste zal ongetwijfeld een goede invloed hebben op ons zelfvertrouwen (Schriel, 2011).

Gebrek aan zelfvertrouwen
Een gebrek aan zelfvertrouwen is niet van nature meegegeven. De manier van opvoeden is helaas één van de oorzaken hiervan. Voor sommigen mogelijk moeilijk om te accepteren, maar het is toch waar. Het komt er ongeveer op neer dat er vroeger te veel ervaringen zijn opgedaan waarbij je niet serieus genomen bent. Dit heeft je denken onbewust meer beïnvloed dan je zult denken. Enkele invloeden zijn (Krans):

- Er is niet serieus naar je geluisterd, of je bent in ieder geval niet serieus genomen. Wanneer er niet naar je geluisterd wordt of constant tegen gesproken wordt dan ga je op de lange duur aan jezelf twijfelen. Dat geldt niet alleen van vroeger, maar dat geldt ook nu nog.
- Er worden kleinerende opmerkingen gemaakt. Je gaat er geleidelijk aan geloof aan hechten als je vaak hoort dat er iets mankeert aan je (bijvoorbeeld: Dat snap je toch niet).
- Er is te veel dominantie. Ouders of een ouder denkt het leven te moeten bepalen van de kinderen of het kind. Ook dit kan een oorzaak worden van weinig tot geen zelfvertrouwen.

Suggesties voor de leerkracht
Is het gebrek aan zelfvertrouwen te herstellen, of is het zelfvertrouwen dat er is te stimuleren, zo kunnen we ons afvragen. Het antwoord hierop is voor beide vragen: 'ja'. Het advies is wel om dit voor de leerlingen in kleine stapjes te doen. Geef jezelf als leerkracht en de leerlingen de mogelijkheid om dit rustig op en uit te bouwen. Ga in gesprek met elkaar en probeer eerst achter de betekenissen te komen. Vragen die door de leerkracht gesteld kunnen worden tijdens lessen of speciaal hiervoor ingeplande Sova lessen en die bevorderend kunnen werken, zijn:

- Wie weet wat zelfvertrouwen is?
- Maak een woordweb en zoek met elkaar de woorden op die passen bij zelfvertrouwen.
- Wanneer heb je veel zelfvertrouwen? Waarom?
- Wanneer heb je weinig zelfvertrouwen? Hoe komt dit?

Maak de kinderen eigenaar van dit proces en laat het hun zelf ervaren door dit toe te passen in werkvormen die aangeboden worden.

SAMENVATTING

In deze samenvatting zal, net als in voorgaande paragrafen, een koppeling naar deelvraag drie en vier gemaakt worden, nu wat betreft 'zelfvertrouwen':

3. Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?
4. Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?

Er is gesproken over prestatiemotivatie en het zelfvertrouwen. Al jong hebben de kinderen de behoefte om greep te krijgen op hun omgeving. Succes is voor hen belangrijk, hoewel dit bij het ene kind sterker aanwezig is dan bij het andere. De term 'prestatiemotivatie' wordt gebruikt nadat kinderen naar school gaan en er eisen aan hen gesteld worden. Algemeen kunnen we er van uit gaan dat succes de prestatiemotivatie versterkt en het zelfvertrouwen vergroot wordt. Bij falen gebeurt het omgekeerde. Ook is het afhankelijk van de vraag of de oorzaak van successen bij zichzelf gezocht wordt of in de omstandigheden. Het zoeken van de oorzaken van succes bij zichzelf heeft een gunstiger effect op het zelfvertrouwen dan wanneer het gezocht wordt in de omstandigheden.
Zelfwaardering en zelfacceptatie hebben alles te maken met zelfvertrouwen. We kunnen dit vergelijken met een ladder. Onderaan de sport staat de zelfacceptatie (ik ben oké). Op de volgende sport vinden we de zelfwaardering (ik ben waardevol). De laatste sport is die van het zelfvertrouwen (Schriel, 2011).
Een gebrek aan zelfvertrouwen is niet van nature meegegeven. De manier van opvoeden is helaas één van de oorzaken hiervan. Het komt er op neer dat er te veel ervaringen zijn opgedaan waarbij je niet serieus genomen bent. Dit heeft je denken onbewust beïnvloed (Krans).
Het advies voor de leerkracht is: ga in gesprek met elkaar en probeer eerst achter de betekenissen te komen. Maak de kinderen eigenaar van dit proces en laat het hun zelf ervaren door dit toe te passen in werkvormen die aangeboden worden.

2.4 Motivatie

Inleiding

In deze laatste paragraaf van dit hoofdstuk zal zelfvertrouwen behandeld worden, aan de hand van deelvragen 3 en 4. Uit paragraaf 1.1 is gebleken dat de attributietheorie een motivatietheorie is en dat een verkeerde attributiestijl invloed kan hebben op iemands motivatie.
De vraag bij motivatie is: hoe ga je hier als leerkracht en als leerling mee om, en wordt hier wel voldoende aandacht aan besteed in het onderwijs? In deze paragraaf wordt uiteengezet wat motivatie is, hoe belangrijk de rol van de leerkracht hierin is, maar ook die van de leerling.
Zoals dit het hele hoofdstuk het geval was, zal deze paragraaf worden afgesloten met een samenvatting, waarin nu wat betreft het onderwerp motivatie een antwoord zal worden gegeven op onderstaande deelvragen 3 en 4:

3. *Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?*
4. *Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?*

Wat houdt motivatie in?

Motivatie is de passie, het enthousiasme, het verlangen, het streven en het werken wat je doet om je doelstelling tot stand te brengen. Deze innerlijke kracht geeft ons die energie om actie te ondernemen en te streven naar ons doel los van externe voorwaarden. Het inspireert ons om onze doelen te bereiken en levert de energie en de motivatie welke we nodig hebben om te bereiken wat we daadwerkelijk willen. Het is de kracht die ons vooruit helpt ook wanneer er eventuele problemen en obstakels komen of zijn.
Op verschillende manieren kan motivatie worden opgewekt, bijvoorbeeld door innerlijke of externe oorzaken, zoals begeerte, behoefte, plezier, boeken, films maar het kan ook zijn door andere mensen of externe gebeurtenissen. Het kan worden opgewekt door de wens om problemen op te lossen of om je omgeving en de situatie in je leven te veranderen (www.veranderje.nl, 2010; P., 2010).

Hoe ontstaat motivatie?

Motivatie is iets dat zich in het hoofd van personen afspeelt. Motivatie is dus niet direct meetbaar in gedrag. Er zijn wel gedragingen waaruit motivatie afgeleid kan worden en die aanwijzingen kunnen zijn voor problemen met de motivatie (Pintrich en Schunk). Uiteraard hangt van de definitie van motivatie af welke gedragingen als indicatoren gelden. In onderstaande tekst staan de gedragingen die in de meeste theorieën op enige wijze naar voren komen (motivatieproblemenopschool.nl). Wanneer leerlingen geen aandacht besteden aan de les, hun leermateriaal niet organiseren of het geleerde niet herhalen, lukraak of geen aantekeningen maken, niet nagaan of ze het geleerde ook daadwerkelijk begrijpen of geen hulp vragen wanneer zij bepaalde leerstof niet begrijpen, dan kunnen deze gedragingen allemaal aanwijzingen vormen voor motivatieproblemen. Uiteraard duiden uitspraken als “Ik vind dit vak niet leuk” en “Ik ben niet gemotiveerd voor dit vak” op een lage motivatie. Wanneer een kind spijbelt en dus enkele uren op een dag of hele dagen niet naar school gaat, kan dit ook een duidelijke aanwijzing zijn dat er problemen zijn met de motivatie van de leerling (Lens en DeCruyenaere, 1991; Pintrich en Schunk, 2002). Ze zijn met andere dingen bezig dan wat er gebeuren moet. Ze kunnen hun hoofd er niet bij houden en schuiven het werk al snel terzijde. Het lukt ze niet om door te zetten (Geert Bors & Luc Stevens, 2010). Ook wanneer leerlingen melden van school af te willen, zonder diploma, is de kans groot dat er sprake is van motivatieproblemen (Lan en Lanthier, 2003). De motivatie kan per schoolvak verschillen (Pintrich en Schunk, 2002): leerlingen kunnen bijvoorbeeld wel gemotiveerd zijn voor Engels en Nederlands, maar niet voor wiskunde en natuurkunde. Er is dus niet noodzakelijk sprake van een algemene hoge of lage motivatie om te leren (motivatieproblemenopschool.nl).

Onder motivatie kunnen we dus twee soorten verstaan: de intrinsieke motivatie en de extrinsieke motivatie. Intrinsiek komt van binnenuit en extrinsiek komt van buitenaf.

Intrinsieke motivatie
Film is een wereld waarin menselijke interactie vaak centraal staat, en die draait om en op geestdrift, inspiratie, passie en motivatie. In de film '*Entre les murs'*, komt duidelijk naar voren dat het inzetten van persoonlijke kwaliteiten en de persoonlijke autobiografie, het eigen levensverhaal, van de leraar een heel krachtige motor is om verbondenheid en daarmee motivatie te stimuleren. Hij weet zijn persoonlijke passie voor muziek in te brengen en hieraan zo vorm te geven dat het de jongens uiteindelijk meesleept (Bors Geert&Stevens Luc, 2010).
Het belang van dit zogenaamde 'authentieke leiderschap' werd aangetoond in de studie *Discovering your authentic leadership* van Harvard (George B., 2007). In dit onderzoek werd benadrukt dat authentieke leiders een passie tonen voor hun doel, hun waarden consequent oefenen en met hun hart en hoofd leiding geven. Ze weten wie ze zijn. Kernachtig wordt in het artikel aangegeven dat het de uitdaging is jezelf goed genoeg te begrijpen, om zo te ontdekken waar je je leiderschapsgaven kunt gebruiken om anderen te dienen. Harvard ontdekte dat leiderschap uit jezelf moet komen. Leiderschap is onlosmakelijk verbonden met je eigen levensgeschiedenis, je levensverhaal. Het verhaal dat jezelf vertelt om betekenis te geven aan wat je overkomt en hoe je daarmee omgaat (George, B, Sims, P., MacLean, A.N. & Mayer, D., 2007).

Extrinsieke motivatie
Motivatie die mensen hebben voor het leveren van een prestatie op basis van een beloning die hen wordt voorgehouden: een diploma, een geldbedrag of enige andere materiële of immateriële (bijvoorbeeld de status of de familie- eer) tegemoetkoming. Tegenover extrinsieke motivatie staat intrinsieke motivatie.(http://www.fons-vernooij.nl/bb-site/index.html)

Interne en externe drijfveren
Elk gedrag kent een interne en externe drijfveer. Motivatie wordt gevoed van binnenuit en van buitenaf. Bij interne factoren gaat het vaak om persoonskenmerken, dingen die geleerd zijn, invloeden van de eigen levensgeschiedenis en dergelijke. Externe factoren zijn bijvoorbeeld de reactie van de omgeving op het vertoonde gedrag, de waardering of afkeuring, de aandacht die men krijgt of de resultaten die men boekt. Alle gedrag is een mengeling van beide soorten motivatie. Voorbeeld: een financiële beloning voor een prestatie is een drijfveer van buitenaf, maar deze werkt alleen als ik (interne factor) ook graag geld wil krijgen. Managers hebben geleerd zich met de interne drijfveren voor gedrag niet of slechts in beperkte mate bezig te houden. Niet dat ze er niet zijn, maar ze zijn zo moeilijk te beïnvloeden.
Het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie is eenvoudig uit te leggen aan de hand van het gezegde 'Men speelt het spel om het spel zelf en niet om de knikkers', waarbij het 'spel' duidt op de intrinsieke motivatoren en de 'knikkers' op de extrinsieke motivatoren. Willen we mensen optimaal motiveren dan moet dit een optimale mix zijn tussen gedragsregulerende krachten die inwerken op (extrinsiek) en gedragsregulerende krachten die werken vanuit (intrinsiek) het individu. Intrinsieke en extrinsieke motivatie kunnen we als volgt specificeren:

Intrinsieke motivatie:
- mensen werken vanuit zichzelf;
- mensen handelen zonder tussenkomst van andere personen en factoren;
- mensen worden van binnenuit geprikkeld tot handelen.

Extrinsieke motivatie
- mensen werken omdat ze door iets buiten henzelf worden aangezet;
- de bron van handelen is gelegen in factoren die buiten de persoon liggen;
- mensen worden van buitenaf geprikkeld.

Motivatie en beloning
Ten aanzien van het verband tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie enerzijds en beloning anderzijds zijn er drie opvattingen:

- De eerste opvatting veronderstelt geen relatie tussen beide. De extrinsieke beloning toevoegen aan een intrinsiek motiverende taak heeft geen effect op de intrinsieke motivatie.
- De tweede opvatting stelt dat er een positief verband is. De extrinsieke beloning versterkt de intrinsieke motivatie. Eenvoudig gezegd: 'dat gedrag wordt herhaald waarop een beloning volgt'.
- De derde opvatting gaat uit van een negatief verband. Een persoon die met plezier werkt, zal dat werk minder prettig vinden als het ook extrinsiek wordt beloond. De extrinsieke beloning dooft de intrinsieke motivatie uit.

De derde opvatting ondervindt de meeste steun.

Sturing vanuit Michigan- en Harvard model
Bij extrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie zijn er twee modellen te onderscheiden binnen HRM, respectievelijk het Michigan-model en het Harvard-model. In het Michigan - model wordt sturen van prestaties door middel van beoordelen, belonen en ontwikkelen van medewerkers als centrale opgave van het management gezien. Prestaties moeten in kaart worden gebracht en medewerkers moeten op deze prestatie worden beoordeeld en beloond. Vanuit de optiek van motivatiemanagement gaat het Michigan- model er daarmee vanuit dat medewerkers vooral extrinsiek te motiveren zijn. Het Harvard-model geeft een veel implicietere rol aan de manager. Door het bevorderen van betrokkenheid van medewerkers, raken medewerkers gemotiveerd en dit bevordert hun prestaties. Motivatie is dus meer intrinsiek bepaald in dit model: een gemotiveerde medewerker presteert beter, aldus het Harvard-model (Moor, 1998) (Vinke, 2004) (Doorewaard, 2004).

Invloed van motivatie op de leerling
Dit is afhankelijk van wat de leerkracht zelf inbrengt. Het bijbrengen van compassie voor zichzelf en voor de ander en het schenken van aandacht aan de persoon van de leerling is te zien in de documentaire '*Children full of life'.* Een Japanse leraar, mr. Kanamori, stapt zijn klas binnen en op dat moment herinneren de kinderen zijn volledige aandacht voor hen. Mr. Kanamori vindt het belangrijk dat de leerlingen zich belangrijke levenslessen zich eigen maken en dat zij zich goed voelen. Zijn belangrijkste leerdoel is dat de leerlingen leren te begrijpen hoe zij zelfstandig en samen gelukkig kunnen leven. Het ligt niet alleen aan de leraar met zijn persoonlijkheid, zijn houding en opvattingen. De motivatie van de leerlingen wordt ook beïnvloed door de leerkracht èn de leerling. Hierbij hebben we als hulpmiddel het 'transactiemodel' van Same off & Chandler (Sameroff A.J. & Chandler, 1975, pp. 187-244). Dit is een proces waarin het kind en de omgeving niet alleen invloed op elkaar hebben, maar elkaar ook veranderen. Dit begint in het gezin, gaat door in andere leefklimaten waarin de school ook een belangrijke rol speelt. Steeds weer ontstaat er een nieuwe situatie (Bors, Geert & Stevens, Luc, 2010).

Suggesties voor leerkracht
Kanamori wijst zijn leerlingen op eigen verantwoordelijkheid, hij investeert in onderling respect, op het welzijn van zijn individuele leerlingen en dat van de groep. Hij toont zijn eigen emoties en geeft zijn leerlingen de ruimte hetzelfde te doen. Hij luistert naar zijn leerlingen. Hij moedigt de kinderen aan om plezier te hebben en zowel hun eigen sterke kanten te bevestigen en die van hun vrienden. (Bors, Geert & Stevens, Luc, 2010).
Deze wijze levenslessen zijn ook te vinden in het boek 'Kung Ho', waarin beschreven wordt wat de drijfveer van de eekhoorn is en de werkwijze van de bever en de gans. De drijfveer van de bever richt zich op de gemeenschap. De werkwijze van de gans richt zich op de behoefte van het individu en de werkwijze van de gans is het aanmoedigen van anderen (Longclaw, Gung Ho! Turn On the People in Any Organization, 1998).

SAMENVATTING

Ook in deze laatste samenvatting van het hoofdstuk, zal worden gekeken naar de opbrengst van de paragraaf in het kader van deelvraag 3 en 4:

3. Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?
4. Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?

Bij motivatie wordt er uitgegaan van twee soorten motivatie die niet van elkaar gescheiden kunnen worden: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Motivatie komt van binnenuit en is een passie, een enthousiasme die bijvoorbeeld iedere leerkracht (of leerling) zou moeten hebben. Motivatie van buitenaf (interactie) is zeker zo belangrijk. Beiden hebben invloed op elkaar, en om deze invloed zo goed mogelijk te laten verlopen is het nodig om de juiste stappen hierin te volgen. Het is een proces waarbij niet alleen de omgeving invloed heeft, maar het gaat verder. Men verandert ook elkaar. Het gezin waarin het kind opgroeit is het begin, maar de verdere voortgang bevindt zich in de leefomgeving en binnen de muren van de school.
Tips voor de leerkracht zijn (Bors, Geert & Stevens, Luc, 2010):

- leerlingen te wijzen op eigen verantwoordelijkheid
- Investeren in onderling respect
- Investeren in het welzijn van de leerlingen en van de groep
- Eigen emoties tonen en leerlingen ruimte geven om dit ook te doen
- Naar leerlingen luisteren
- Leerlingen aanmoedigen om plezier te hebben en zowel hun eigen sterke kanten te bevestigen als die van hun vrienden.

PRAKTIJKONDERZOEK

3 METHODE VAN ONDERZOEK

Inleiding
In dit hoofdstuk zal beschreven worden welke type onderzoek, welke en hoeveel objecten bij het onderzoek betrokken waren en welke meetinstrumenten er zijn gebruikt. Hiernaast wordt er aandacht besteed aan zowel de gebruikte methode van gegevensverzameling als de methode van data-analyse. Hierbij zullen ook de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek aan bod komen. Dit *hoofdstuk* zal slechts ingeleid worden met een inleiding en afgesloten met een samenvatting – niet iedere paragraaf afzonderlijk.

3.1 TYPE ONDERZOEK EN OBJECTEN

Type onderzoek
Bij dit onderzoek gaat het om een praktijkonderzoek. Er wordt in de praktijk gekeken wat de beste manier is om een probleem aan te pakken en te voorkomen. Het onderzoek is een kwantitatief ervaringsonderzoek: door middel van vragenlijsten wordt in kaart gebracht wat de ervaringen van leerlingen (in dit geval) zijn en wordt duidelijk hoe goed of hoe slecht een aanpak werkt (http://www.encyclo.nl). Het doel is om te onderzoeken wat het resultaat is van de voor deze scriptie ontworpen aanpak (zie hiervoor de bijlage), waarbij er wordt gewerkt aan de attributiestijl van leerlingen. Er worden gegevens verzameld, vervolgens de lessen uitgevoerd, waarna er weer gegevens verzameld zullen worden. Tenslotte zullen er conclusies geformuleerd worden.
Het onderzoek is zowel gericht op het microniveau als op het mesoniveau. Er wordt gekeken naar het resultaat van een aanpak, ofwel het eigen onderwijs. Mocht deze aanpak succesvol zijn, dan zou hieruit kunnen volgen dat deze aanpak op school B (de SBO-school), in het curriculum van de school wordt opgenomen (van der Donk & van Lanen, 2012). Dit is echter ook interessant voor reguliere scholen, zoals school A. Op deze manier kunnen reguliere basisscholen en SBO-scholen namelijk van elkaar leren. Dit mede in het kader van 'Weer samen naar school' (www.rijskoverheid.nl).
Het gaat om een langlopend onderzoek over twee maanden. Bij de start van het onderzoek worden twee vragenlijsten afgenomen, vervolgens wordt de aanpak meerdere keren per week uitgevoerd, waarna de vragenlijsten weer afgenomen zullen worden (van der Donk & van Lanen, 2012).

Objecten
Aan het onderzoek hebben 29 leerlingen van het reguliere onderwijs (School A) meegedaan en 3 leerkrachten. Van het SBO hebben 15 leerlingen meegedaan en 2 leerkrachten. Steeds ging het om leerlingen en leerkrachten van de combinatiegroep 4/5.
De leerlingen hebben zowel op de eerste als op de laatste dag van het onderzoek twee vragenlijsten ingevuld. De leerkrachten hebben de door ons aangedragen lessen gegeven. In figuur 2 een overzicht van het aantal leerlingen en leerkrachten die hebben meegedaan aan het onderzoek.

School	Leerjaar	Aantal leerlingen
School A	Groep 4/5	29
School B	Groep 4/5	15

Figuur 2 Aantal objecten per school

3.2 Meetinstrumenten

Voor het onderzoek moest er allereerst een vragenlijst gevonden worden om de attributiestijl (manier van attribueren, zie fig. 1) van leerlingen te kunnen meten. Een veel gebruikte vragenlijst om iemands attributiestijl in kaart te brengen, is de zogenaamde 'Attributional Style Questionnaire' (Peterson, Swing, Baverman, & Buss, 1982). Deze vragenlijst laat respondenten verklaren waarom bepaalde gebeurtenissen hen zouden kunnen overkomen. De ene helft van de gebeurtenissen is positief, de andere helft negatief. Uit onderzoek blijkt dat er consistente individuele verschillen zijn: sommige mensen hebben de neiging om gebeurtenissen eerder toe te schrijven aan interne, stabiele en algemene oorzaken (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Onderzoeker Nadine Kaslow, heeft deze vragenlijst aangepast voor kinderen vanaf 8 jaar. Dit heeft geresulteerd in de 'Children's Attributional Style Questionnaire-Revised', een attributiestijl vragenlijst voor kinderen. Voor het onderzoek in het kader van deze scriptie is gebruikt gemaakt van deze (naderhand vertaalde en enigszins aan de cultuur aangepaste) versie. In de aparte bijlage zijn beide vragenlijsten opgenomen. Voor meer informatie over de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst: zie paragraaf 3.4 'Validiteit en Betrouwbaarheid'.
Om te kunnen meten hoe de leerlingen van beide scholen scoren op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, is er gebruik gemaakt van een zelfontworpen 'Vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen & motivatie'. Deze is gebaseerd op andere, bestaande vragenlijsten over deze onderwerpen. Voor meer informatie hierover: zie paragraaf 3.4.
Tot slot zijn er lessen ontworpen en gegeven over de onderwerpen faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Deze lessen zijn niet zo zeer een meetinstrument, maar waren een middel om aan de genoemde onderwerpen en de attributiestijl te werken. Nadere informatie over validiteit en betrouwbaarheid is weer te vinden in paragraaf 3.4.

Hieronder een overzicht van de gebruikte meetinstrumenten:

1. De 'Children's Attributional Style Questionnaire-Revised' (als basis)
2. Attributiestijl vragenlijst voor kinderen (gebaseerd op 1.)
3. Vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen & motivatie
4. Lessen om de attributiestijl aan te passen en om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen.

Beide vragenlijsten (2 en 3) zijn twee keer afgenomen: aan het begin van het onderzoek en aan het eind van het onderzoek, nadat er door middel van de lessen aan de attributiestijl en aan de vier onderwerpen gewerkt was.

3.3 Methode gegevensverzameling & -analyse

Methode gegevensverzameling
Er zijn verschillende methoden om data voor een onderzoek te verzamelen: tekstbronnen bestuderen, observeren, bevragen en bezoeken. (van der Donk & van Lanen, 2012). Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie van de vier methoden, namelijk bevragen, bezoeken en tekstbronnen bestuderen. Met 'bevragen' wordt in dit geval bedoeld dat er vragenlijsten onder de leerlingen zijn afgenomen. 'Bezoeken' heeft betrekking op het bezoeken van de IB-er in het beginstadium van het onderzoek, om een helder beeld te kunnen krijgen van het onderwerp 'attributie' en de problematiek van deze school. Op deze manier kon er ingeschat worden of dit onderzoek haalbaar en evident zou kunnen zijn.
De paragraaf wordt voor de duidelijkheid afgesloten met een overzicht van de deelvragen, waarbij gezegd kan worden dat de deelvragen die horen bij de theorie zijn beantwoord door middel van het bestuderen van tekstbronnen (literatuur en internetsites over de verschillende onderwerpen) en de deelvragen die horen bij het praktijkonderzoek door middel van de methode 'bevragen'.

Ter verduidelijking: de gegeven lessen vallen niet onder het verzamelen van data, maar waren nodig om de attributiestijl aan te kunnen passen en om te werken aan de vier genoemde onderwerpen. Pas hierna konden de vragenlijsten voor een tweede keer afgenomen worden.

Methode data-analyse
De gebruikte vragenlijsten bestaan allebei uit zogenaamde 'enkelekeuzevragen', waarbij de leerlingen uit verschillende keuzemogelijkheden slechts één keuze konden maken (van der Donk & van Lanen, 2012). Omdat de onderzoeksgroepen verschilden in grootte, is ervoor gekozen om de resultaten van de vragenlijsten in procenten weer te geven, om de resultaten zodoende goed te kunnen vergelijken (van der Donk & van Lanen, 2012). Deze uitkomsten van de vragenlijsten worden weergegeven in staafdiagrammen. Op deze manier zijn de resultaten per school eenvoudig te vergelijken.
Naast de staafdiagrammen, worden de uitkomsten van de twee vragenlijsten in twee tabellen (voor BO en SBO) weergegeven, om de vragenlijsten te combineren (van der Donk & van Lanen, 2012). Per leerling zullen de scores op de vragenlijsten worden weergegeven, vóór en na het geven van de lessen om de attributiestijl aan te passen. Hierdoor ontstaat er een overzicht van de scores, maar kan er in deze tabel ook gezien worden of er een verband is tussen de score op de attributiestijl vragenlijst en de score op de vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, vóór en na de lessen. Ook zijn er twee tabellen waarin per leerling wordt aangeven of er vooruitgang of achteruitgang in score op de vragenlijsten is, na het geven van de lessen. Hierbij zal weer het verband te zien zijn tussen de score op de attributiestijl vragenlijst en de vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie.

3.4 Validiteit en Betrouwbaarheid

Validiteit
Validiteit wil zeggen dat je datgene onderzoekt wat je wilt onderzoeken, met zo min mogelijk verstoringen (van der Donk & van Lanen, 2012). Om ervoor te zorgen dat de vragenlijsten doelgericht zouden zijn en ook echt de attributiestijl en problemen met faalangst, zelfvertrouwen, zelfbeeld en motivatie zouden testen, is ervoor gekozen om gebruik te maken van bestaande (wetenschappelijke) vragenlijsten, waarvan gebleken is dat ze accuraat zijn. Zoals aangegeven, is er gebruik gemaakt van de de 'Children's Attributional Style Questionnaire-Revised' van onderzoekter Nadine Kaslow. Deze vragenlijst is gebaseerd op de in de wetenschap veel gebruikte 'Attributional Style Questionnaire' (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996; Peterson, Swing, Baverman, & Buss, 1982). De vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie is voor de overzichtelijkheid in vier onderdelen verdeeld. Bij ieder onderdeel zijn vervolgens passende vragen gezocht, om overlapping te voorkomen. Voor het opstellen van de vragen over faalangst, zelfbeeld en zelfvertrouwen is gebruikt gemaakt van 'De Vragenlijst van Langedijk', (1980). Dit is een veelgebruikte vragenlijst om faalangst op te sporen. Echter, veel kinderen met faalangst hebben een laag zelfbeeld. Omdat de Vragenlijst van Langedijk om deze reden de respondenten hierop ook ondervraagt, waren de vragen ook bruikbaar voor de onderwerpen zelfbeeld en zelfvertrouwen. Voor de vragen over motivatie is er op internet gezocht. Overal werden dezelfde soort vragen gesteld. Uiteindelijk is er voor de vragen gebruik gemaakt van een op internet gevonden scriptie over motivatie (cgi/fontys/show.cgi?fid=6370). Geen wetenschappelijke bron, maar wel bruikbaar omdat het bij het inzien van verschillende sites direct duidelijk werd wat voor vragen er over motivatie gesteld konden worden. Omdat de vragen van de gebruikte site het beste bij het onderwerp aansloten, is er voor deze site gekozen.
De vragenlijst over faalangst, zelfbeeld en motivatie heeft per onderdeel een verschillend aantal vragen, omdat het doel was om per onderdeel een beeld van de leerling te krijgen. Bij het ene onderdeel waren daartoe meer vragen nodig dan bij het andere. Omdat de vragenlijst uitgaat van een gemiddelde score over alle vragen, zijn de uitkomsten toch vergelijkbaar. Wat betreft de lessen

om de attributiestijl aan te passen en om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen was de validiteit een lastig punt. Omdat een verkeerde attributiestijl onder andere invloed kan hebben op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, gingen de lessen over deze onderwerpen. Om te zien of er een verband is tussen de score op de attributiestijl vragenlijst en de vragenlijst over de vier soorten problematiek, moest de attributiestijl in de lessen worden aangepast. Het moesten dus geen 'sova-lessen' zijn over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, maar lessen om de attributiestijl aan te passen. De vraag was: hoe zorg je ervoor dat het geen doorsnee sova-lessen worden, maar daadwerkelijk lessen om te werken aan de attributiestijl? Eventuele vooruitgang moest immers komen door het werken aan de attributiestijl, niet slechts door het werken aan de vier onderwerpen. Helemaal worden voorkomen kan dit niet, maar om de lessen zo valide mogelijk te houden,is er gekozen voor een strakke indeling van de 12 lessen: de eerste 6 stonden in het teken van zelfbeeld en zelfvertrouwen. De onderwerpen werden gecombineerd, omdat de gebruikte sova-methoden beide onderwerpen samen behandelden en er geen duidelijke scheidslijn te trekken was. Na deze 6 lessen volgden er 3 over faalangst en 3 over motivatie. Steeds was er de volgende opbouw:

- Eén introductieles over het onderwerp
- Eén verdiepingsles met een praktische werkvorm
- Eén les waarin attributiestijlen gesteld werden

Op deze manier werd er, na een introductie van het onderwerp (Wat is het? Hoe komt het? Wat kun je er aan doen?) en een verdiepingsopdracht (om de leerlingen een beter beeld te geven van de problematiek), in ieder geval gericht gewerkt aan de attributiestijl van de leerlingen. Probleem hierbij was echter dat in de praktijk bleek dat het voor deze leeftijdsgroep lastig is om een les te vullen met de attributieproblematiek: het is vrij abstract en theorethisch, waardoor de aandacht al gauw verslapte. Om deze reden zou het eigenlijk doeltreffender zijn om op langere termijn dagelijks of wekelijks met de attributietheorie te werken, tussen de lessen door, in plaats van in één les heel lang. Hierover meer bij de conclusies en discussie. Mooi bij dit alles is, dat de leerlingen vóór en ná de lessen de attributiestijl vragenlijst invullen. Mocht het zo zijn dat veel leerlingen geen positievere attributiestijl laten zien, maar wel beter scoren op de vier onderwerpen, dan wordt er bijvoorbeeld duidelijk dat de verbering waarschijnlijk ligt aan het werken aan de vier punten, en dat er onvoldoende aan de attributiestijl is gewerkt. Voor meer opties en informatie hierover: zie conclusies en discussie.

Betrouwbaarheid:

Betrouwbaarheid in het kader van een onderzoek, betekent dat je er als onderzoeker naar streeft dat het onderzoek dezelfde resultaten oplevert wanneer het zou worden herhaald of door iemand anders zou worden uitgevoerd (van der Donk & van Lanen, 2012). Om dit te bereiken zijn de volgende 'maatregelen' getroffen:

- De vragenlijsten zijn voorzien van een werkwijze en een nakijkmodel met toelichting.
- Bij de lessen is een handleiding aanwezig.
- De lessen zijn gedetailleerd uitgewerkt, waarbij duidelijk is wat wanneer gedaan of gezegd moet worden. In het onderzoek zijn de lessen, voor zover dit mogelijk is door verschillen tussen de kinderen en de klassen, identiek uitgevoerd.
- Leerlingen die tijdens één van de afnames van de vragenlijsten ziek waren, zijn niet meegeteld bij de resultaten, om vervorming van de uitslag te voorkomen.

Gebruikte richtlijnen voor validiteit en betrouwbaarheid.

Een praktijkonderzoek kan eigenlijk nooit echt valide genoemd worden, omdat er bijvoorbeeld in een schoolsituatie veel beïnvloedende factoren zijn die je niet redelijk tot goed in de hand kunt houden, zoals bij een natuurkundig onderzoek. Er zijn echter wel een aantal richtlijnen waar je je aan kunt houden bij een praktijkonderzoek, om toch een hoge validiteit en betrouwbaarheid te verkrijgen (van der Donk & van Lanen, 2012). Hieronder wordt aangegeven welke richtlijnen bij dit onderzoek gehanteerd zijn:

- Brontriangulatie: het theoriedeel van dit onderzoek is bewust gebaseerd op meerdere bronnen. Er is gekeken naar overeenkomsten en verschillende tussen de verschillende bronnen.
- Communiceren over het praktijkonderzoek: Er is contact geweest met de IB-er van school B over de aard van het probleem en wat de school van het onderzoek verwacht. De lessen en de vragenlijsten die horen bij het onderzoek zijn in overleg met de leerkrachten van school A en B opgesteld, zodat ze goed op de klassen en het niveau van de leerlingen afgestemd zouden zijn.
- Zorgen voor transparantie: Het onderzoeksproces is zo helder mogelijk beschreven en keuzes en hun consequenties zijn inzichtelijk gemaakt.
- Verdiepen in het praktijkprobleem: Door het bestuderen van literatuur en het praten met de IB-er van school B is er een goed inzicht in het probleem ontstaan en is het probleem vanuit verschillende perspectieven bekeken.
- Verdiepen in de organisatie: Beide scholen waren bekend, vanwege stages en werk. In de inleiding zijn specifieke punten van beide scholen beschreven.
- Gebruik maken van vakliteratuur: Voor een andere studieopdracht en ter voorbereiding van de scriptie is er een literatuurstudie vanuit vakliteratuur geweest, tijdens de contacten met de IB-er van school B.

SAMENVATTING

Dit onderzoek is een praktijkonderzoek, waarbij in de praktijk wordt gekeken wat de beste manier is om een probleem aan te pakken en te voorkomen. Het onderzoek is een kwantitatief ervaringsonderzoek. Het doel is om te onderzoeken wat het resultaat is van de aanpak om de attributiestijl van leerlingen aan te passen. Het onderzoek is zowel gericht op het microniveau als op het mesoniveau en is een langlopend onderzoek over twee maanden. Bij de start van het onderzoek worden twee vragenlijsten afgenomen, vervolgens worden de lessen meerdere keren per week uitgevoerd, waarna de vragenlijsten weer afgenomen zullen worden (van der Donk & van Lanen, 2012). Aan het onderzoek hebben 29 leerlingen van het reguliere onderwijs (School A) meegedaan en 3 leerkrachten. Van het SBO hebben 15 leerlingen meegedaan en 2 leerkrachten . Steeds ging het om leerlingen en leerkrachten van de combinatiegroep 4/5.
Er zijn verschillende meetinstrumenten voor het onderzoek gebruikt:

5. De 'Children's Attributional Style Questionnaire-Revised' (als basis)
6. Attributiestijl vragenlijst voor kinderen (gebaseerd op 1.)
7. Vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen & motivatie
8. Lessen om de attributiestijl aan te passen en om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende methoden: bevragen (vragenlijsten afnemen), bezoeken (gesprek met een IB-er) en tekstbronnen bestuderen. De gebruikte vragenlijsten bestaan uit 'enkelekeuzevragen', waarbij de leerlingen uit verschillende keuzemogelijkheden slechts één keuze konden maken (van der Donk & van Lanen, 2012).De uitkomsten van de vragenlijsten worden weergegeven in staafdiagrammen. Om te zien of er een verband is tussen de score op de attributiestijlvragenlijst en de vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, zijn er tabellen, waarin de verschillende scores per leerling worden weergegeven. Ook zijn er tabellen waarin wordt weergegeven of er vooruitgang of achteruitgang is na het volgen van de lessen om de attributiestijl aan te passen.
Om het onderzoek zo valide en betrouwbaar mogelijk te laten zijn, is er gebruik gemaakt van veelgebruikte (wetenschappelijke) vragenlijsten en is er bij de nakijkmodellen voor gezorgd dat de resultaten vergelijkbaar zijn, door bijvoorbeeld het berekenen van gemiddelden. De lessen zijn zodanig opgebouwd dat ze gericht zijn op het aanpassen van de attributiestijl, niet slechts op het werken aan faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Om het onderzoek betrouwbaar te laten zijn, zijn er handleidingen en nakijkmodellen toegevoegd bij de lessen en de vragenlijsten. De lessen zijn gedetailleerd en stap voor stap uitgewerkt, zodat iedereen deze kan geven. Leerlingen die afwezig waren tijdens het afnemen van de vragenlijsten, doen niet mee aan het onderzoek.
Wat betreft richtlijnen voor validiteit en betrouwbaarheid, is er onder andere gebruik gemaakt van brontriangulatie, communiceren over het onderzoek, verdiepen in het praktijkprobleem en verdiepen in de verschillende scholen.

4 RESULTATEN

Inleiding

Dit onderzoek is een kwantitatief ervaringsonderzoek: door middel van vragenlijsten wordt in kaart gebracht wat de ervaringen van leerlingen (in dit geval) zijn en wordt duidelijk hoe goed of hoe slecht een aanpak werkt. In dit hoofdstuk zullen de resultaten van de vragenlijsten, die vóór en ná de gegeven lessen zijn afgenomen, worden weergegeven. Om duidelijk te krijgen wat de invloed is geweest van de lessen om de attributiestijl aan te passen, zal er steeds een onderverdeling zijn tussen vóór en ná de lessen.

De resultaten zullen als volgt worden weergegeven: per deelvraag zullen de gevonden resultaten beschreven worden, met behulp van staafdiagrammen en tabellen. Omdat sommige resultaten betrekking hebben op meerdere deelvragen, zal er bij enkele deelvragen slechts verwezen worden naar eerder weergegeven grafieken en/of tabellen. Er is gekozen om de resultaten *per leerling* (BO en SBO) op de verschillende vragenlijsten, vóór en ná het geven van de lessen, in tabelvorm weer te geven. Als dit niet gedaan zou worden, zouden hiervoor te veel grafieken nodig zijn. Dit zou de scriptie minder inzichtelijk maken. Bij iedere deelvraag wordt daarnaast gebruik gemaakt van staafdiagrammen, om bepaalde aspecten van de deelvraag goed en overzichtelijk uit te lichten.

In dit hoofdstuk zal een antwoord gezocht worden op onderstaande, aan het praktijkonderzoek gelinkte deelvragen. Er wordt geteld vanaf deelvraag vijf, omdat de eerste vier deelvragen bij de theorie horen.

5. Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen hebben een negatieve attributiestijl?
6. Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen scoren laag op respectievelijk faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
7. Wat is het verschil in score op de attributiestijlvragenlijst, na de lessen die betrekking hebben op de attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
8. Wat is het verschil in score op de vier punten van onderzoek na de lessen over attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
9. Is er een link tussen de attributiestijl en de scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
10. Is er een verschil tussen de eindresultaten op het reguliere basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs?

Dit hoofdstuk zal, vanwege de complexiteit van de tabellen, beginnen met een korte toelichting op de tabellen, waarna deze zullen worden weergegeven. Hierna zullen de deelvragen aan de hand van de grafieken worden beantwoord, terwijl er ook naar de tabellen verwezen zal worden. Het hoofdstuk eindigt met een samenvatting, die in dit hoofdstuk zal bestaan uit een opsomming van alle deelvragen met de gevonden antwoorden. Op deze manier staat er een overzicht van alle deelvragen met het bijbehorende antwoord, wat ook gelijk prettig is als basis voor de slotconclusie. Net als in het voorgaande hoofdstuk, zal er slechts aan het eind een samenvatting zijn, en niet na iedere paragraaf. Dit ter bevordering van de leesbaarheid van het hoofdstuk.

4.1 TABELLEN MET TOELICHTING

Omdat de tabellen met de resultaten *per leerling* veel ruimte in beslag nemen, maar een gedetailleerd overzicht geven van de resultaten ten behoeve van het beantwoorden van meerdere deelvragen, worden deze tabellen eerst weergegeven. De grafieken worden zoals aangegeven zo veel mogelijk per deelvraag weergegeven. De eerste twee tabellen (figuur 3 en 4) geven per schooltype en per leerling de scores op de vragenlijsten weer, vóór en ná het geven van de lessen. De twee hierna volgende tabellen (figuur 5 en 6) geven vervolgens per schooltype en per leerling de vooruitgang of achteruitgang op ieder onderdeel weer na het geven van de lessen.

Uitleg van de scores
Bij de ‘Attributiestijl vragenlijst voor kinderen’ zijn de scores als volgt opgebouwd: een leerling die vooral op de positieve schaal een hoge score heeft, in verhouding tot de negatieve schaal, krijgt een ‘+’. Scoort deze leerling binnen deze positieve schaal vooral op de interne en/of stabiele schaal, dan krijgt de leerling de score ++. Een leerling met vooral een hoge score op de negatieve schaal, krijgt een ‘-‘. Als deze leerling binnen de negatieve schaal vooral hoog scoort op de interne en/of stabiele schaal, krijgt achter zijn of naam een --. Er is vanuit de theorie voor deze score gekozen: zoals al in paragraaf 1.1 is te lezen, is een stabiele en/of interne factor ‘sterker’ dan een algemene, externe factor. Als een leerling bijvoorbeeld de reden voor zijn of haar falen bij rekenen stabiel (altijd) aan weinig aanleg voor rekenen (reden ligt intern bij de leerlingen) toeschrijft, dan is dit moeilijker om te draaien en meer demotiverend dan dat een leerling de oorzaak toeschrijft aan een onstabiele externe factor (iets wat een enkele keer gebeurt), zoals een moeilijke toets. Omdat het er bij de deelvragen en de hoofdvraag vooral om gaat om of de attributiestijl positief of negatief is, en niet zozeer om de mate waarin, wordt de interne schaal samengevoegd met de stabiele schaal en is er geen verder onderscheid (+++/---). Om er voor te zorgen dat de vooruitgang of achteruitgang goed zichtbaar is, is er wel gekozen voor een onderscheid in +/++ en -/--. De scores - en -- worden gezien als negatieve score, omdat dit wijst op een negatieve, meer depressieve attributiestijl (zie paragraaf 1.1). Deze score zal daarom met rood worden aangegeven.
Wat betreft de vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie: Scores onder de 2,5 worden gezien als een negatieve score, omdat de leerlingen met een dergelijke score over het geheel genomen vaker een negatief antwoord hebben gegeven dan een positief antwoord. Bij voorbeeld: vragen als ‘ik ben blij’ zijn vaker met ‘oneens’ beantwoord dan eens. Scores die wel boven de twee zitten (oneens), maar onder de 2,5 zeggen daarom toch iets over een negatief welbevinden op (één van) de punten. Deze scores worden zoals aangegeven met rood aangegeven.
De andere tabellen, figuur 5 en 6, laten per kind en per onderdeel zien of er na de lessen een vooruitgang dan wel achteruitgang is in de score. Negatieve scores worden hierbij weer in het rood aangegeven. Gele hokjes geven een achteruitgang op een onderdeel aan en blauwe hokjes een vooruitgang. Zowel bij figuur 3 en 4 als bij figuur 5 en 6, geldt dat de eerste tabel betrekking heeft op het basisonderwijs en de tweede op het speciaal basisonderwijs.
Indien nodig worden de grafieken kort toegelicht bij het beantwoorden van de deelvraag. Vanaf de volgende pagina worden nu eerst de tabellen weergegeven:

Scores vragenlijsten vóór en na de lessen school A

Betekenis afkortingen:
AV = Attributiestijlvragenlijs
FA = Faalangst
ZB = Zelfbeeld
ZT = Zelfvertrouwen
M = Motivatie

*De namen van de leerlingen zijn gefingeerd

School A: Basisonderwijs vóór de lessen							Basisonderwijs na de lessen				
Naam Leerling*	Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M		Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M
1. a	+ +	3	4	2	2,9		+ +	2,6	3,5	3,1	3,3
2. b	+ +	2,8	2,5	1,7	2,7		+	2,6	2,1	3	1,1
3. c	+ +	1,8	3,6	3,7	3		+ +	2,4	4	3,6	3,3
4. d	+ +	1,8	3,2	3,4	2,7		+ +	2,2	3	2,9	3,4
5. e	+ +	3,8	4	3,8	3,4		+ +	3,6	3,9	3,9	3,2
6. f	+ +	3,4	3,6	3,7	3,5		+ +	2,8	3,3	4,1	3,3
7. g	+ +	3,2	3,6	3,4	2,7		+ +	3,8	4	4	2,3
8. h	+ +	3,8	3,7	3,1	2,9		+ +	3,8	4	3,7	3,4
9. i	+ +	3,4	4	2,8	2,4		+ +	3,6	3,4	4	2,1
10. j	+ +	3	3,2	3,1	3,2		+ +	3,2	3,1	3,3	3,3
11. k	+ +	3	3,2	3,7	2,1		+ +	3,2	3	3,3	3,1
12. l	+ +	3,2	3,6	3,1	3,1		+ +	2,4	2,6	3,7	3,2
13. m	+ +	3,6	4	4	3,4		+ +	3,8	4	4	3,3
14. n	+ +	2,4	3,5	3,4	3,9		+ +	3,2	3,8	3	3,3
15. o	+ +	3,2	3,9	3,1	3,1		+ +	2,4	1,8	3	2,1
16. p	+ +	3,2	2,5	2,6	2,9		+ +	3,6	3	3	3,2
17. q	+ +	2,8	3,5	2,8	2,6		+	2,2	2,9	3,1	3,7
18. r	+ +	3	4	4	3,5		+ +	2,6	2,9	3,9	2,9
19. s	+ +	3	3,2	3	3,3		+ +	3	3,5	3,1	3,3
20. t	+ +	3,6	3,7	3,5	3,4		+ +	3	3,3	3,1	3
21. u	+ +	2,4	3,7	3,1	3,2		+ +	2,8	4,8	3,4	3,1
22. v	+ +	2,8	3,3	2,8	2,6		+ +	3,2	3	3	2,5
23. w	+ +	3,2	3,1	3,1	3,1		+ +	2,8	3,3	3,1	2,9
24. x	-	2,4	3,1	2,7	3,1		+	2,8	3,4	3,9	3,4
25. ij	+ +	2,8	3,5	3,1	2,5		+	3,2	3	4	2,7
26. z	+ +	3,2	3,2	2,8	2,9		+ +	3,6	2,9	3,4	3,1
27. ab	+ +	3	3,1	2,7	2,7		+ +	3,2	2,9	2,4	3,3
28. bc	+ +	3,2	2,7	2,8	3,1		+ +	2,4	3,1	3,1	3,5
29. cd	+ +	2,8	1,5	1,4	1,9		+ +	3	2,9	2,9	2,9

Figuur 3 Tabel met scores van de vragenlijsten, vóór en na het geven van de lessen. De rode getallen betekenen een negatieve score/risicoscore.

Scores vragenlijsten vóór en na de lessen school B

Betekenis afkortingen:
AV = Attributiestijlvragenlijs
FA = Faalangst
ZB = Zelfbeeld
ZT = Zelfvertrouwen
M = Motivatie

*De namen van de leerlingen zijn gefingeerd

School B: Speciaal Basisonderwijs vóór de lessen **Speciaal Basisonderwijs na de lessen**

Naam Leerling	Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M		Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M
1. aa	- -	3,5	3	3	2,5		-	3	3	1,1	1,2
2. bb	+ +	3,5	2,1	2.5	1,5		+ +	2,6	1,3	1,9	3,5
3. cc	+ +	3	2,5	2,3	2,7		+ +	3,2	2,5	2,3	2
4. dd	+ +	3,3	2,7	2,7	2,4		+ +	3	2,9	2,9	2,7
5. ee	+	3,2	3	2,7	3,4		+	3	3	2,1	3
6. ff	+ +	3,2	4	3,3	3		+ +	3,6	3,6	3,4	3,1
7. gg	+ +	2,6	2,1	2,3	2,6		+ +	3,2	4	2,3	1,9
8. hh	+	2,6	3	2,4	2,4		-	3,4	2,3	3	2,5
9. ii	+	3,2	3,3	3,1	2,3		+ +	3,8	3,4	3,6	2,3
10 jj	- -	4	4	3,5	2,3		+ +	4	4	3,6	3
11. kk	- -	3,6	3,5	3,3	2,2		+ +	3	2,8	3,6	3,3
12. ll	+ +	3	3,6	3	3		+ +	3,4	4	4,3	3,5
13. mm	+	3,4	4	4	3,5		- -	3,4	3,6	4	0
14. nn	+ +	2,8	3	3,5	2,5		+	2,4	3,9	3,9	2,1

Figuur 4 Tabel met scores van de vragenlijsten, vóór en na het geven van de lessen. De rode getallen betekenen een negatieve score/risicoscore

Overzicht vooruitgang/achteruitgang school A

Betekenis afkortingen:
AV = Attributiestijlvragenlijs
FA = Faalangst
ZB = Zelfbeeld
ZT = Zelfvertrouwen
M = Motivatie

*De namen van de leerlingen zijn gefingeerd

School A: Basisonderwijs vóór de lessen							Basisonderwijs na de lessen				
Naam Leerling*	Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M		Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M
1. a	+ +	3	4	2	2,9		+ +	2,6	3,5	3,1	3,3
2. b	+ +	2,8	2,5	1,7	2,7		+	2,6	2,1	3	1,1
3. c	+ +	1,8	3,6	3,7	3		+ +	2,4	4	3,6	3,3
4. d	+ +	1,8	3,2	3,4	2,7		+ +	2,2	3	2,9	3,4
5. e	+ +	3,8	4	3,8	3,4		+ +	3,6	3,9	3,9	3,2
6. f	+ +	3,4	3,6	3,7	3,5		+ +	2,8	3,3	4,1	3,3
7. g	+ +	3,2	3,6	3,4	2,7		+ +	3,8	4	4	2,3
8. h	+ +	3,8	3,7	3,1	2,9		+ +	3,8	4	3,7	3,4
9. i	+ +	3,4	4	2,8	2,4		+ +	3,6	3,4	4	2,1
10 j	+ +	3	3,2	3,1	3,2		+ +	3,2	3,1	3,3	3,3
11. k	+ +	3	3,2	3,7	2,1		+ +	3,2	3	3,3	3,1
12. l	+ +	3,2	3,6	3,1	3,1		+ +	2,4	2,6	3,7	3,2
13. m	+ +	3,6	4	4	3,4		+ +	3,8	4	4	3,3
14. n	+ +	2,4	3,5	3,4	3,9		+ +	3,2	3,8	3	3,3
15. o	+ +	3,2	3,9	3,1	3,1		+ +	2,4	1,8	3	2,1
16. p	+ +	3,2	2,5	2,6	2,9		+ +	3,6	3	3	3,2
17. q	+ +	2,8	3,5	2,8	2,6		+	2,2	2,9	3,1	3,7
18. r	+ +	3	4	4	3,5		+ +	2,6	2,9	3,9	2,9
19. s	+ +	3	3,2	3	3,3		+ +	3	3,5	3,1	3,3
20. t	+ +	3,6	3,7	3,5	3,4		+ +	3	3,3	3,1	3
21. u	+ +	2,4	3,7	3,1	3,2		+ +	2,8	4,8	3,4	3,1
22. v	+ +	2,8	3,3	2,8	2,6		+ +	3,2	3	3	2,5
23. w	+ +	3,2	3,1	3,1	3,1		+ +	2,8	3,3	3,1	2,9
24. x	-	2,4	3,1	2,7	3,1		+	2,8	3,4	3,9	3,4
25. ij	+ +	2,8	3,5	3,1	2,5		+	3,2	3	4	2,7
26. z	+ +	3,2	3,2	2,8	2,9		+ +	3,6	2,9	3,4	3,1
27. ab	+ +	3	3,1	2,7	2,7		+ +	3,2	2,9	2,4	3,3
28. bc	+ +	3,2	2,7	2,8	3,1		+ +	2,4	3,1	3,1	3,5
29. cd	+ +	2,8	1,5	1,4	1,9		+ +	3	2,9	2,9	2,9

Figuur 5 Tabel met scores van de vragenlijsten, vóór en na het geven van de lessen. Blauwe vakjes = vooruitgang, gele vakjes = achteruitgang

Overzicht vooruitgang/achteruitgang school B

Betekenis afkortingen:
AV = Attributiestijlvragenlijs
FA = Faalangst
ZB = Zelfbeeld
ZT = Zelfvertrouwen
M = Motivatie

*De namen van de leerlingen zijn gefingeerd

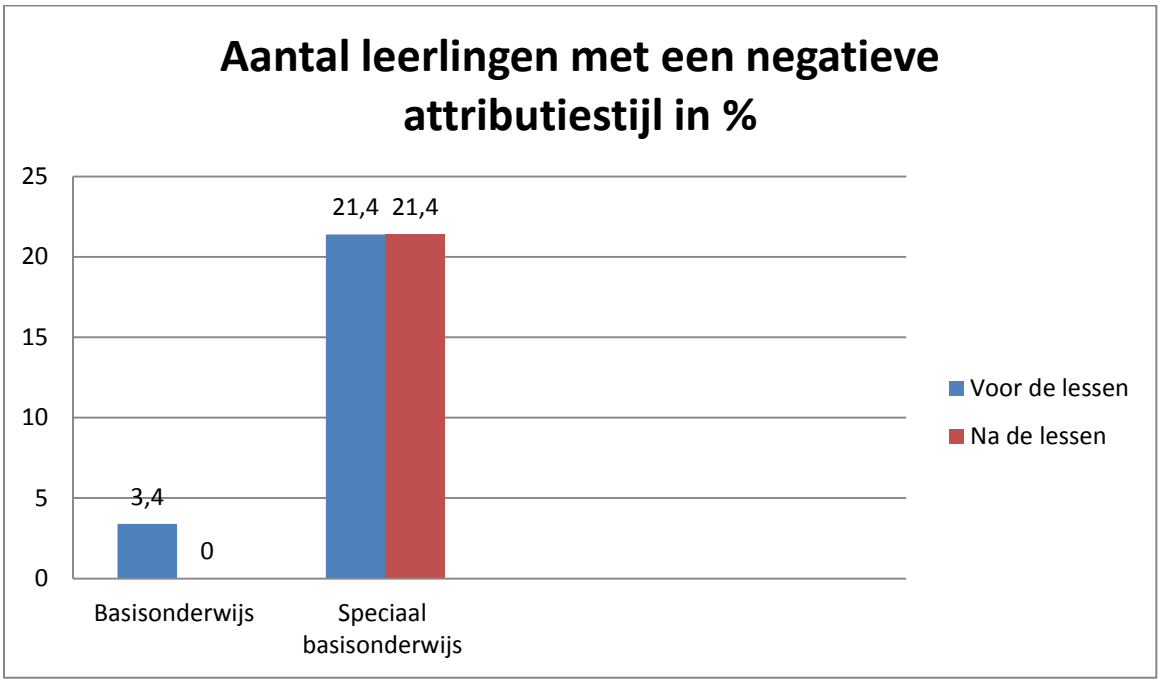
School B: Speciaal Basisonderwijs vóór de lessen							Speciaal Basisonderwijs na de lessen				
Naam Leerling	Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M		Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M
1. aa	- -	3,5	3	3	2,5		-	3	3	1,1	1,2
2. bb	+ +	3,5	2,1	2.5	1,5		+ +	2,6	1,3	1,9	3,5
3. cc	+ +	3	2,5	2,3	2,7		+ +	3,2	2,5	2,3	2
4. dd	+ +	3,3	2,7	2,7	2,4		+ +	3	2,9	2,9	2,7
5. ee	+	3,2	3	2,7	3,4		+	3	3	2,1	3
6. ff	+ +	3,2	4	3,3	3		+ +	3,6	3,6	3,4	3,1
7. gg	+ +	2,6	2,1	2,3	2,6		+ +	3,2	4	2,3	1,9
8. hh	+	2,6	3	2,4	2,4		-	3,4	2,3	3	2,5
9. ii	+	3,2	3,3	3,1	2,3		+ +	3,8	3,4	3,6	2,3
10 jj	- -	4	4	3,5	2,3		+ +	4	4	3,6	3
11. kk	- -	3,6	3,5	3,3	2,2		+ +	3	2,8	3,6	3,3
12. ll	+ +	3	3,6	3	3		+ +	3,4	4	4,3	3,5
13. mm	+	3,4	4	4	3,5		- -	3,4	3,6	4	0
14. nn	+ +	2,8	3	3,5	2,5		+	2,4	3,9	3,9	2,1

Figuur 6 Tabel met scores van de vragenlijsten, vóór en na het geven van de lessen. Blauwe vakjes = vooruitgang, gele vakjes = achteruitgang.

4.2 Koppeling deelvragen en resultaten

Op deze plaats zullen de deelvragen aan de hand van grafieken en de in paragraaf 4.1 weergegeven tabellen, worden beantwoord. Waar nodig zal er een korte toelichting op de grafieken of tabellen worden gegeven, om ervoor te zorgen dat de gegevens op een goede manier geïnterpreteerd zullen worden. Zoals in de inleiding is aangegeven, wordt er in deze paragraaf gestart met deelvraag vijf, omdat de eerste vier deelvragen beantwoord zijn bij het literatuurdeel.

Deelvraag 5: Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen hebben een negatieve attributiestijl?

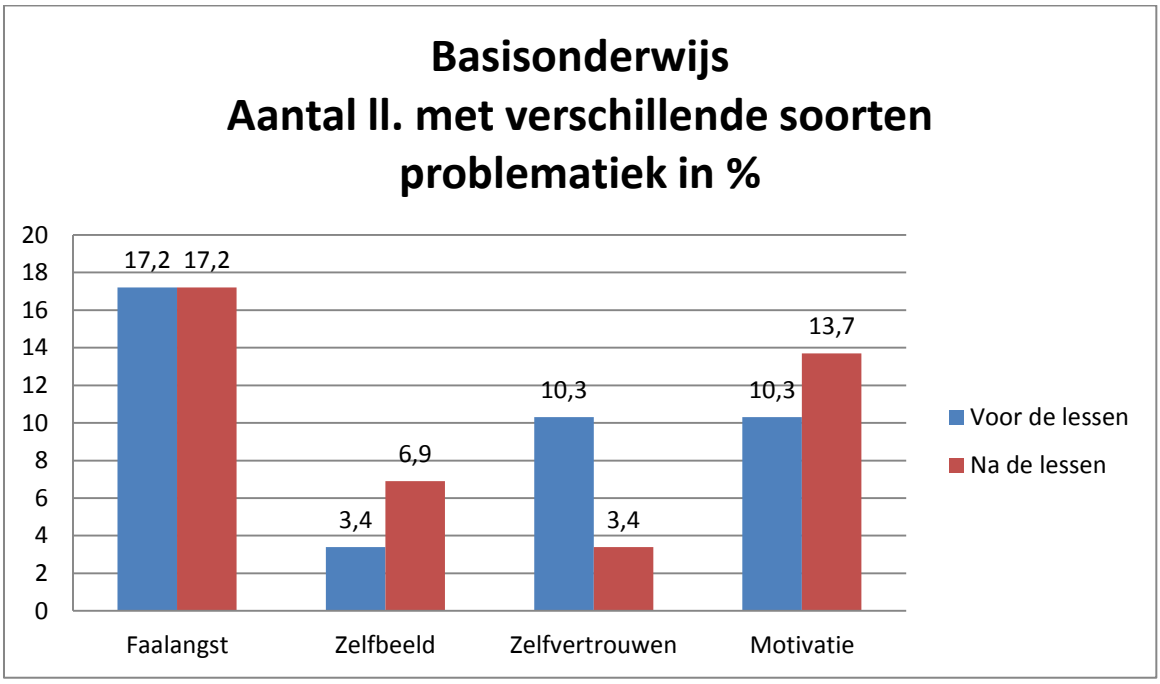


Figuur 7 Aantal leerlingen met een negatieve attributiestijl per schooltype (in %)

Bij het beantwoorden van deze deelvraag wordt uitgegaan van de situatie vóór het geven van de lessen, oftewel van de blauwe balken in de grafiek (figuur 7). Op de rode balken wordt later ingegaan; niet bij deze deelvraag. Zowel de score - als – wordt bij deze deelvraag gezien als een negatieve score. Vanaf deelvraag zeven wordt er meer op dit soort details gelet.
In figuur 3 en 4 is te zien dat bij het gewone basisonderwijs, één van de 29 leerlingen (3,4%) een negatieve attributiestijl heeft. Bij het speciaal basisonderwijs zijn dit 3 van de 14 leerlingen (21,4%).

Conclusie deelvraag 5:
In de onderzoeksgroepen heeft 3,4% van de leerlingen op het basisonderwijs een negatieve attributiestijl voor het geven van de lessen. Bij het speciaal basisonderwijs is dit 21,4%.

Deelvraag 6: Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen scoren laag op respectievelijk faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?

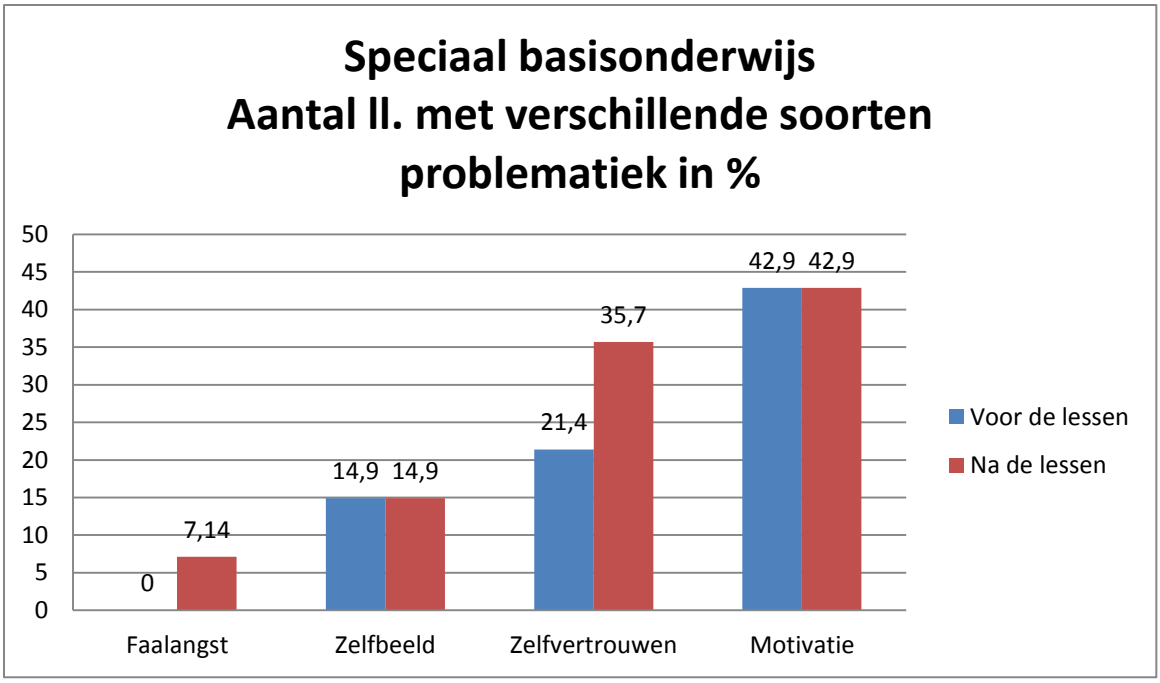


Figuur 8 Aantal leerlingen met problemen op het gebied van faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie voor en na de lessen (in %)

**Basisonderwijs:*
Om deze deelvraag te beantwoorden wordt er eerst naar het basisonderwijs gekeken en daarna naar het speciaal basisonderwijs. Ook bij deze deelvraag zal het gaan om de blauwe balken: de situatie voor het geven van de lessen. Een overzicht van de scores per soort 'problematiek' aan de hand van figuur 3 en 8:

- Faalangst: 5/29 (17,2%)
- Zelfbeeld: 1/29 (3,4%)
- Zelfvertrouwen: 3/29 (10,3%)
- Motivatie: 3/29 (10,3%)

De conclusie op deze deelvraag volgt nadat het speciaal basisonderwijs is behandeld.



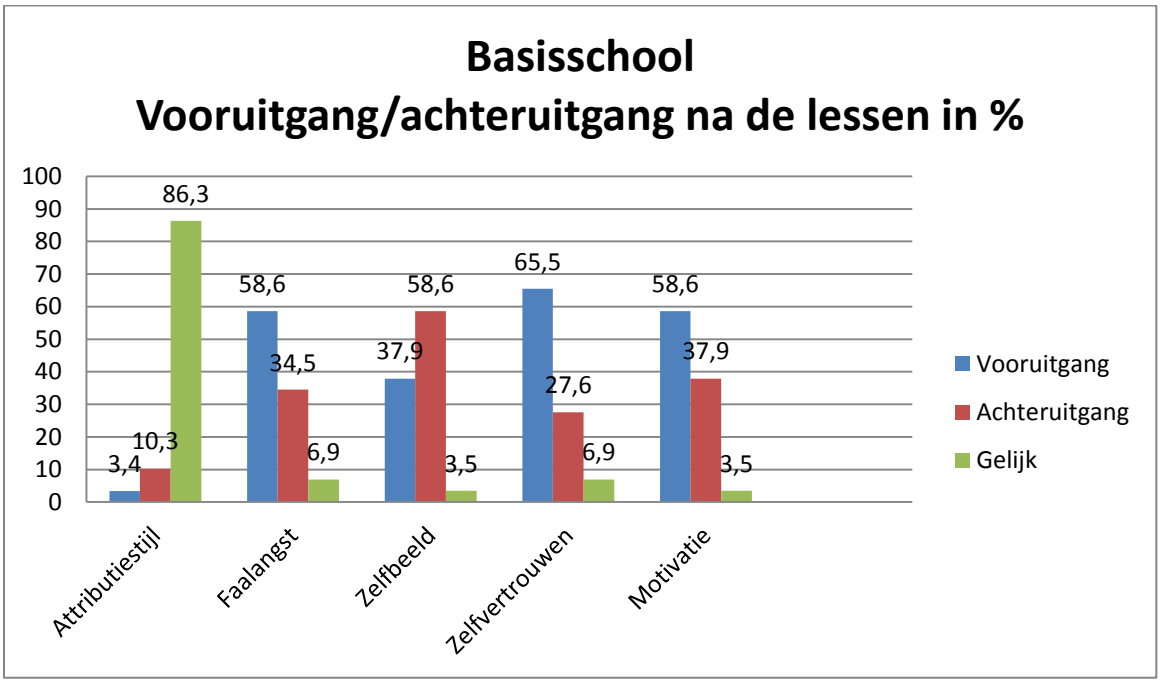
Figuur 9 Aantal leerlingen met problemen op het gebied van faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie voor en na de lessen (in %)

Speciaal basisonderwijs:
Een overzicht van de scores per soort 'problematiek' aan de hand van figuur 4 en 9:

- Faalangst: 0/14 (0%)
- Zelfbeeld: 2/14 (14,9%)
- Zelfvertrouwen: 3/14 (21,4%)
- Motivatie: 6/14 (42,9%)

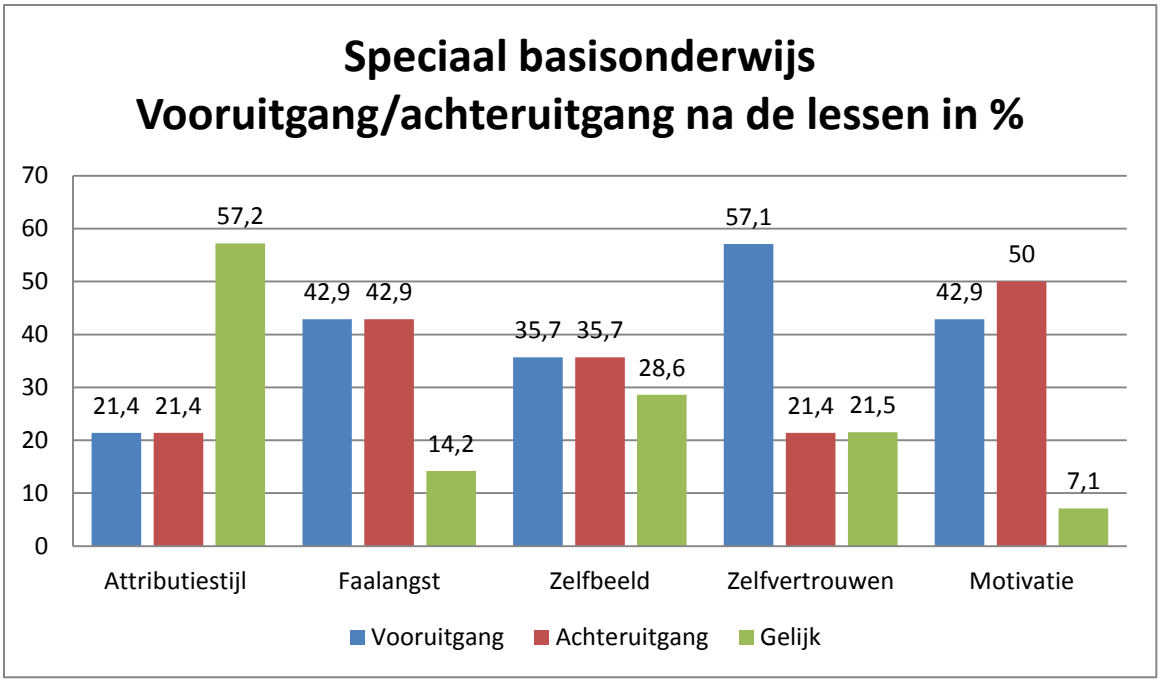
Conclusie deelvraag 6:
In de onderzoeksgroepen heeft 17,2% van de leerlingen van het basisonderwijs last van faalangst, 3,4% van een laag zelfbeeld, 10,3% van weinig zelfvertrouwen en 10,3% van een lage motivatie. Wat betreft de leerlingen van het speciaal basisonderwijs heeft 0% van de leerlingen last van faalangst, 14,9% van een laag zelfbeeld, 21,4% van weinig zelfvertrouwen en 42,9% van een lage motivatie.

Deelvraag 7: Wat is het verschil in score op de attributiestijlvragenlijst, na de lessen die betrekking hebben op de attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?



Figuur 10 Vooruitgang/achteruitgang na het geven van de lessen om de attributiestijl aan te passen (in %)

Basisonderwijs:
Om deze deelvraag te beantwoorden wordt er eerst naar het basisonderwijs gekeken en daarna naar het speciaal basisonderwijs. Het gaat hierbij slechts om de eerste categorie uit figuur 10 (en 11 bij het speciaal basisonderwijs): attributiestijl. Voor de conclusie worden dit keer de getallen direct uit de grafiek over genomen, om 'ingewikkeldheid' met aantallen te voorkomen.
Voor een kleine nuance: Figuur 5 laat zien dat drie leerlingen uit de onderzoeksgroep van het basisonderwijs zijn gedaald van ++ naar +. Deze leerlingen hebben dus nog steeds een positieve attributiestijl. De enige leerling die een negatieve attributiestijl (-) had, heeft na het volgen van de lessen een positieve attributiestijl, waardoor de hele onderzoeksgroep is geëindigd met een positieve attributiestijl. De conclusie volgt nadat de deelvraag is beantwoord voor het Speciaal basisonderwijs.



Figuur 11 Vooruitgang/achteruitgang na het geven van de lessen om de attributiestijl aan te passen in %
Kolombreedte en indeling zijn bij deze figuur aangepast om overlapping van de getallen te voorkomen.

Speciaal basisonderwijs:
De gegevens van figuur 11 zullen ook hier direct in de conclusie worden overgenomen. Voor de nuance: figuur 6 laat zien dat één leerling nog steeds negatief scoort, maar wel vooruit is gegaan. Opvallend in figuur 6 is dat twee leerlingen vooruit zijn gegaan van een -- score naar een ++ score, terwijl er aan de andere kant ook twee leerlingen zijn die van een positieve attributiestijl 'gezakt' zijn naar een negatieve (+/- en +/--). Het scoreverloop is bij het speciaal basisonderwijs hierdoor *grilliger.*

Conclusie deelvraag 7:
In de onderzoeksgroep op het basisonderwijs is 3,4% vooruitgegaan in attributiestijl, 10,3% achteruit en is 86,3% gelijk gebleven. Echter, de hele groep heeft na het volgen van de lessen een positieve attributiestijl, waar voorafgaand aan de lessen één kind een negatieve attributiestijl had.
In de onderzoeksgroep op het speciaal basisonderwijs is 21,4% vooruitgegaan in attributiestijl, 21,4% achteruit en is 57,2% gelijk gebleven. Het score verloop is grilliger dan bij het reguliere basisonderwijs: Twee leerlingen zijn vooruitgegaan van een -- score naar een ++ score, terwijl er ook twee leerlingen die eerst positief scoorden (+), na de lessen een negatieve attributiestijl hadden (- en --). Net als voor het geven van de lessen, hebben drie leerlingen (21,4%) na het volgen van de lessen een negatieve attributiestijl. Twee van deze leerlingen zijn echter wel vooruitgegaan. Concluderend: de score op het reguliere basisonderwijs is positiever en minder grillig dan op het speciaal basisonderwijs.

Deelvraag 8: Wat is het verschil in score op de vier punten van onderzoek na de lessen over attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?

Voor het beantwoorden van deze vraag worden gegevens gebruikt van de figuren 5, 6, 10 en 11. De procenten uit figuur 10 en 11 worden weer direct uit de grafieken overgenomen.

Basisonderwijs:
Voor de nuance is er op deze plaats weer een koppeling naar figuur 5:
Faalangst: Er zijn meer leerlingen vooruitgegaan dan achteruit. Wel zijn er na het volgen van de lessen meer leerlingen met een negatieve score (5 in plaats van 4) op faalangst, dan voor de lessen.

Twee leerlingen hiervan zijn wel vooruitgegaan. Drie leerlingen begonnen met een positieve scoren en eindigden met een negatieve score op faalangst.

Zelfbeeld: Vóór de lessen scoorde slechts één leerling (3,4%) laag op zelfbeeld. Na de lessen waren dit twee (andere) leerlingen (6,9%). De leerling die eerst slecht scoorde, is vooruitgegaan en scoort nu positief.

Zelfvertrouwen: Vóór de lessen scoorden 3 leerlingen (10,3%) negatief, na de lessen slechts één (andere leerlingen) leerling (3,4%). Deze score was met 2,4 bijna een positieve score. De drie leerlingen die eerst slecht scoorden, zijn flink vooruitgegaan.

Motivatie: Vóór de lessen waren er drie leerlingen (10,3%) met een negatieve score op motivatie en na de lessen waren dit er vier (13,8%). Twee leerlingen die eerst positief scoorden, scoren na de lessen negatief.

Speciaal basisonderwijs:
Faalangst: Er zijn evenveel leerlingen vooruit als achteruitgegaan. Wel is er na de lessen één leerling (7,1%) met een negatieve score op faalangst, waar dit vóór de lessen niet het geval was.

Zelfbeeld: Ook hier zijn er evenveel leerlingen vooruit als achteruit gegaan. Na de lessen zijn er nog steeds twee leerlingen met een negatieve score (14,3%). Wel is er één nieuwe leerling bij gekomen, terwijl een leerling die eerst negatief scoorde nu de hoogst mogelijke score heeft.

Zelfvertrouwen: Hoewel er meer leerlingen vooruitgegaan zijn dan achteruit, zijn er na het volgen van de lessen vijf leerlingen (45,7%) met een negatieve score, waar dit er eerst drie waren. Hiervan zijn twee kinderen gelijk gebleven in score, maar er zijn ook drie nieuwe leerlingen bijgekomen die nu negatief scoren (één leerling scoort niet meer negatief).

Motivatie: Na de lessen zijn er net zo veel leerlingen met een negatieve score, maar opvallend is dat er vijf nieuwe leerlingen negatief scoren, terwijl vijf andere leerlingen positief zijn gaan scoren. Eén leerling had eerst een hoge score op motivatie (3,5), maar haalde na de lessen ineens een score van 0. Het scoreverloop voor motivatie is bij het speciaal basisonderwijs hierdoor heel *grillig* te noemen.

Conclusie deelvraag 8:
In de onderzoeksgroep van het basisonderwijs zijn de volgende verschillen in score van voor en na de lessen geconstateerd:
Faalangst: 58,6% van de leerlingen ging vooruit, 34,5% ging achteruit en 6,9% bleef gelijk. Na de lessen hadden vijf (17,2%) leerlingen een negatieve score. Voor de lessen waren dit er vier(13,8%). Zelfbeeld: 37,9% van de leerlingen ging vooruit, 58,6% ging achteruit en 3,5% bleef gelijk. Vóór de lessen scoorde één leerling negatief (3,4%), na de lessen waren dit twee (andere) leerlingen(6,9%). Zelfvertrouwen: 65,5% van de leerlingen ging vooruit, 27,6% ging achteruit en 6,9% bleef gelijk. Vóór de lessen scoorden drie leerlingen (10,3%) negatief, na de lessen slechts één (3,4%). Motivatie: 58,6% ging vooruit, 37,9% ging achteruit en 3,5% bleef gelijk. Voor de lessen hadden drie leerlingen (10,3%) een negatieve scoren en na de lessen waren dit er vier (13,8%). Twee nieuwe leerlingen scoorden negatief.
***Concluderend** kan er gezegd worden dat er, behalve bij de categorie 'zelfbeeld', meer leerlingen vooruit gingen dan achteruit.*

In de onderzoeksgroep van het speciaal basisonderwijs zijn de volgende verschillen in score van voor en na de lessen geconstateerd:
Faalangst: 42,9% van de leerlingen ging vooruit, 42,9% ging achteruit en 14,2% bleef gelijk. Voor de lessen had geen enkele leerling een negatieve score op dit onderdeel en na de lessen één leerling (7,1%).
Zelfbeeld: 35,7% van de leerlingen ging vooruit, 35,7% ging achteruit en 28,6% bleef gelijk. Vóór en na de lessen scoorden twee (verschillende) leerlingen negatief (14,3%).
Zelfvertrouwen: 57,1% van de leerlingen ging vooruit, 21,4% ging achteruit en 21,5% bleef gelijk. Vóór de lessen hadden drie leerlingen (21,4%) een negatieve score en na de lessen vijf (35,7%). Eén leerling scoorde eerst negatief en na de lessen positief.
Motivatie: 42,9% van de leerlingen ging vooruit, 50% ging achteruit en 7,1% bleef gelijk. Voor en na de lessen hadden zes leerlingen (42,8%) een negatieve score. Echter, na de lessen scoorden vijf nieuwe leerlingen negatief, terwijl vijf leerlingen die voor de lessen negatief scoorden, later een positieve score hadden. Het scoreverloop was grillig wat betreft motivatie.
***Concluderend** kan er gezegd worden dat wat betreft faalangst en zelfbeeld evenveel leerlingen vooruit gingen als achteruit. Wat betreft zelfvertrouwen gingen meer leerlingen vooruit dan achteruit, en wat betreft motivatie gingen meer leerlingen achteruit dan vooruit.*

Deelvraag 9: Is er een verband tussen de attributiestijl en de scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?

Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van figuur 5 en 6. Ook worden onderstaande figuren, 12 en 13, gebruikt. Deze tabellen vormen een overzicht van de leerlingen die vooruit of achteruit zijn gegaan wat betreft hun attributiestijl. In de tabellen is te zien of bijvoorbeeld een vooruitgang in attributiestijl ook een vooruitgang op de verschillende soorten problematiek betekent, of juist niet. Als eerste wordt er gekeken naar het basisonderwijs en vervolgens naar het speciaal basisonderwijs. Hierna volgt de conclusie op deze deelvraag. Nu volgt figuur 12: een overzicht van leerlingen die na het volgen van de lessen een andere attributiestijl hadden.

School A: Basisonderwijs

Naam Leerling*	Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M		Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M
B	+ +	2,8	2,5	1,7	2,7		+	2,6	2,1	3	1,1
Q	+ +s	2,8	3,5	2,8	2,6		+	2,2	2,9	3,1	3,7
X	-	2,4	3,1	2,7	3,1		+	2,8	3,4	3,9	3,4
IJ	+ +	2,8	3,5	3,1	2,5		+	3,2	3	4	2,7

Figuur 12 Overzichtstabel van leerlingen (regulier basisonderwijs) die na de lessen anders scoorden op de attributiestijl vragenlijst. Doordat alle scores in de tabel zijn opgenomen, is te zien wat de invloed is van de veranderde attributiestijl op de uitslag op de verschillende soorten 'problematiek'. Hierbij geldt: Blauwe vakjes = vooruitgang, gele vakjes = achteruitgang. Rood = negatieve score.

Aantal leerlingen dat vooruit is gegaan na het volgen van de lessen: één, leerling X (3,4%).
Deze leerling scoort op alle punten beter, na het volgen van de lessen. Dit zou kunnen inhouden dat een vooruitgang in attributiestijl een verbetering op de vier gebieden inhoudt. Omdat er slechts één leerling is bij het reguliere basisonderwijs die vooruitgegaan is, is deze conclusie wat voorbarig.

Aantal leerlingen dat achteruit is gegaan na het volgen van de lessen: drie, namelijk de leerlingen B, Q, X en IJ.
Leerling X scoort ook op faalangst, zelfbeeld en motivatie **lager**, na het volgen van de lessen. Het zelfvertrouwen is **vooruitgegaan**.
Leerling Q scoort ook **lager** op faalangst en zelfbeeld, maar **hoger** op zelfvertrouwen en motivatie.
Leerling IJ scoort alleen **lage**r op het zelfbeeld, maar **hoge**r op faalangst, zelfvertrouwen en motivatie. Opvallend is dat iedere leerling die een minder positieve attributiestijl heeft na de lessen,

lager scoort op het zelfbeeld. Ook moet er gezegd worden dat al deze leerlingen, ook na het volgen van de lessen, **een positieve attributiestijl** hebben, maar dat er toch twee leerlingen zijn die **negatieve scores** hebben: leerling B bij zelfbeeld en motivatie en leerling Q bij faalangst. Het blijkt hier dus niet zo te zijn dat een positieve attributiestijl betekent dat je ook geen problemen hebt op (één van) de vier gebieden. Ook blijkt uit deze gegevens dat het niet zo is dat een achteruitgang in attributiestijl automatisch een achteruitgang op de vier gebieden betekent en zeker niet wat betreft het zelfvertrouwen, aangezien alle leerlingen met een negatievere attributiestijl dan vóór de lessen zijn vooruitgegaan met zelfvertrouwen. Dit zou wellicht kunnen betekenen dat er **geen verband** is tussen attributiestijl en faalangst, zelfbeeld en motivatie en misschien **wel** tussen attributiestijl en zelfvertrouwen. De resultaten van de leerling die vooruit is gegaan, zouden dit kunnen bevestigen.

De gegevens uit tabel 5 lijken te bevestigen dat er geen verband is tussen attributiestijl en de scores op de vier soorten problematiek: Voor en na de lessen hadden (op één leerling na) alle leerlingen een positieve attributiestijl, maar toch waren er leerlingen met negatieve scores op één van de vier gebieden. Wel valt hierbij op dat slechts één leerling laag scoort op 'zelfvertrouwen' (3,4%), en dat deze leerling een 2,4 scoort, oftewel bijna een positieve score van 2,5 of hoger. Dit ondersteunt de veronderstelling dat er **wel** een verband is tussen de attributiestijl en het zelfvertrouwen.
De leerling die in eerste instantie een negatieve attributiestijl had, scoorde slechts laag op faalangst, wat weer de gedachte ondersteunt dat er bij de overige punten **geen verband** is. Ook is er in de tabel te zien dat leerlingen toch vooruit of achteruit zijn gegaan in hun scores op de vier punten, terwijl hun attributiestijl gelijk is gebleven.

Dan nu de tabel voor het speciaal basisonderwijs (figuur 13):

School B: Speciaal basisonderwijs

Naam Leerling	Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M		Score AV	Score FA	Score ZB	Score ZT	Score M
Aa	- -	3,5	3	3	2,5		-	3	3	1,1	1,2
Hh	+	2,6	3	2,4	2,4		-	3,4	2,3	3	2,5
Jj	- -	4	4	3,5	2,3		+ +	4	4	3,6	3
Kk	- -	3,6	3,5	3,3	2,2		+ +	3	2,8	3,6	3,3
Mm	+	3,4	4	4	3,5		- -	3,4	3,6	4	0
Nn	+ +	2,8	3	3,5	2,5		+	2,4	3,9	3,9	2,1

Figuur 13 Overzichtstabel van leerlingen (speciaal basisonderwijs) die na de lessen anders scoorden op de attributiestijl vragenlijst. Doordat alle scores in de tabel zijn opgenomen, is te zien wat de invloed is van de veranderde attributiestijl op de uitslag op de verschillende soorten 'problematiek'. Hierbij geldt: Blauwe vakjes = vooruitgang, gele vakjes = achteruitgang. Rood = negatieve score.

Aantal leerlingen dat vooruit is gegaan in attributiestijl: drie, de leerlingen Aa, Jj en Kk.
Leerling Aa is op geen van de vier punten vooruitgegaan, alleen gelijk gebleven wat betreft het zelfbeeld.
Leerling Jj is **gelijk** gebleven op faalangst en zelfbeeld, maar **vooruitgegaan** op zelfvertrouwen en motivatie.
Leerling Kk is **achteruit gegaan** op faalangst en zelfbeeld en **vooru**it op zelfvertrouwen en motivatie.
Er is geen gebied waarop al deze leerlingen vooruit zijn gegaan. Hierbij moet gezegd worden dat leerling Aa na de lessen nog steeds een negatieve attributiestijl heeft, wat ook een reden kan zijn voor de lage scores op zelfvertrouwen en motivatie. Dit alles zou daarom toch kunnen betekenen dat er **wel** een verband is tussen attributiestijl en zelfvertrouwen en motivatie. Er lijkt op basis van deze gegevens **geen verband** te zijn tussen attributiestijl en faalangst en zelfbeeld.

Aantal leerlingen dat achteruit is gegaan na het volgen van de lessen: drie, de leerlingen Hh, Mm en Nn. Leerling Nn heeft nog steeds een positieve attributiestijl.
Leerling Hh scoort **lager** op het zelfbeeld, maar **hoger** op faalangst, zelfvertrouwen en motivatie.

Leerling Mm blijft gelijk wat betreft faalangst en zelfvertrouwen, en scoort lager op zelfbeeld en (veel lager)op motivatie.
Leerling Nn scoort **lager** op faalangst en motivatie, maar **hoger** op zelfbeeld en zelfvertrouwen.
Al deze leerlingen scoren **hoger** op zelfvertrouwen, wat erop duidt dat er in ieder geval **geen verband** is tussen attributiestijl en zelfvertrouwen. Dit **in tegenstelling** tot het basisonderwijs. Ook op de andere gebieden valt vanuit deze gegevens **niet** op te maken dat er **een verband** is tussen de attributiestijl en deze soorten problematiek, omdat er steeds één of meer leerlingen zijn die hetzelfde scoren of hoger, in plaats van lager zoals bij de attributiestijl vragenlijst.

Ook figuur 6 lijkt geen verband te laten zien tussen de attributiestijl en de vier gebieden, omdat er leerlingen zijn met een heel negatieve attributiestijl, die toch goed scoren op de vier onderdelen en andersom. Dit komt bij alle vier de soorten problematiek voor. Bij het speciaal onderwijs lijken de scores grilliger en verder uit elkaar te liggen in figuur 6 dan bij figuur 5. Al met al onderschrijft dit de veronderstelling dat er **geen verband** is tussen de attributiestijl en de vier soorten problematiek.

Conclusie deelvraag 9:
*Zowel op het reguliere basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs is er in de onderzoeksgroepen **geen** direct verband gevonden tussen de attributiestijl en faalangst, zelfbeeld en motivatie. Bij het speciaal onderwijs lijkt er ook geen verband te zijn tussen attributiestijl en zelfvertrouwen; bij het reguliere basisonderwijs zou dit **wel** zo kunnen zijn. Ook hier lijken de scores op het speciaal basisonderwijs grilliger te zijn en verder uit elkaar te liggen dan bij het basisonderwijs.*

Deelvraag 10: Is er een verschil tussen de eindresultaten op het reguliere basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs?

Deze deelvraag zal vanuit de voorgaande gegevens en conclusies beantwoord woorden. Steeds wordt er aangegeven waar de gebruikte gegevens te vinden zijn.

Vergelijking:
In figuur 10 is te zien dat in de onderzoeksgroep van het basisonderwijs bij iedere soort problematiek meer leerlingen vooruit zijn gegaan dan achteruit, behalve bij het zelfbeeld. De attributiestijl is slechts bij 3,4% vooruitgegaan, maar dit kan ook komen doordat op één na alle leerlingen al een positieve attributiestijl hadden. Bij het speciaal onderwijs is 21,4% van de onderzoeksgroep vooruitgegaan op de attributiestijl maar zijn er in verhouding minder leerlingen op de vier onderdelen vooruitgegaan dan in het basisonderwijs: bij faalangst en zelfbeeld houden de vooruitgang en de achteruitging elkaar in evenwicht. Bij zelfvertrouwen gaan meer leerlingen vooruit dan achteruit en bij motivatie is gaan er meer leerlingen achteruit dan vooruit. Bij het basisonderwijs is het percentage leerlingen dat op de vier punten gelijk blijft kleiner dan bij het speciaal basisonderwijs. Bij de attributiestijl is dit juist weer andersom. Alle leerlingen uit de onderzoeksgroep van het reguliere basisonderwijs hebben na de lessen een positieve attributiestijl. Bij het speciaal basisonderwijs heeft 21,4% van de leerlingen na de lessen een negatieve attributiestijl. Dit percentage is gelijk aan het percentage van vóór de lessen.
Uit de figuren 3 t/m 10 blijkt dat het scoreverloop bij het speciaal basisonderwijs (in de onderzoeksgroep) grilliger is en verder uit elkaar ligt dan bij het basisonderwijs: leerlingen gaan soms heel veel vooruit of juist heel veel achteruit. De score op het ene onderdeel is hoog, maar op het andere onderdeel juist laag. Bij het basisonderwijs liggen de uitslagen individueel en klassikaal dichter bij elkaar, als het gaat om deze onderzoeksgroep.
Ook kan er gezegd worden dat er wat betreft deze onderzoeksgroepen in het speciaal basisonderwijs meer leerlingen zijn met problemen op het gebied van attributiestijl, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, maar minder met faalangst. Tot slot lijkt dit onderzoek aan te geven dat er in het speciaal basisonderwijs geen verband is tussen attributiestijl en de vier soorten problematiek, terwijl dit in het reguliere basisonderwijs wel zo zou kunnen zijn als het gaat om zelfvertrouwen.

Conclusie deelvraag 10:
In de onderzoeksgroepen *van het reguliere basisonderwijs en speciaal basisonderwijs zijn de volgende verschillen te zien in het eindresultaat:*

- *In het reguliere basisonderwijs gaan, behalve bij het zelfbeeld, meer leerlingen vooruit dan achteruit. Bij het speciaal basisonderwijs liggen de scores verder uit elkaar en is het score-verloop grilliger. Bij faalangst en zelfbeeld gaan evenveel leerlingen vooruit als achteruit, bij zelfvertrouwen gaan er meer leerlingen vooruit dan achteruit en bij motivatie is dit andersom.*
- *Bij het reguliere basisonderwijs gaat 3,4% vooruit wat betreft attributiestijl en bij het speciaal basisonderwijs is dit 21,4%. Alle leerlingen van het reguliere basisonderwijs (wat betreft de onderzoeksgroep) hebben na de lessen een positieve attributiestijl. Bij het speciaal basisonderwijs heeft 21,4% na de lessen een negatieve attributiestijl, net als vóór de lessen.*
- *Op het speciaal basisonderwijs heeft, zowel vóór als na de lessen, een groter percentage leerlingen last van problemen op het gebied van zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Het percentage leerlingen wat kampt met faalangst is kleiner bij het speciaal basisonderwijs.*
- *Bij het speciaal basisonderwijs is er geen verband gevonden tussen de attributiestijl en de scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Bij het reguliere basisonderwijs is er mogelijk een verband tussen attributiestijl en het zelfvertrouwen.*

SAMENVATTING

Zoals aangegeven zal deze samenvatting bestaan uit een overzicht van de deelvragen met alle in dit hoofdstuk gevonden antwoorden. Omdat de deelvragen 1 t/m 4 in het theoriedeel beantwoord zijn, zal het hier slechts gaan om de deelvragen 5 t/10. Omdat deze opsomming van deelvragen met hun antwoord puur als overzicht dient, zullen alle conclusies letterlijk uit paragraaf 4.2 worden overgenomen.

Deelvraag 5: Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen hebben een negatieve attributiestijl?
Conclusie deelvraag 5:
In de onderzoeksgroepen heeft 3,4% van de leerlingen op het basisonderwijs een negatieve attributiestijl voor het geven van de lessen. Bij het speciaal basisonderwijs is dit 21,4%.

Deelvraag 6: Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen scoren laag op respectievelijk faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
Conclusie deelvraag 6:
In de onderzoeksgroepen heeft 17,2% van de leerlingen van het basisonderwijs last van faalangst, 3,4% van een laag zelfbeeld, 10,3% van weinig zelfvertrouwen en 10,3% van een lage motivatie. Wat betreft de leerlingen van het speciaal basisonderwijs heeft 0% van de leerlingen last van faalangst, 14,9% van een laag zelfbeeld, 21,4% van weinig zelfvertrouwen en 42,9% van een lage motivatie.

Deelvraag 7: Wat is het verschil in score op de attributiestijlvragenlijst, na de lessen die betrekking hebben op de attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
Conclusie deelvraag 7:
In de onderzoeksgroep op het basisonderwijs is 3,4% vooruitgegaan in attributiestijl, 10,3% achteruit en is 86,3% gelijk gebleven. Echter, de hele groep heeft na het volgen van de lessen een positieve attributiestijl, waar voorafgaand aan de lessen één kind een negatieve attributiestijl had.
In de onderzoeksgroep op het speciaal basisonderwijs is 21,4% vooruitgegaan in attributiestijl, 21,4% achteruit en is 57,2% gelijk gebleven. Het score verloop is grilliger dan bij het reguliere basisonderwijs: Twee leerlingen zijn vooruitgegaan van een -- score naar een ++ score, terwijl er ook twee leerlingen die eerst positief scoorden (+), na de lessen een negatieve attributiestijl hadden (- en --). Net als voor het geven van de lessen, hebben drie leerlingen (21,4%) na het volgen van de lessen een negatieve attributiestijl. Twee van deze leerlingen zijn echter wel vooruitgegaan. Concluderend: de score op het reguliere basisonderwijs is positiever en minder grillig dan op het speciaal basisonderwijs.

Deelvraag 8: Wat is het verschil in score op de vier punten van onderzoek na de lessen over attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
Conclusie deelvraag 8:
In de onderzoeksgroep van het basisonderwijs zijn de volgende verschillen in score van voor en na de lessen geconstateerd:
Faalangst: 58,6% van de leerlingen ging vooruit, 34,5% ging achteruit en 6,9% bleef gelijk. Na de lessen hadden vijf (17,2%) leerlingen een negatieve score. Voor de lessen waren dit er vier(13,8%). Zelfbeeld: 37,9% van de leerlingen ging vooruit, 58,6% ging achteruit en 3,5% bleef gelijk. Vóór de lessen scoorde één leerling negatief (3,4%), na de lessen waren dit twee (andere) leerlingen(6,9%). Zelfvertrouwen: 65,5% van de leerlingen ging vooruit, 27,6% ging achteruit en 6,9% bleef gelijk. Vóór de lessen scoorden drie leerlingen (10,3%) negatief, na de lessen slechts één (3,4%). Motivatie: 58,6% ging vooruit, 37,9% ging achteruit en 3,5% bleef gelijk. Voor de lessen hadden drie leerlingen (10,3%) een negatieve scoren en na de lessen waren dit er vier (13,8%). Twee nieuwe leerlingen scoorden negatief.

Concluderend *kan er gezegd worden dat er, behalve bij de categorie 'zelfbeeld', meer leerlingen vooruit gingen dan achteruit.*
In de onderzoeksgroep van het speciaal basisonderwijs zijn de volgende verschillen in score van voor en na de lessen geconstateerd:
Faalangst: 42,9% van de leerlingen ging vooruit, 42,9% ging achteruit en 14,2% bleef gelijk. Voor de lessen had geen enkele leerling een negatieve score op dit onderdeel en na de lessen één leerling (7,1%).
Zelfbeeld: 35,7% van de leerlingen ging vooruit, 35,7% ging achteruit en 28,6% bleef gelijk. Vóór en na de lessen scoorden twee (verschillende) leerlingen negatief (14,3%).
Zelfvertrouwen: 57,1% van de leerlingen ging vooruit, 21,4% ging achteruit en 21,5% bleef gelijk. Vóór de lessen hadden drie leerlingen (21,4%) een negatieve score en na de lessen vijf (35,7%). Eén leerling scoorde eerst negatief en na de lessen positief.
Motivatie: 42,9% van de leerlingen ging vooruit, 50% ging achteruit en 7,1% bleef gelijk. Voor en na de lessen hadden zes leerlingen (42,8%) een negatieve score. Echter, na de lessen scoorden vijf nieuwe leerlingen negatief, terwijl vijf leerlingen die voor de lessen negatief scoorden, later een positieve score hadden. Het scoreverloop was grillig wat betreft motivatie.
Concluderend *kan er gezegd worden dat wat betreft faalangst en zelfbeeld evenveel leerlingen vooruit gingen als achteruit. Wat betreft zelfvertrouwen gingen meer leerlingen vooruit dan achteruit, en wat betreft motivatie gingen meer leerlingen achteruit dan vooruit.*

<u>Deelvraag 9: Is er een verband tussen de attributiestijl en de scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?</u>
Conclusie deelvraag 9:
Zowel op het reguliere basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs is er in de onderzoeksgroepen ***geen*** *direct verband gevonden tussen de attributiestijl en faalangst, zelfbeeld en motivatie. Bij het speciaal onderwijs lijkt er ook geen verband te zijn tussen attributiestijl en zelfvertrouwen; bij het reguliere basisonderwijs zou dit* ***wel*** *zo kunnen zijn. Ook hier lijken de scores op het speciaal basisonderwijs grilliger te zijn en verder uit elkaar te liggen dan bij het basisonderwijs.*

<u>Deelvraag 10: Is er een verschil tussen de eindresultaten op het reguliere basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs?</u>
Conclusie deelvraag 10:
In de onderzoeksgroepen *van het reguliere basisonderwijs en speciaal basisonderwijs zijn de volgende verschillen te zien in het eindresultaat:*

- *In het reguliere basisonderwijs gaan, behalve bij het zelfbeeld, meer leerlingen vooruit dan achteruit. Bij het speciaal basisonderwijs liggen de scores verder uit elkaar en is het score verloop grilliger. Bij faalangst en zelfbeeld gaan evenveel leerlingen vooruit als achteruit, bij zelfvertrouwen gaan er meer leerlingen vooruit dan achteruit en bij motivatie is dit andersom.*
- *Bij het reguliere basisonderwijs gaat 3,4% vooruit wat betreft attributiestijl en bij het speciaal basisonderwijs is dit 21,4%. Alle leerlingen van het reguliere basisonderwijs (wat betreft de onderzoeksgroep) hebben na de lessen een positieve attributiestijl. Bij het speciaal basisonderwijs heeft 21,4% na de lessen een negatieve attributiestijl, net als vóór de lessen.*
- *Op het speciaal basisonderwijs heeft, zowel vóór als na de lessen, een groter percentage leerlingen last van problemen op het gebied van zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Het percentage leerlingen wat kampt met faalangst is kleiner bij het speciaal basisonderwijs.*
- *Bij het speciaal basisonderwijs is er geen verband gevonden tussen de attributiestijl en de scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Bij het reguliere basisonderwijs is er mogelijk een verband tussen attributiestijl en het zelfvertrouwen.*

5 CONCLUSIES, DISCUSSIE & AANBEVELINGEN

Inleiding
In dit hoofdstuk zal er vanuit de gevonden antwoorden op de gevonden deelvragen uit het theorie- en praktijkdeel, een antwoord worden geformuleerd op de hoofdvraag. Deze hoofdvraag luidde: *Hoe beïnvloed je als leerkracht de attributiestijl van de leerlingen en daarmee faalangst, het zelfbeeld, het zelfvertrouwen en de motivatie positief?*
Er zal gekeken worden naar wat de beide onderdelen, theorie en praktijk, hebben opgeleverd in het kader van de hoofdvraag en in hoeverre deze uitkomsten elkaar ondersteunen of tegenspreken. Nadat de hoofdvraag is beantwoord, zal het uitgevoerde onderzoek in de discussie worden besproken. Wat waren sterke kanten van het onderzoek en welke twijfels waren er? Op welke punten hadden andere keuzes gemaakt kunnen worden? Uit deze discussie zullen aanbevelingen volgen voor eventueel vervolgonderzoek. Waar liggen nog vragen waar geen antwoord op gekomen is en hoe zou je dit kunnen onderzoeken?
Ieder onderdeel, de conclusie, de discussie en de aanbevelingen, zal hierbij een aparte paragraaf vormen. Omdat dit hoofdstuk zich hier niet zo voor leent, zal het niet worden afgesloten met een samenvatting.

5.1 SLOTCONCLUSIE

De deelvragen die bij het theoriedeel hoorden waren de volgende:

1. Wat is attributie en wat houdt de attributietheorie in?
2. Wat zijn veel gemaakte attributiefouten?
3. Wat houden de termen faalangst, motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen in en wat voor invloed hebben deze dingen op een leerling?
4. Welke factoren zijn van invloed op deze termen en wat is de invloed van de leerkracht?

Uit het theorieonderzoek is gebleken (zie ook de antwoorden op de deelvragen) dat attributies waargenomen oorzaken van uitkomsten zijn en daarmee niet noodzakelijkerwijs de eigenlijke redenen voor uitkomsten. Attributies zijn dat wat de persoon zelf ziet als oorzaak voor succes of falen. (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996; mens-en-samenleving.infonu.nl).
De attributietheorie gaat over de wijze waarop mensen het eigen gedrag en dat van anderen verklaren in termen van oorzaak en gevolg, en welke invloed dit heeft op de **motivatie** (Schunk, Pintrich, & Meece, 1996). Uit de theorie blijkt hierdoor in ieder geval dat een aanpassing van de attributiestijl in verband staat met de motivatie. Uit het bij de theorie genoemde 'Twaalf Stappen model' van de Anonieme Alcoholisten, blijkt ook een direct verband tussen attributiestijl en het **zelfbeeld** (leren.nl) en paragraaf 2.3 (p. 25) noemt een direct verband tussen attributie en het **zelfvertrouwen**. De relatie tussen attributiestijl en deze drie punten (motivatie, zelfbeeld en zelfvertrouwen), maar ook tussen attributiestijl en faalangst, kan verder gefilterd worden uit het 'algemeen attributieschema', wat het attributieproces beschrijft (Weiner B. , 1986; Weiner B. , 1995). Binnen het attributieproces spelen namelijk zowel persoonlijke factoren als omgevingsfactoren een rol (Kelly & Michela, 1980; Schunk, Pintrich, & Meece, 1996).
Hoe een leerling tegen zichzelf en zijn capaciteiten aankijkt (persoonlijke factoren, zie paragraaf 1.1, p. 8-10), beïnvloedt dus sowieso het attributieproces. Aangezien veel leerlingen met faalangst een laag zelfvertrouwen hebben, komt hier meteen indirect het verband met faalangst naar voren (zie paragraaf 2.1). Ook denken dat je het allemaal niet kan (weinig zelfvertrouwen) valt onder 'persoonlijke factoren', en speelt dus een rol bij het attributieproces.
Dit alles, gecombineerd met het feit dat verkeerde attributies (bijvoorbeeld stabiele en interne attributies maken in plaats van onstabiele en externe, zoals het voorbeeld van Samuël en Joëlle beschrijft) negatieve psychische gevolgen kan hebben zoals demotivatie, ontmoediging en schaamte, en de prestaties negatief kunnen beïnvloeden (paragraaf 1.2, p. 8-10), rechtvaardigen vanuit de literatuur een verband tussen de attributiestijl en de vier punten. Immers, iemand die verkeerde

attributies maakt en hierdoor gedemotiveerd raakt, en wellicht minder zijn best doet, heeft meer kans op slechte resultaten, wat het negatieve zelfbeeld bevestigt, het zelfvertrouwen vermindert en wellicht een angst om te falen versterkt of veroorzaakt.

Aan het praktijkonderzoek waren de volgende deelvragen gekoppeld:

5. Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen hebben een negatieve attributiestijl?
6. Hoeveel leerlingen uit de onderzoeksgroepen scoren laag op respectievelijk faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
7. Wat is het verschil in score op de attributiestijlvragenlijst, na de lessen die betrekking hebben op de attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
8. Wat is het verschil in score op de vier punten van onderzoek na de lessen over attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
9. Is er een verband tussen de attributiestijl en de scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie?
10. Is er een verschil tussen de eindresultaten op het Speciaal basisonderwijs en het reguliere basisonderwijs?

Gebaseerd op het theoriedeel, zou bij het praktijkonderzoek een verband te verwachten zijn tussen de attributiestijl en faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. De verschillende figuren uit hoofdstuk 4 laten echter een grillig scoreverloop zien. Zo is in figuur 5 en 6 (en 3 en 4) te zien dat er zowel voor als na het volgen van de lessen, leerlingen zijn met problemen op de vier gebieden en dat er niet zoveel leerlingen als verwacht zijn die na lessen een positievere attributiestijl hebben (procenten volgen later) en dat er ook leerlingen zijn die achteruit zijn gegaan. Ook is er te zien dat er leerlingen zijn die vooruitgaan in attributiestijl, maar toch slechter scoren en andersom (zie ook figuur 12 en 13).

Figuur 7 laat zien dat er in de groep van het regulier basisonderwijs na de lessen géén leerlingen meer zijn met een negatieve attributiestijl (verbetering van 3,4%), **maar toch** zijn er leerlingen die slecht scoren. In de groep van het speciaal onderwijs heeft nog steeds 21,4% van de leerlingen een negatieve attributiestijl, wat geen vooruitgang is. Na deze lessen is er in beide groepen dus **geen significante verbetering** te zien wat betreft de attributiestijl.

De figuren 8 en 9, laten zien dat er na het volgen van de lessen om de attributiestijl aan te passen nog steeds leerlingen zijn met problemen op één van de vier gebieden. In het reguliere basisonderwijs zijn er na de lessen slechts minder leerlingen met problemen op het gebied van zelfvertrouwen. In het speciaal basisonderwijs zijn er op alle gebieden even veel of meer leerlingen met problemen. Dit laatste zou (bij de groep van het speciaal basisonderwijs) toch op een verband kunnen duiden tussen attributiestijl en problemen op de vier gebieden (aangezien er na de lessen nog steeds even veel leerlingen zijn met een negatieve attributiestijl), maar als er naar figuur 6 en naar figuur 13 gekeken wordt, is er te zien dat de scores te grillig en te wisselend zijn om van een verband te spreken.

Uit figuur 5 en 12 kan er slechts voorzichtig geconcludeerd worden dat wat betreft de groep van het reguliere onderwijs, er een verband zou kunnen zijn tussen de attributiestijl en de score op zelfvertrouwen.

Om de koppeling met de deelvragen te houden: op pagina 54 en 55 zijn deze gegevens, in een andere vorm en per deelvraag gerangschikt allemaal terug te vinden. In dit hoofdstuk is deze informatie echter in verhaalvorm neergezet, om gericht toe te kunnen werken naar een antwoord op de hoofdvraag.

Tot slot ten behoeve van het beantwoorden van de hoofdvraag en met het oog op het aannemen/verwerpen van de hypotheses:

Figuur 7 laat zien dat op in de groep van het speciaal basisonderwijs voor de lessen 18% meer leerlingen last hebben van een negatieve attributiestijl, en na de lessen 21,4%.

Figuur 10 laat in de onderzoeksgroep van het reguliere basisonderwijs onderstaand beeld zien wat betreft leerlingen die vooruit zijn gegaan op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Hierbij gaat het puur om leerlingen die vooruit zijn gegaan, de leerlingen die gelijk zijn gebleven of achteruit zijn gegaan, worden buiten beschouwing gelaten:
Faalangst: 58,6% gaat vooruit
Zelfbeeld: 37,9% gaat vooruit
Zelfvertrouwen: 65,5% gaat vooruit
Motivatie 58,6 gaat vooruit
Als de vier onderwerpen samen worden gevoegd, gaat 55,2% vooruit en 39,7% achteruit. Nogmaals wordt hier aangegeven dat deze vooruitgang op basis van het onderzoek, behalve bij zelfvertrouwen, niet in verband lijkt te staan met de attributiestijl van de leerlingen.

Wat betreft de groep van het speciaal basisonderwijs is het volgende beeld te zien in figuur 11:
Faalangst: 42,9% gaat vooruit
Zelfbeeld: 35,7% gaat vooruit
Zelfvertrouwen: 57,1% gaat vooruit
Motivatie: 42,9% gaat vooruit
Als de vier onderdelen worden samengevoegd, gaat 47,2% van de leerlingen vooruit en 37,5% achteruit. Ook hier moet gezegd: uit het onderzoek blijkt niet dat er een verband is tussen de attributiestijl en deze scores.

Beantwoorden van de hoofdvraag
Op deze plaats zal een antwoord worden geformuleerd op de hoofdvraag:
Hoe beïnvloed je als leerkracht de attributiestijl van de leerlingen en daarmee faalangst, het zelfbeeld, het zelfvertrouwen en de motivatie positief?

Uit het onderzoek is er, behalve bij zelfvertrouwen in de onderzoeksgroep van het basisonderwijs, geen verband gevonden tussen de attributiestijl en scores op faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Er kan daarom geconcludeerd worden dat je door middel van de ontworpen lessen de attributiestijl slechts bij enkele leerlingen (3,4% basisonderwijs, 21,4% speciaal basisonderwijs) verbetert en dat er over het geheel genomen nog (bijna) evenveel leerlingen zijn met een negatieve attributiestijl. Wel beïnvloed je door deze lessen problemen met faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie positief, in de zin dat in beide onderzoeksgroepen op ieder onderdeel minimaal 35,7% van de leerlingen vooruit zijn gegaan. Gelet op het aantal leerlingen met problemen op één van de vier gebieden, kan er gezegd worden dat de lessen alleen in de groep van het basisonderwijs problemen met zelfvertrouwen positief hebben beïnvloed. *Op de vraag hoe je de attributiestijl van de leerlingen en daarmee faalangst, het zelfbeeld, het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen positief beïnvloed, kan gezegd worden dat je dit, overall gezien onvoldoende doet door middel van de in deze scriptie ontworpen methode. Hoe je dit wel effectief doet, is uit dit onderzoek niet duidelijk geworden.* Bij de discussie zullen wel enkele suggesties voor vervolgonderzoek gegeven worden.

De volgende hypotheses zijn bij dit onderzoek geformuleerd:
H1: Op het SBO zijn er 40% meer kinderen met een negatieve attributiestijl en met (daaraan gekoppeld) één of meer van de vier 'problemen' dan op het reguliere BO.
H2: Er is een (recht evenredig) verband tussen attributiestijl en problemen op het gebied van faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie.
H3: Op het SBO scoort 40% van de leerlingen na onze aanpak beter op beide vragenlijsten. Op het BO scoort 60% van de leerlingen beter op beide vragenlijsten.

<u>Op basis van bovenstaande conclusies moet H1 worden verworpen:</u>
Dit is slechts 18% en problemen op de vier gebieden zijn hier (wellicht behalve bij het reguliere basisonderwijs wat betreft zelfvertrouwen) niet aan gekoppeld.

Op basis van bovenstaande conclusies moet H2 worden verworpen:
Er is, wellicht behalve bij zelfvertrouwen in de groep van het basisonderwijs, geen (recht evenredig) verband gevonden tussen de attributiestijl en problemen op het gebied van faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie.

Op basis van bovenstaande conclusies moet H3 worden verworpen:
Slechts 21,4% (in plaats van 40%) van de onderzoeksgroep van het speciaal basisonderwijs scoort hoger op de attributiestijl vragenlijst, na het volgen van de lessen. Bij het reguliere basisonderwijs is dit 3,4% (in plaats van 60%).
Wat betreft de vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie gaat gemiddeld gezien (alle onderdelen samengevoegd) 47,2% (in plaats van 40%)van de leerlingen uit de groep van het speciaal basisonderwijs vooruit, maar hier staat tegenover dat 37,5% van de leerlingenachteruit gaat. Bij de onderzoeksgroep van het reguliere onderwijs ging, over de vier onderwerpen gezien, 55,2% (in plaats van 60%) van de leerlingen vooruit, tegenover 39,7% van de leerlingen die achteruit ging. Aangezien de percentages uit de hypothese niet kloppen en er bij de hypothese niet verwacht was dat veel leerlingen achteruit zouden gaan, moet de hypothese verworpen worden.

5.2 Discussie

Op deze plaats zal worden besproken wat opvalt in het onderzoek en wat sterke en minder sterke punten waren.
Allereerst de punten die opvallen in het onderzoek:

1. Bij het theorieonderzoek is wel een verband gevonden tussen attributiestijl en faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie en bij het praktijkonderzoek niet. Slechts in de onderzoeksgroep van het basisonderwijs is mogelijk een verband gevonden tussen de attributiestijl en de score op zelfvertrouwen.
2. De attributiestijl verbetert slechts bij 3,4% van de leerlingen uit de onderzoeksgroep van het basisonderwijs en bij 21,4% van de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs (figuur 10, 11).
3. Er zijn leerlingen die achteruit gaan na het volgen van de lessen (figuur 10 en 11).
4. De scores in de onderzoeksgroep van het speciaal basisonderwijs liggen verder uit elkaar en het scoreverloop is grilliger (zie bijvoorbeeld figuur 5 en 6). Ook zijn er meer leerlingen met problemen op het gebied van attributiestijl, faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie.

Deze punten waren opvallend in het onderzoek, omdat wij bijvoorbeeld op grond van het theorieonderzoek wel een verband hadden verwacht tussen de attributiestijl van leerlingen en de scores op de vier punten. Nu was er alleen wat betreft zelfvertrouwen een (mogelijk) verband te zien, en dan alleen bij de groep in het basisonderwijs. We zullen kort bespreken wat mogelijke oorzaken voor deze onverwachte uitkomsten zijn en wat dit oplevert aan suggesties voor eventueel vervolgonderzoek (paragraaf 5.3).
Allereerst wordt er gekeken naar de lessen: Bij dit onderzoek zijn twaalf lessen ontworpen, waarbij in les drie steeds speciale aandacht was voor de attributiestijl. Het moesten immers geen lessen zijn voor faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, maar lessen om de attributiestijl aan te passen, wat effect moest hebben op de vier soorten problematiek. Aan de andere kant moesten de onderwerpen eerst geïntroduceerd en verdiept worden, voordat er aandacht aan de attributiestijl geschonken kon worden. Daarnaast merkten wij in de onderzoeksgroepen, dat de vier onderwerpen erg aansloegen, maar dat het werken aan de attributiestijl (en het invullen van de vragenlijsten) voor leerlingen lastig was, omdat dit voor deze leeftijd (groep 4/5) erg theoretisch en abstract is. Na twee vragen die met de attributiestijl te maken hadden, ebde de belangstelling weg en bleven alleen de intelligentere leerlingen betrokken. Het werd ons duidelijk dat werken aan de attributiestijl bij deze leeftijd meer iets is waar je gedurende een langere periode aan werkt, tussen de lessen door en tijdens voorvallen. Op zulke momenten kan je een koppeling maken naar de attributiestijl van een leerling (hoe komt het dat je ineens veel fouten maakt in je taalwerk?) en heeft het voor de

leerlingen meer betekenis, omdat het toegepast wordt in een situatie. Vanwege de beschikbare tijd en de opzet van het onderzoek was dit helaas niet mogelijk en bleef het (vooral in het reguliere onderwijs) bij het geven van lessen. Het kan dus zijn dat er hierdoor tijdens de lessen vooral aan de vier soorten problematiek is gewerkt, in plaats van aan de attributiestijl, wat een verklaring kan zijn voor punt 1 en 2. Dit alles is ook een mogelijke verklaring voor de geringe toename in attributiestijl en zegt iets over de validiteit van het onderzoek.
Een ander punt bij de lessen was, dat de lessen begonnen met zelfvertrouwen/zelfbeeld. De leerlingen waren hier erg enthousiast over en wisten meteen allerlei toepassingen te maken. Omdat zelfvertrouwen gecombineerd werd met zelfbeeld, ging de helft van de lessen over een onderwerp wat heel veel met zelfvertrouwen en durven te maken had. Hierna werd faalangst behandeld, waarbij de leerlingen ook direct een link legden met zelfvertrouwen (als je zelfvertrouwen hebt, ben je immers minder bang om te falen). Dit kan een reden zijn voor de positieve score op zelfvertrouwen in beide groepen, wat misschien een vertekend beeld geeft. Ook het verband tussen de attributiestijl en het zelfvertrouwen bij het reguliere basisonderwijs kan hierdoor vertekend zijn. In dit opzicht was het onderzoek misschien minder valide, wat de uitslag bij punt 1 wat betreft zelfvertrouwen zou kunnen verklaren.
In de praktijk hebben wij tien van de twaalf lessen uitgevoerd, vanwege de mogelijkheden die wij ter beschikking hadden. Meer lessen zouden misschien meer effect hebben op de vier punten en misschien zou er dan wel een verband tussen de attributiestijl en de soorten problematiek gevonden zijn. Dit zou iets zijn om in een vervolgonderzoek uit te proberen (zie paragraaf 5.3).
Het was opvallend (in de zin van dat het in het oog sprong) dat de leerlingen op het speciaal basisonderwijs meer problemen hadden op het gebied van attributiestijl, faalangst, zelfbeeld en zelfvertrouwen, en dat de scores op de verschillende onderdelen verder uit elkaar lagen en een grilliger verloop hadden (punt 3 en 4). Dit is te verklaren aan de hand van de populatie: op het speciaal onderwijs zitten immers meer leerlingen met ‘problemen’ op verschillende gebieden en wat dat betreft is het logisch te noemen. Verrassend was wel dat een leerling eerst op een onderdeel heel goed kon scoren en na de lessen ineens heel slecht scoorde op dit punt. Wellicht komt dit door wisselende stemmingen of door een soort ‘recalcitrant gedrag’ (zoiets als: ‘jullie willen dat ik beter scoor, maar ik vul lekker dit in’), wat misschien vaker voorkomt bij het speciaal basisonderwijs. Ook spelen (mogelijke) stoornissen van leerlingen op deze of andere gebieden hierbij wellicht een rol. Verder blijft het gissen.
Naast genoemde punten spelen in een praktijkonderzoek altijd een aantal aspecten mee waar je geen invloed op kunt uitoefenen. Zo stonden wij niet voortdurend voor de klas, waardoor wij minder invloed hadden op het klassenklimaat. Je weet niet wat er gebeurde op de momenten dat je er niet was en in hoeverre er aandacht aan het onderzoek werd besteed. Dit speelde nog meer op het reguliere basisonderwijs dan op het speciaal basisonderwijs, maar zou bijvoorbeeld wel een verklaring voor punt 3 kunnen zijn. Ook noemen wij het feit dat leerlingen ook thuis dingen kunnen meemaken die het onderzoek beïnvloeden.
Dan nu een korte opmerking over de aanpak van het onderzoek: wat ging goed en wat kon beter. Het was fijn dat wij zo verschillend zijn, de één heel praktisch en de ander theoretisch. Al snel stond het onderzoek hierdoor ‘in de steigers’, waardoor het onderzoek al gauw van start kon gaan. Een volgende keer is het verstandig om hier rekening mee te houden en langer van te voren afspraken te maken met de betrokken leerkrachten. Nu bleek er onverwachts minder tijd beschikbaar te zijn voor het onderzoek dan verwacht, waardoor er soms keuzes gemaakt moesten worden in verband met de tijd. Wat heel goed ging, was dat we meteen ideeën hadden voor de lessen en dat we aan een officiële, erkende attributiestijl vragenlijst konden komen. Hierdoor waren wij ervan verzekerd dat wij met de vragenlijst datgene testten, wat wij wilden. Zonder deze vragenlijst zou het onderzoek veel minder valide.
Al met al kan er gezegd worden dat dit onderzoek toch waardevol materiaal opgeleverd heeft, ook al is er geen direct verband gevonden tussen de attributiestijl en faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie. Veel leerlingen zijn op de vier punten vooruit gegaan en er is duidelijk geworden wat er gedaan kan worden om wel/beter te werken aan de attributiestijl van leerlingen. Het is bijvoorbeeld

erg waardevol om te weten dat je bij jongere leerlingen beter in concrete situaties aan de attributiestijl kunt werken. Naast deze zaken, was 'attributie' een erg interessant onderwerp om je mee bezig te houden en heeft het onze ogen geopend voor een andere aanpak van problemen op de vier gebieden. Hiermee is het onderzoek absoluut niet waardeloos, maar bied het ons en school B (maar ook school A) perspectieven om in deze lijn verder te gaan!

5.3 AANBEVELINGEN

Het bovenstaande levert de volgende aanbevelingen op voor vervolgonderzoek:

- In een onderzoek over een langere periode met de lessen werken en ook tussen de lessen door, als zich een situatie voordoet, aandacht besteden aan de attributiestijl.
- Een onderzoek naar een aangepaste, wellicht effectievere aanpak voor het speciaal basisonderwijs, gezien de grillige resultaten bij deze onderzoeksopzet.
- Het onderzoek uitvoeren bij een hogere leeftijdsgroep.
- Het onderzoek uitvoeren in groepen waar één leerkracht is die lesgeeft én die zelf het onderzoek uitvoert, om de validiteit van het onderzoek te verhogen.
- In een vervolgonderzoek soorten problematiek kiezen die in verband staan met de attributiestijl (volgens de literatuur), maar die minder met elkaar te maken hebben dan in dit onderzoek het geval was. Zo wordt voorkomen dat je aan meerdere dingen tegelijk werkt, waardoor het onderzoek een vertekend beeld kan geven.

Deze suggesties zouden ook gecombineerd kunnen worden in één of enkele onderzoeken.

Literatuurlijst

2Reflect. (2008, januari 2). *2reflect.* Opgeroepen op december 19, 2012, van Valide en betrouwbaar: http://www.2reflect.nl/validiteit_en_betrouwbaarheid.htm

Balans: steunpunt dyslexie. (2011, januari 24). *leren lezen in groep 4.* Opgeroepen op december 19, 2012, van steunpuntdyslexie : http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/groep-1-4-(onderbouw)/leren-lezen/in-groep-4/

Beemen van, L. (2006). Ontwikkelingspsychologie. In L. Beemen van, *Ontwikkelingspsychologie* (pp. 157-158). Houten: Wolters - Noordhoff Groningen.

Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling* (druk 2 ed.). Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 7-145.

Bosch W. & Boomsma C. (2009). *Onderwijs aan het jonge kind...een vak apart.* Baarn: HBuitgevers.

cgi/fontys/show.cgi?fid=6370. (sd). Opgeroepen op Maart 2012, van hbo-kennisbank.uvt.nl.

Complete-encyclopedie. (sd). *Attributie*. Opgeroepen op April 2013, van www.complete-encyclopedie.nl: http://www.complete-encyclopedie.nl/Woordenboek/Synoniemen+A/Attributie/

Donk van der, C., Lanen van, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussum: Uitgeverij Coutinho, pp.42,-55, pp. 110-130, pp. 146-170.

Doorewaard, H. (2004). Organisatieontwikkeling en human resource management. *Lemma* , pp. 220-221.

George B., S. P. (2007, May 10). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review* , p. 3.

Het Laatste Nieuws. (2010, augustus 11). *overgewicht doet meisje van 7 puberen.* Opgeroepen op december 19, 2012, van hln: http://www.hln.be/hln/nl/38/Kinderen/article/detail/1143746/2010/08/11/Overgewicht-doet-meisjes-van-7-puberen.dhtml).com

Hove, M. L. (sd). Survivalkit voor leerkrachten. In M. L. Hove, *Survivalkit voor leerkrachten* pp. 89-102.

http://www.encyclo.nl. (sd). Opgeroepen op April 2013, van begrip/Kwantitatief%20onderzoek.

Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen.* Baarn: HBuitgevers, pp. 1-227.

Krans, L. (sd). *Informatie over zelfvertrouwen.* Opgeroepen op april 30, 2013, van www.leokrans.nl/psychologie.

L. van, B., & Beemen van, L. (2006). *Ontwikkelingspsychologie.* Houten: Wolters - Noordhoff Groningen.

Langedijk. (1980). De vragenlijst van Langendijk.

leren.nl. (sd). *cursus/sociale-vaardigheden/overtuigen-beinvloeden/*. Opgeroepen op Januari 2013, van http://www.leren.nl.

Lieshout van, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum, pp. 65-109.

Longclaw, A. (1998). *Gung Ho! Turn On the People in Any Organization.* New York: William Morrow and Company.

Marmet, O., Meyer A. (red). (1985). *Kleine Sociale psychologie.* Utrecht: ThiemeMeulenhoff, pp. 7-115.

Moor, d. W. (1998). Arbeidsmotivatie als managementinstrument. *Bohn Stafleu van Loghum* , pp. 22-25.

Nieuwenbroek, d. A. (sd). Gedragsregels voor docenten om faalangst bij leerlingen te verminderen (1 pagina). Opgehaald van www.faalangst.nl.

Niewenbroek, d. A. (sd). *Faalangst in het basisonderwijs.* Opgehaald van www.orthoconsult.nl.

Oorzaken van faalangst. (sd). Opgehaald van Geestelijke gezondheid: http://www.therapiehulp.nl/klacht/angst/faalangst/faalangst-oorzaken

P., R. (2010, november 8). Wat is motivatie. *Veranderje* , pp. 1-2.

Ploeg, J. v. (1994). *Gedragsproblemen.* Rotterdam: Lemniscaat, pp.287-290.

Right Marktonderzoek. (sd). *Kwalitatief onderzoek: diepte interviews.* Opgeroepen op december 19, 2012, van rightmarktonderzoek: http://www.rightmarktonderzoek.nl/kwalitatief-onderzoek/diepte-interviews

Schriel, P. (2011, april 23). *Een laag zelfbeeld en de nagatieve invloed hiervan op je relatie*. Opgeroepen op april 30, 2013, van http://patrickschriel.nl.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (1996). *Motivation in education - Theorie, research, and applications* (Third edition ed.). New Jersey, United States of America: Pearson Education, Inc., pp. 79-120.

Tips voor docenten en school. (sd), pp.1-7.

van der Donk, C., & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussum: Coutinho.

Vinke, R. (2004). Zoeken naar intrinsieke motivatie. *Reed Business* , pp. 18-21.

Wikipedia. (sd). *wiki/Aangeleerde_hulpeloosheid*. Opgeroepen op april 2013, van http://nl.wikipedia.org.

Wikipedia. (sd). *wiki/Attributie_(psychologie)*. Opgeroepen op Januari 2013, van nl.wikipedia.org.

www.mens-en-samenleving.infonu.nl. (sd). Opgeroepen op December 2012, van psychologie.

www.motivatieproblemenopschool.nl.

www.rijskoverheid.nl. (sd). *onderwerpen/passend-onderwijs*. Opgeroepen op April 2013, van http://www.rijksoverheid.nl.

www.veranderje.nl. (2010, november 8). Wat is motivatie. *veranderje.nl* , pp. 1-2.

Zelfbeeld, ego en negatief zelfbeeld. (sd). Opgeroepen op april 27 april, 2013, van http://www.mensinwereld.nl/Zelfbeeld_ego_en_negatief_zelfbeeld.

Referenties

Vooraf:
In deze scriptie wordt, vooral in hoofdstuk 1, in de tekst verwezen naar gebruikte bronnen in een boeken uit onze literatuurlijst. Dit gaat met name om het boek '*Motivation in education - Theorie, research, and applications*' (Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (1996)). Deze bronvermeldingen zijn in de scriptie weergegeven, omdat het veelal gaat om andere onderzoeken, die niet door de schrijvers van dit boek zijn uitgevoerd en waarna ook zij in hun boek verwijzen. Omdat de literatuurlijst een vertekend beeld zou geven als deze brondvermeldingen erbij zouden staan, worden ze apart weergeven op deze plaats, als 'referentie'. Omdat deze bronvermeldingen uit een ander boek afkomstig zijn, ontbreken er soms gegevens.

Eisen, S. V. (1979). Actor-observer differences in information and causal attribution. Journal of Personality and Social Psychology, 37. 261-272.

Fiske, S., & Taylor, S. (1991). *Social Cognition.* New York: McGraw-Hill.

Heider. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.

Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). *The attribution of attitudes. Journal of Experimental Social Psychology, 3.*

Kelley, H. H. (1971). *Attributions in social interactions.* Morristown: General Learning Press .

Kelly. (1972). Causal schemata and the attribution process . In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelly, R. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner, *Perceiving the causes of behavior* (pp. 151-174). Morristown, NJ: General Learning Press.

Kelly, H. H., & Michela, J. (1980). *Attribution Theory and research. Annual Review of Psychology, 31.*

Peterson, P., Swing, S. R., Baverman, M. T., & Buss, R. (1982). *Student's aptitudes and their reports of cognitive provess during direct instruction. Journal of Educational Psychology.*

Sameroff A.J. & Chandler, M. (1975). *Review of child development research.* Chicago: F.B. Horowitz (Ed.).

Stevens, G. B. (2010).

Storms, M. D. (1973). Videotape and the attribution process: Reversing actors' and observers' point of view. Journal of Personality and Social Psychology, 27. 165-175.

Weiner. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research.* Newbury Park: Sage.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion.* New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (2000). *Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. Educational Psychology Review,12.*

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct.* Guilford Press: New York.

White, R. W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review.*

BIJLAGE

Voorgaande Omstandigheden →	**Waargenomen Oorzaken →**	**Oorzakelijke Dimensies/aspecten**	**Psychische → Gevolgen →**	**Gevolgen voor het Gedrag**
Factoren uit de omgeving	*Attributies voor*	Stabiliteit	Succes verwachten	Keuze
Specifieke informatie	Bekwaamheid			Volharding
Sociale maatstaf	Inspanning	Locatie	Zelfwerkzaamheid	Mate van inspanning
Eigenschappen van de situatie	Geluk			Prestatie
	Moeilijkheidsgraad opdracht	Controle	Invloed	
Persoonlijke factoren	Leerkracht			
Oorzakelijke schema's*	Stemming			
Attributiefouten	Vermoeidheid, etc.			
Gezondheid				
Voorkennis				
Individuele verschillen				

Attributieproces **Attributionele proces**

Figuur 1 Het 'algemeen attributieschema', wat het attributieproces beschrijft. Voor verdere uitleg van dit proces en van deze figuur: zie paragraaf 1.1 uit de scriptie.

*Hoe verklaar je dingen

Attributiestijl vragenlijst voor kinderen

Nanda Kramp & Hilde Siwpersad
Begeleider: Drs. A. Brouwer
Hogeschool *Driestar educatief*
Datum afstuderen: Juni 2013

INHOUDSOPGAVE

Handleiding p. 70
Uitleg p. 71
Vragenlijst p. 72
Nakijkmodel p. 75

Bijlage p. 77

- De oorspronkelijke, Engelstalige versie (CASQ), wordt als bijlage aan deze 'Attributiestijl vragenlijst voor kinderen' toegevoegd vanaf pagina 12.

HANDLEIDING

Voor u ligt de 'Attributiestijl vragenlijst voor kinderen'. Deze vragenlijst dient om uit te zoeken hoe positief of hoe negatief de attributiestijl van leerlingen is. Attributies zijn 'waargenomen oorzaken van uitkomsten'. Er is ook een theorie over attributie: de zogenaamde 'attributietheorie', waarvan onder andere Fritz Heider de grondlegger is. Deze theorie gaat over de wijze waarop mensen het eigen gedrag en dat van anderen verklaren in termen van oorzaak en gevolg, en welke invloed dit heeft op de **motivatie.**
Als je gaat kijken naar de attributiestijl van kinderen, dan kijk je waar de kinderen hun succes of falen aan toe schrijven. Verkeerde attributies, zoals: 'Ik ben gewoon dom en daarom heb ik een slecht cijfer voor rekenen', kunnen negatieve gevolgen hebben, onder andere voor de motivatie van kinderen. Er kunnen ook andere problemen optreden, zoals faalangst, weinig zelfvertrouwen en een laag zelfbeeld.

Werkwijze van de vragenlijst
De vragenlijst neemt u bij voorkeur zelf af. U leest de vragen aan de leerlingen voor, waarna u de vraag kort samenvat. Bij veel vragen gaat het er om of het kind een gebeurtenis als een losse gebeurtenis ziet (het ging nu verkeerd), of dat het kind denkt: het gebeurt steeds, of het is nu eenmaal zo. De laatste gedachte kenmerkt een meer negatieve attributiestijl dan de eerste. Ook wordt er gekeken welke gebeurtenissen de leerlingen aan zichzelf (intern) toeschrijven, en welke aan anderen (extern). Het is verstandig om deze dingen tijdens het voorlezen van de vragenlijst te benadrukken. Bijvoorbeeld: 'Gebeurt het vaker, kies dan a. Gebeurt het maar af en toe, kies b'. Enzovoorts.
Er zijn vragen die betrekking hebben op positieve gebeurtenissen en er zijn vragen die betrekking hebben op negatieve gebeurtenissen. Op deze manier kan er gekeken worden of de leerlingen verschillende attributies maken voor positieve en voor negatieve situaties. Hiermee kunnen attributiefouten opgespoord worden.

Nakijkmodel
Er is een nakijkmodel toegevoegd. Dit model geeft aan op welke wijze de verschillende scores (voor positieve en voor negatieve gebeurtenissen) berekend kunnen worden. Voor gedetailleerde informatie over het berekenen van de scores, verwijzen wij u daarom naar het nakijkmodel.

Uitleg
De vragenlijst begint met een korte uitleg voor de leerlingen. Voeg deze bij de vragenlijst.

Wij wensen u veel succes met de vragenlijst!

Nanda Kramp & Hilde Siwpersad

Uitleg

Hieronder staan een aantal gebeurtenissen. Doe alsof deze dingen net zijn gebeurd. Waarom zou dit gebeurd kunnen zijn? Kies wat het meest bij jou past. Er zijn geen goede of slechte antwoorden.

Zet bij elke vraag een rondje om ‘a’ of ‘b’.

Zijn er nog vragen?

Vragenlijst

Naam:…….
Jongen/meisje:……..
Leeftijd:……..jaar

1. Je haalt een 10 voor een toets voor rekenen, omdat…

   a. ik slim ben
   b. ik goed kan rekenen

2. Sommige kinderen uit de klas zeggen dat ze je niet aardig vinden, omdat…

   a. kinderen soms boos tegen mij doen.
   b. ik soms boos doe tegen andere kinderen.

3. Een vriendje of vriendinnetje zegt dat je stom bent, omdat…

   a. hij/zij vandaag niet vrolijk was.
   b. ik vandaag niet aardig deed.

4. Een kindje pikt geld van je, omdat…

   a. dat jongetje of meisje niet eerlijk is.
   b. veel kinderen niet eerlijk zijn.

5. Je papa en mama zeggen dat je iets heel moois hebt geknutseld, omdat…

   a. ik sommige dingen goed kan knutselen.
   b. mijn ouders sommige dingen die ik knutsel mooi vinden.

6. Je gooit per ongeluk iets kapot, omdat…

   a. ik niet voorzichtig was.
   b. ik soms niet voorzichtig genoeg ben.

7. Op school moet je samenwerken met een paar kinderen. Het gaat niet zo goed, omdat…

   a. ik niet zo goed met deze kinderen kan samenwerken.
   b. ik met niemand goed kan samenwerken.

8. Je krijgt een nieuw vriendje of vriendinnetje, omdat…

   a. ik een aardig jongetje/meisje ben.
   b. waar ik woon veel aardige kinderen zijn.

9. Je hebt veel ooms, tantes, neefjes en nichtjes. Je ziet ze vaak en jullie vinden elkaar aardig, omdat…

a. ik meestal aardig doe als ik bij mijn familie ben.
b. ik soms aardig doe als ik bij mijn familie ben.

10. Je haalt een slecht cijfer op school, omdat…

a. ik niet zo slim ben.
b. de juf moeilijke toetsen geeft.

11. Je loopt tegen een deur aan en krijgt een bloedneus, omdat…

a. ik niet goed oplette waar ik liep.
b. ik de laatste tijd niet goed oplet.

12. Je kamer ziet er slordig uit, omdat…

a. ik vandaag mijn kamer niet heb opgeruimd.
b. ik vaak mijn kamer niet opruim.

13. Je moeder kookt voor jou je lievelingseten, omdat…

a. mijn moeder sommige dingen doet om mij te verrassen.
b. mijn moeder het leuk vindt om mij te verrassen.

14. Je voetbalteam verliest een wedstrijd, omdat…

a. ons team elkaar niet helpt als we samen spelen.
b. we elkaar vandaag niet zo goed hielpen.

15. Je moet thuis je vader en moeder helpen. Je krijgt je taakjes niet af, omdat…

a. ik vandaag een beetje lui was.
b. ik vaak lui ben.

16. Je gaat naar een pretpark (zoals de Efteling). Je hebt daar veel plezier, omdat…

a. ik pretparken leuk vindt.
b. ik veel dingen leuk vind om te doen.

17. Je gaat naar een partijtje van een vriendje of vriendinnetje. Je vindt het er erg leuk, omdat…

a. je vriendje/vriendinnetje vaak leuke partijtjes geeft.
b. je vriendje/vriendinnetje vandaag een leuk partijtje gaf.

18. Vandaag heb je een andere juf. Zij vindt jou aardig, omdat…

a. ik vandaag goed oplette tijdens de les.
b. ik meestal goed oplet tijdens de les.

19. Je maakt je vriendje of vriendinnetje blij, omdat…

a. ik meestal aardig en gezellig ben.
b. ik soms aardig en gezellig ben.

20. Het lukt je om een hele moeilijke puzzel in elkaar te zetten, omdat…

a. ik goed kan puzzelen.
b. ik veel dingen goed kan.

21. Je probeert in een sportteam te komen. Je wordt niet uitgekozen, omdat…

a. ik niet goed in sport ben.
b. de andere kinderen die meededen erg goed in sport zijn.

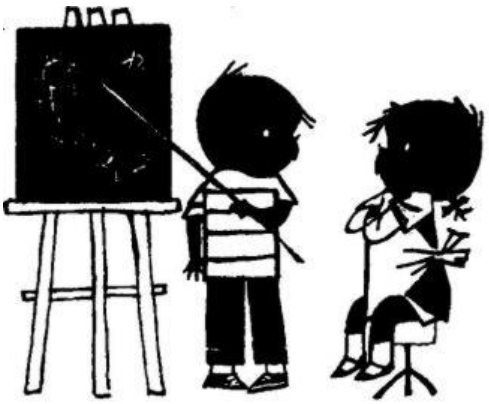
22. Je haalt een slecht cijfer voor een toets, omdat…

a. alle toetsen moeilijk zijn.
b. sommige toetsen moeilijk zijn.

23. Je slaat met slagbal een homerun, omdat…

a. ik de bal precies goed raakte.
b. de bal goed werd gegooid.

24. Je haalt voor een toets het hoogste cijfer van de klas, omdat…
a. de andere kinderen niet goed hadden geoefend.
b. ik goed had geoefend.



Nakijkformulier voor de Attributiestijl Vragenlijst Voor Kinderen (oficieel: CASQ-R)

Hieronder staan de nummers van de vragen, bestaande uit elk van de subschalen van de CASQ-R en de keuze (A&B) die leidt tot een score van 1 voor die vraag. Dus: Als er bij vraag 5 A is ingevuld, is de score 1 bij 'interne keuze'.

Positieve Gebeurtenissen

Interne schaal		Stabiliteit schaal		Algemene Schaal	
Vraag#	Interne keuze	Vraag #	Stabiele keuze	Vraag #	Algemene keuze
5	A	9	A	1	A
8	A	17	A	13	B
23	A	18	B	16	B
24	B	19	A	20	B

De Samengestelde Score Positieve Gebeurtenissen (SP) = de som van de scores op de Interne, Stabiele en Algemene schaal voor Positieve gebeurtenissen. Hoe hoger de score (SP), hoe minder depressief de attributiestijl is.

Negatieve Gebeurtenissen

Interne schaal		Stabiliteit schaal		Algemene schaal	
Vraag#	Interne keuze	Vraag#	Stabiele keuze	Vraag #	Algemene keuze
2	B	6	A	4	B
3	B	12	B	7	B
10	A	14	A	11	B
21	A	15	B	22	A

De Samengestelde Score voor Negatieve Gebeurtenissen (SN) = de som van de scores op de Interne, Stabiele en Algemene schaal voor Negatieve Gebeurtenissen. Hoe hoger de score (SN), hoe depressiever de attributiestijl.

De Algemene Samengestelde Score (Alg.) = SP – SN. Hoe lager de score (Alg.), hoe depressiever de attributiestijl.

BIJLAGE

CHILDREN'S ATTRIBUTIONAL STYLE QUESTIONNAIRE-REVISED

INSTRUCTIONS

Here are some situations. I want you to try really hard to imagine that these situations just happened to you. After each situation is presented, two possible reasons for why the situation might have happened are given. I want you to choose the most likely reason to explain why the situation happened to you.

Sometimes both of the reasons may sound true, and sometimes both may sound false, and, you may never have been in some of these situations. But even so, I want you to pick the reason that seems to explain why the situation happened to you.

There are no right answers and no wrong answers, so always pick the reason that seems the most likely to you.

Circle either "a" or "b" for each question. I can read along with you, if that helps.

Do you have any questions before we begin?

Children's Attributional Styles Questionnaire-Revised

1. You get an "A" on a test.

    a. I am smart
    b. I am good in the subject that the test was in

2. Some kids that you know say that they do not like you.

    a. Once in a while people are mean to me.
    b. Once in a while I am mean to other people.

3. A good friend tells you that he or she hates you.

    a. My friend was in a bad mood that day.
    b. I wasn't nice to my friend that day.

4. A person steals money from you.

    a. That person is not honest.
    b. Many people are not honest.

5. Your parents tell you something that you make is very good.

    a. I am good at making some things.
    b. My parents like some things I make.

6. You break a glass.

    a. I am not careful enough.
    b. Sometimes I am not careful enough.

7. You do a project with a group of kids and it turns out badly.

    a. I don't work well with people in that particular group.
    b. I never work well with groups.

8. You make a new friend.

    a. I am a nice person.
    b. The people that I meet are nice.

9. You have been getting along well with your family.

    a. I am usually easy to get along with when I am with my family.
    b. Once in a while I am easy to get along with when I am with my family.

10. You get a bad grade in school.

    a. I am not a good student
    b. Teachers give hard tests.

11. You walk into a door and you get a bloody nose.

    a. I wasn't looking where I was going.
    b. I have been careless lately.

12. You have a messy room.

    a. I did not clean my room that day.
    b. I usually do not clean my room.

13. Your mother makes you your favorite dinner.

    a. There are a few things that my mother will do to please me.
    b. My mother usually likes to please me.

14. A team that you are on loses a game.

    a. The team members don't help each other when they play together.
    b. That day the team members didn't help each other.

15. You do not get your chores done at home.

    a. I was lazy that day.
    b. Many days I am lazy.

16. You go to an amusement park and you have a good time.

    a. I usually enjoy myself at amusement parks.
    b. I usually enjoy myself in many activities.

17. You go to a friend's party and you have fun.

    a. Your friend usually gives good parties.
    b. Your friend gave a good party that day.

18. You have a substitute teacher and she likes you.

    c. I was well behaved during class that day.
    d. I am almost always well behaved during class.

19. You make your friends happy.

c. I am usually a fun person to be with.
d. Sometimes I am a fun person to be with.

20. You put a hard puzzle together.

c. I am good at putting puzzles together
d. I am good at many things.

21. You try out for a sports team and do not make it.

c. I am not good at sports.
d. The other kids who tried out were very good at sports.

22. You fail a test.

a. All tests are hard.
b. Only some tests are hard.

23. You hit a home run in a ball game.

a. I swung the bat just right.
b. The pitcher threw an easy pitch

24. You do the best in your class on a paper.

a. The other kids in my class did not work hard on their papers.
b. I worked hard on the paper.

SCORING KEY FOR CASQ-R

Below are listed the items comprising each of the subscales of the CASQ-R and the choice (A&B) leading to a score of 1 for that item.

Positive Events

Internality Scale		Stability Scale		Globality Scale	
Item #	Internal Choice	Item #	Stable Choice	Item #	Global Choice
5	A	9	A	1	A
8	A	17	A	13	B
23	A	18	B	16	B
24	B	19	A	20	B

Composite Score Positive Events (CP) = the sum of the score on the Internality, Stability and Globality Scales for Positive Events. The higher the score (CP), the less depressive the attributional style.

Negative Events

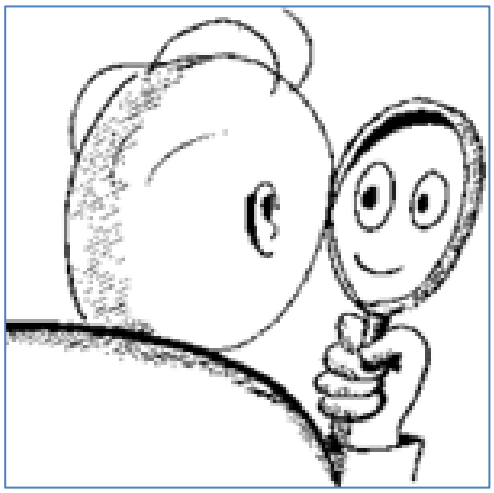
Internality Scale		Stability Scale		Globality Scale	
Item #	Internal Choice	Item #	Stable Choice	Item #	Global Choice
2	B	6	A	4	B
3	B	12	B	7	B
10	A	14	A	11	B
21	A	15	B	22	A

Composite Score for Negative Events (CN) = the sum of the scores on the Internality, Stability and Globality Scales for Negative Events. The higher the score (CN), the more depressive the attributional style.

Overall Composite Score (Comp) = CP - CN. The lower the score (Comp), the more depressive the attributional style.

NOTE: We recognize that there is a discrepancy between the scoring described in this document for the CASQ-R and that discussed in Thompson, M, Kaslow, N.J., Weiss, B., and Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's Attributional Style Questionnaire-Revised: Psychometric examination. *Psychological Assessment, 10,* 166-170. The scoring in this document is correct.

Vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen & motivatie



Nanda Kramp & Hilde Siwpersad
Begeleider: Drs. A. Brouwer
Hogeschool *Driestar educatief*
Datum afstuderen: Juni 2013

INHOUDSOPGAVE

Handleiding	p. 84
Vragenlijst	p. 85
Nakijkmodel	p. 88

HANDLEIDING

Voor u ligt een vragenlijst over faalangst, zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie, voor leerlingen van de groepen 4 tot en met 8 van de basisschool. De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen:

Onderdeel 1 = Faalangst
Onderdeel 2 = Zelfbeeld
Onderdeel 3 = Zich competent voelen/zelfvertrouwen
Onderdeel 4 = Motivatie

Per onderdeel zijn er een (verschillend) aantal stellingen, die iets zeggen over dit onderwerp. Vervolgens kan de leerling aangeven in hoeverre deze stelling bij hem of haar past. De betekenis van de cijfers is als volgt:

1 = Heel erg mee eens
2 = Mee eens
3 = Niet mee eens
4 = Helemaal niet mee eens

Het is raadzaam om de vragenlijst (klassikaal) samen met de kinderen af te nemen. Moeilijke vragen kunnen uitgelegd worden en de betekenis van een cijfer kan steeds worden toegelicht, zodat verwarring voorkomen wordt. Pas het steeds toe op de betreffende vraag. Bijvoorbeeld:

Pas het toe op de vraag. Bijvoorbeeld:
<u>Ik ben aardig</u>
Kies 1 als je (volgens jou) ontzettend aardig bent
Kies 2 Als je aardig bent
Kies 3 als je niet aardig bent
Kies 4 als je écht onaardig bent (dus helemáál niet aardig)

Voor het berekenen van de score is er een nakijkmodel, inclusief werkwijze bijgevoegd.
Het aantal vragen per onderdeel is verschillend. Het gaat daarom steeds om een **gemiddelde** score per onderdeel. Hoe dichter het kind op een onderdeel bij de 4 punten scoort, hoe beter de score is. Voor meer gedetailleerde informatie over het nakijken van de vragenlijst: zie het nakijkmodel.

Wij wensen u veel succes met de vragenlijst!

Nanda Kramp & Hilde Siwpersad

Beste ……,

Hieronder staan zinnen die iets zeggen over jou.
Bijvoorbeeld: 'Ik ben aardig'.
Jij geeft steeds aan of dit volgens jou zo is.

Betekenis van de cijfers:

1 = Heel erg mee eens
2 = Mee eens
3 = Niet mee eens
4 = Helemaal niet mee eens

Onderdeel 1

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Ik ben bang				
Ik ben zenuwachtig				
Ik ben bang om iets fout te doen				
Ik kan tijdens toetsen rustig nadenken				
Ik denk na een toets dat ik het goed heb gemaakt				

Onderdeel 2

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Ik ben blij				
Ik ben aardig				
Ik ben slim				
Ik kan dingen zelf oplossen				
Ik ben sportief				
Ik heb veel vrienden/vriendinnen				
Ik ben gezond				
Ik ben handig				

Onderdeel 3

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Als ik iets niet wil, durf ik nee te zeggen				
Als ik een toets heb, denk ik dat ik het goed zal maken				
Dingen lukken mij				
Ik durf iets te zeggen tegen iemand die ik niet goed ken				
Ik durf iets in een groep te zeggen				
Andere kinderen vinden mij aardig				
Ik kan tegen een stootje				

Betekenis van de cijfers:

1 = Heel erg mee eens
2 = Mee eens
3 = Niet mee eens
4 = Helemaal niet mee eens

Onderdeel 4

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Ik ga graag naar school				
Ik doe graag mee met de les				
Ik begrijp de uitleg				
Ik vind schoolwerk leuk				
Ik vind schoolwerk moeilijk				
Ik vind de juf aardig				
De juf helpt mij				
Ik vind alle vakken even leuk				
Ik vind leervakken (taal, rekenen spelling, enz.) leuk				
Ik doe mijn best op school				
Ik doe alleen mijn best omdat ik mijn papa of mama (of de juf) blij wil maken				
Ik wil graag goede cijfers halen				

NAKIJKMODEL

Werkwijze nakijkmodel**:**
De vragenlijst heeft 4 onderdelen:
Onderdeel 1 = Faalangst
Onderdeel 2 = Zelfbeeld
Onderdeel 3 = Zich competent voelen/zelfvertrouwen
Onderdeel 4 = Motivatie

Het aantal vragen per onderdeel is verschillend. Per onderdeel **deel** je daarom **het aantal punten** door **het aantal vragen**. Hierdoor krijg je steeds een **gemiddelde score** voor het onderdeel. Hoe dichter het kind op een onderdeel bij de 4 punten scoort, hoe beter de score is. Een gemiddelde score van 2 of lager, is zorgelijk. Het kind scoort dan steeds het tegenovergestelde van wat wenselijk is. Een voorbeeld: Ik ben blij. Het kind scoort bij een dergelijk gemiddelde een 'helemaal niet mee eens', of een 'niet mee eens. Het kind is dus niet blij, en scoort 'negatief' op deze vraag.

Er zijn 2 soorten vragen:
Een rode vraag
Hierbij geldt:
1 = 4 punt
2 = 3 punt
3 = 2 punt
4 = 1 punt

Een blauwe vraag
Hierbij geldt:
1 = 1 punt
2 = 2 punt
3 = 3 punt
4 = 4 punt

De vragenlijst met nakijknorm

Hieronder staan zinnen die iets zeggen over jou.
Bijvoorbeeld: 'Ik ben aardig'.
Jij geeft steeds aan of dit volgens jou zo is.

Betekenis van de cijfers:
1 = Heel erg mee eens
2 = Mee eens
3 = Niet mee eens
4 = Helemaal niet mee eens

Onderdeel 1

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Ik ben bang				
Ik ben zenuwachtig				
Ik ben bang om iets fout te doen				
Ik kan tijdens toetsen rustig nadenken				
Ik denk na een toets dat ik het goed heb gemaakt				

Onderdeel 2

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Ik ben blij				
Ik ben aardig				
Ik ben slim				
Ik kan dingen zelf oplossen				
Ik ben sportief				
Ik heb veel vrienden/vriendinnen				
Ik ben gezond				
Ik ben handig				

Onderdeel 3

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Als ik iets niet wil, durf ik nee te zeggen				
Als ik een toets heb, denk ik dat ik het goed zal maken				
Dingen lukken mij				
Ik durf iets te zeggen tegen iemand die ik niet goed ken				
Ik durf iets in een groep te zeggen				
Andere kinderen vinden mij aardig				
Ik kan tegen een stootje				

Betekenis van de cijfers:

1 = Heel erg mee eens
2 = Mee eens
3 = Niet mee eens
4 = Helemaal niet mee eens

Onderdeel 4

Vraag	**1**	**2**	**3**	**4**
Ik ga graag naar school				
Ik doe graag mee met de les				
Ik begrijp de uitleg				
Ik vind schoolwerk leuk				
Ik vind schoolwerk moeilijk				
Ik vind de juf aardig				
De juf helpt mij				
Ik vind alle vakken even leuk				
Ik vind leervakken (taal, rekenen spelling, enz.) leuk				
Ik doe mijn best op school				
Ik doe alleen mijn best omdat ik mijn papa of mama (of de juf) blij wil maken				
Ik wil graag goede cijfers halen				

Lessen om de attributiestijl aan te passen

en om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen

Nanda Kramp & Hilde Siwpersad-Vos
Begeleider: Drs. A. Brouwer
Hogeschool *Driestar educatief*
Datum afstuderen: Juni 2013

INHOUDSOPGAVE

Zelfvertrouwen/zelfbeeld week 1

Les 1	p. 93
Les 2	p. 95
Les 3	p. 97
Werkbladen	p. 96, 99-101

Zelfvertrouwen zelfbeeld week 2

Les 1	p. 102
Les 2	p. 104
Les 3	p. 106

Faalangst week 3

Les 1	p. 108
Les 2	p. 110
Les 3	p. 111
Werkblad	p. 112

Motivatie / doorzetten week 4

Les 1	p. 113
Les 2	p. 115
Les 3	p. 117

Bijlage vanaf p. 118

- *De handleiding is als een apart onderdeel los achter de lessen gevoegd.*

Week 1: Zelfvertrouwen /zelfbeeld

Les 1: zelfvertrouwen: introductie met boekje

Vorm:
In de kring

Duur:
30-35 min.

Lesdoel:
- Het ontstaan van een groepsgesprek
- Kinderen kunnen hun eigen gevoelens verwoorden
- Kinderen kunnen hun gedachten laten gaan
- Kinderen kunnen vrij associëren over bijkomende aspecten

Materiaal:
Boekje 'weerbaarheid' Lucy komt op voor zichzelf, pag. 4 tot en met 14
Smartboard

Introductie:
- Wij gaan het deze week hebben over **zelfvertrouwen**.
- Wie weet wat zelfvertrouwen is?
- Woordweb maken op het Smartboard: welke woorden passen bij zelfvertrouwen?
- Wanneer heb jij veel zelfvertrouwen? Waarom?
- Wanneer heb jij weinig zelfvertrouwen? Hoe komt dit?

Lezen
- Lezen: verhaal over Lucy.

'We gaan nu een verhaal lezen over Lucy'. Zij gaat voor het eerst na de NSO (weten kinderen op jouw school wat dit is?). Denken jullie dat ze veel of weinig zelfvertrouwen heeft?

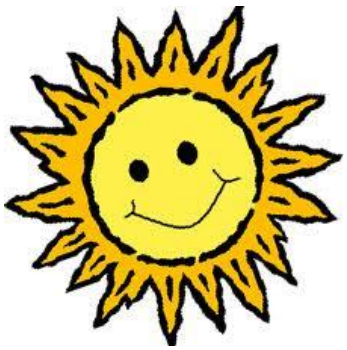
Luister maar….
P. 4 → Zelfde vragen. Bij de laatste vraag kan je zeggen: heeft ze hier veel zelfvertrouwen, denk je? Waarom niet?
P. 6 → Laatste vraag weglaten
P. 8 → Zelfde vragen stellen + wat heeft dit te maken met zelfvertrouwen? (Als je zelfvertrouwen hebt, durf je meer)
P. 10 → Laatste vraag kan weg.
P. 12 → Kan hetzelfde
P. 14 → Laatste vraag weg. Extra: Heeft Lucy nu meer of minder zelfvertrouwen, denk je? Waarom?
Hier stoppen in verband met de tijd.

Afronding:
Kort gesprekje over ervaringen met zelfvertrouwen, n.a.v. wat er in de kring naar voren is gekomen.

Tips voor de leerkracht bij dit thema:
Bron: boekje 'Weerbaarheid'

- Probeer elke leerling te laten ervaren dat hij/zij waardevol is en er mag zijn. Ik tel mee en mijn mening is belangrijk.
- Laat de leerlingen hun zwakke(re) en sterke(re) punten ontdekken en leer hen hiermee omgaan. Besteed hier bewust tijd en aandacht aan.
- De kinderen zien de positieve kant van zichzelf en kunnen dit zelf verwoorden.
- Welke verantwoordelijkheid kunnen de kinderen en wat kan het kind aan.
- Laat de kinderen het geleerde toepassen door hen zelfbewust op te laten treden.
- Luister naar de kinderen en neem hen serieus.

Week 1: Zelfvertrouwen /zelfbeeld



Les 2: Zelfvertrouwen: Werkvorm

Vorm:
In de kring, kringgesprek

Duur:
30 min.

Lesdoel:
De weerbaarheid en het zelfvertrouwen van de kinderen wordt opgebouwd.

Materiaal:
Zonnetje op stokjes

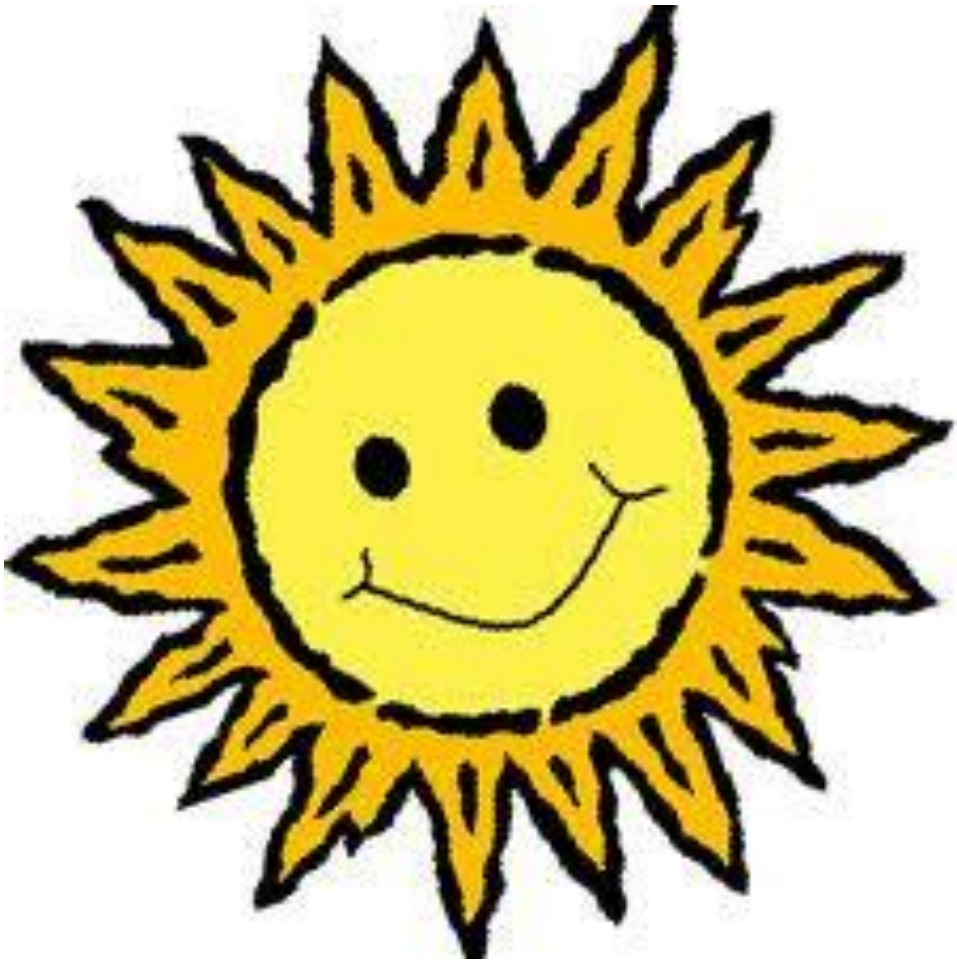
Opening:
- Wie weet nog waar het de vorige keer over ging?
- Wat is zelfvertrouwen ook al weer?

Kringgesprek:
Lk: 'Vandaag wil ik jullie vertellen hoe bijzonder jullie allemaal zijn!' De leerkracht laat een bos met zonnetjes op een stokje zien en deelt deze één voor een uit aan de leerlingen en zegt iets positiefs over deze leerling. Bijvoorbeeld: 'Lisa, wat vond ik het aardig van jou dat je Aron vandaag hielp met rekenen!' Enzovoorts.
Vertel de kinderen dat het heel belangrijk is dat ze weten hoe bijzonder ze allemaal zijn!
Waarom is dit eigenlijk belangrijk? (Zelfvertrouwen, God heeft ons goed gemaakt, iedereen is weer goed in iets anders, etc.)
Lk: Omdat dit zo belangrijk is, houden we iedere week een 'opstekerkring'. Je vertelt dan in de kring iets leuks of aardigs van het kindje wat naast je zit. Let op! De kinderen moeten het aan elkaar vertellen.

Opdracht:
De kinderen voeren de opstekerkring uit.

Afronding:
Hoe was het om iets leuks over jezelf te horen?
Hoe vond je het om iets aardigs over iemand anders te zeggen?

Zonnetjes: Knip de zonnetjes uit. Plak er twee tegen elkaar aan en plak er een stokje tussen.



Week 1: Zelfvertrouwen /zelfbeeld

Les 3: Zelfvertrouwen en zelfbeeld: Opdracht

Vorm:
Spel, maakopdracht. Hoeft niet in de kring.

Les:
Naar les 1 van thema 4 'Ik vertrouw op mij!; Leefstijl' voor groep 5

Duur:
40 min.

Lesdoel:
De kinderen zijn zich bewust van vaardigheden die zij wel/niet beheersen.
De kinderen geven aan waar zij goed/minder goed in zijn
De kinderen benaderen hun klasgenoten op een positieve manier
De kinderen ontvangen positieve feedback en worden hierin bevestigd.

Materiaal:
Werkblad 2a en 2b (per kind) en kopieerblad 1 (per groepje)

Opening:
Punt 1 les 1. Kort houden: 4 dingen (4 ll. De beurt).

LK: 'We gaan het vandaag weer hebben over zelfvertrouwen, maar ook over hoe je jezelf ziet. Wat vind jij dat je goed kan, of juist niet? EN wat je leuk om te doen, of juist niet?'

Punt 2: Schrijf een aantal gebieden op het Smartboard (i.p.v. werkboek opdrachten), waar kinderen vaardig in kunnen zijn. Bijvoorbeeld:

- Sport
- School
- Computer
- Vriendschap
- Koken
- Etc.

Aan de hand hiervan schrijven de kinderen een aantal dingen op die ze al kunnen. Bijvoorbeeld: Zwemmen, rekenen, e-mails sturen, samenwerken, taarten bakken. Verder bij punt 2 en 3 zoals is aangegeven.

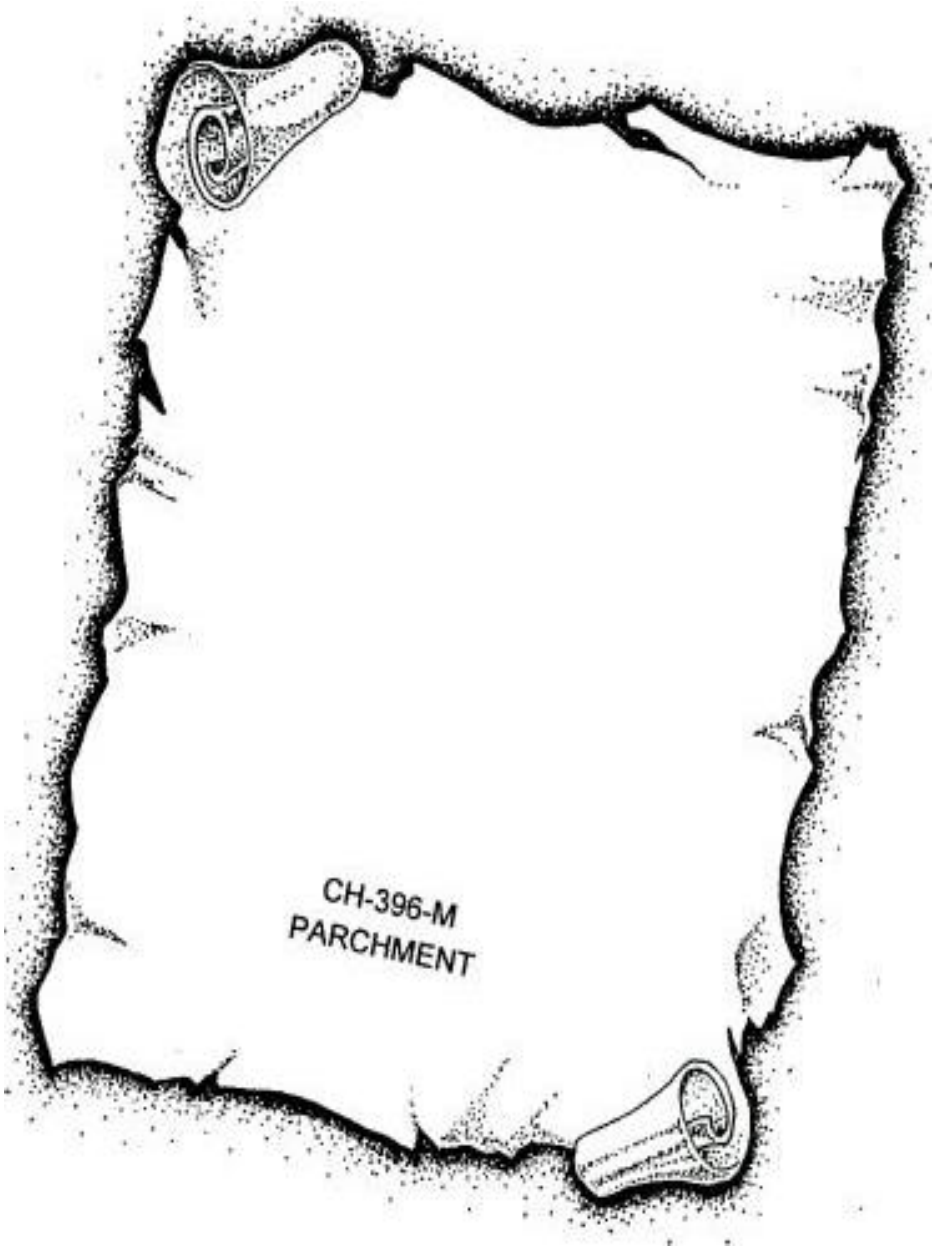
Midden:
Punt 3: schatzoeken:
Informatie lk: het is lastig om te bepalen wanneer je iets nou echt goed kan. Alleen als je de beste bent? Leg er daarom de nadruk op dat het gaat over dingen die de kinderen leuk vinden.
Verder als aangegeven. Voor groep 4: het voorlezen voor de kinderen kan je samen doen.

Punt 4 Schatkisten

- Werkbladen en kopieerblad klaarleggen

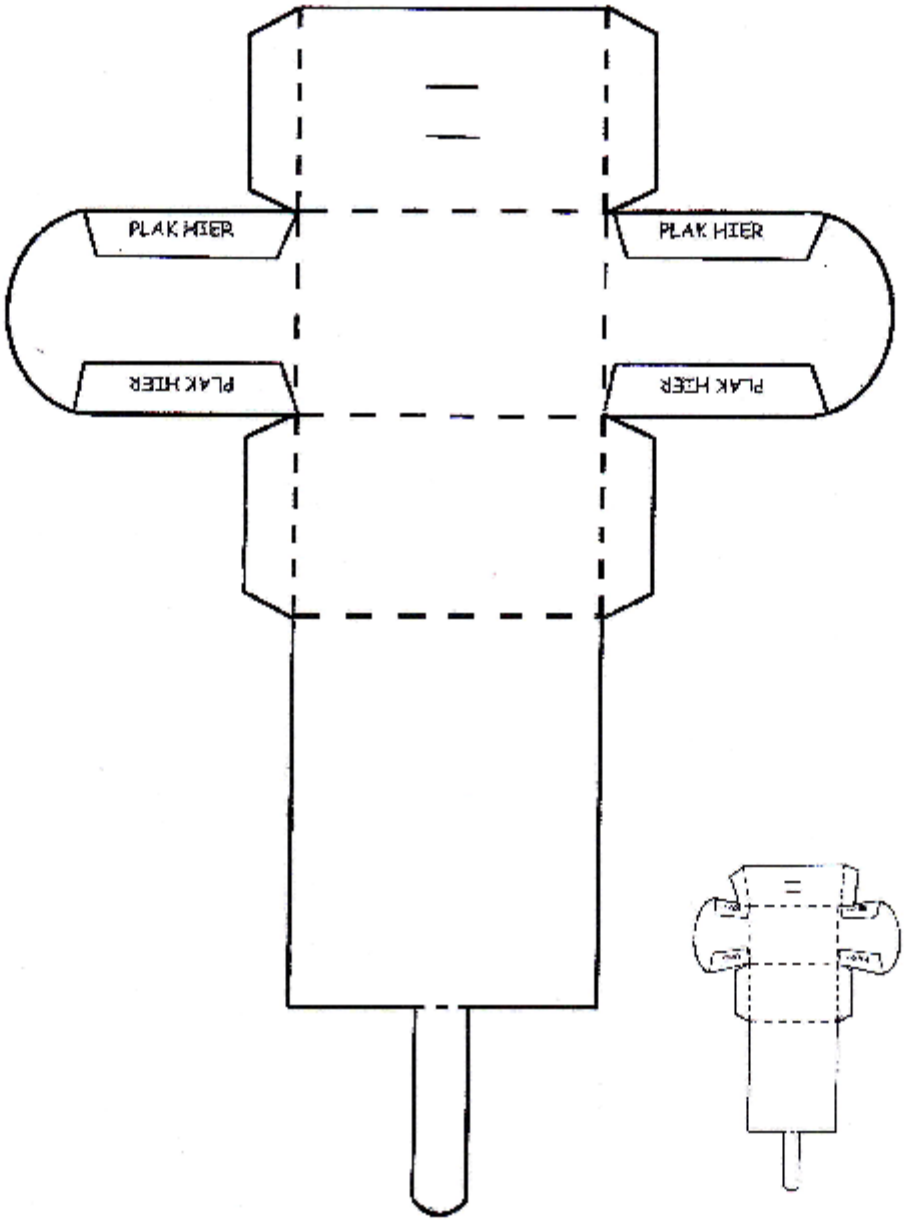
Afronding:

- Hoe was het om de schat te maken?
- Hoe vind je het om voor jezelf op te schrijven waar je goed in bent?
- Hoe is het om na te denken waar de ander goed in is?

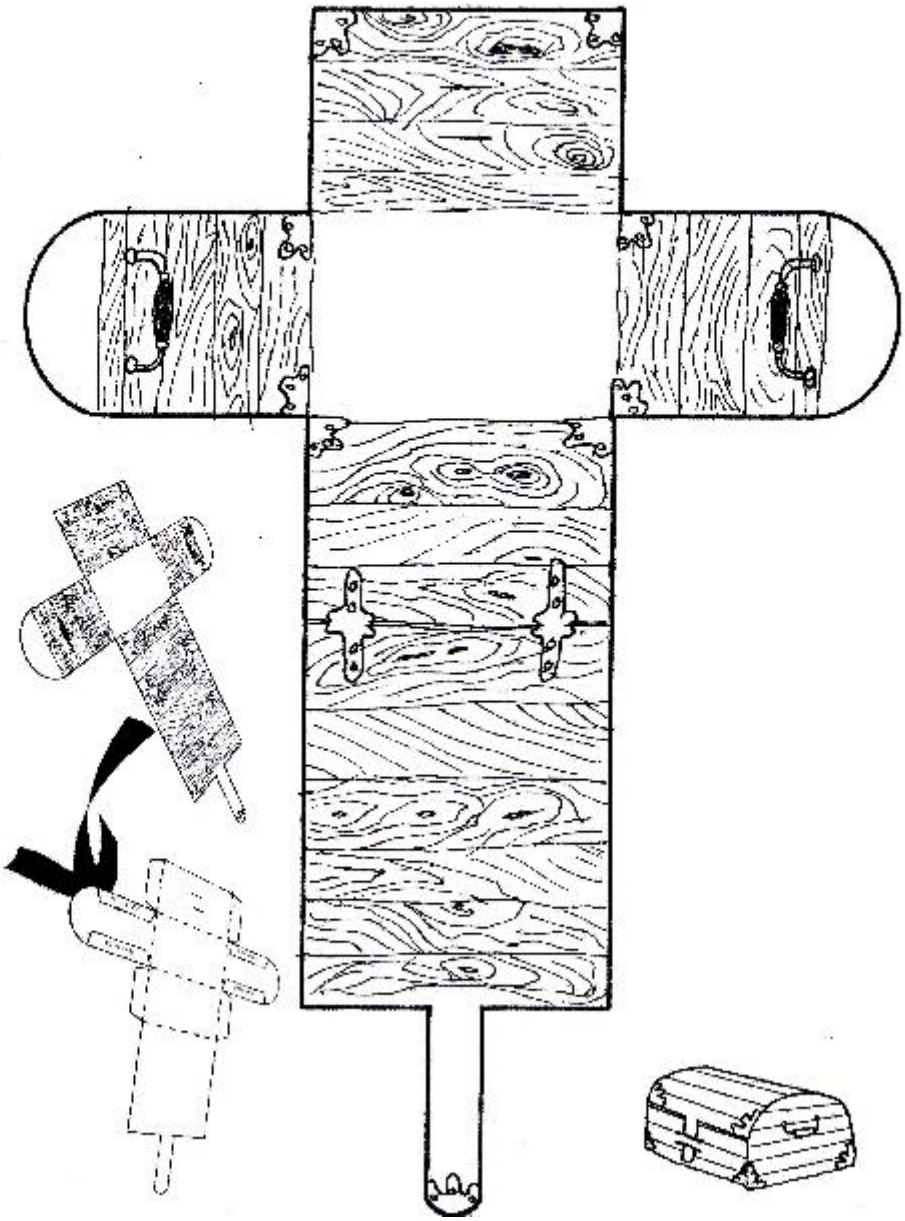

CH-396-M
PARCHMENT

Kopieerblad 2a **Schatkistje (binnenzijde)**

Kopieer dit blad dubbelzijdig voor ieder groepje van vier kinderen.
Of kopieer dit blad en kopieerblad 2b en plak ze op elkaar.



Kopieerblad 2b **Schatkistje (buitenzijde)**



Week 2: Zelfvertrouwen /zelfbeeld

Les 1: zelfvertrouwen en zelfbeeld: introductie boekje

Vorm:
In de kring.

Duur:
30-35 min.

Lesdoel:
- Het ontstaan van een groepsgesprek
- Kinderen kunnen hun eigen gevoelens verwoorden
- Kinderen kunnen hun gedachten laten gaan
- Kinderen kunnen vrij associëren over bijkomende aspecten

Materiaal:
Boekje 'Weerbaarheid' Lucy komt op voor zichzelf, pag. 16 tot en met 22

Introductie:
- We gaan het deze week opnieuw hebben over zelfvertrouwen en zelfbeeld
- Wie weet nog wat zelfvertrouwen is?
- Wie weet nog wat zelfbeeld is?
- Benoem nog even je **zelfbeeld.**
- Wie kan vertellen waar het verhaal de vorige keer over ging?

Lezen:
- Lezen: het vervolg van het verhaal van Lucy.

'we gaan nu verder met het verhaal van Lucy en lezen dit vandaag uit'. Zij is vandaag voor het eerst op de NSO en ontmoet verschillende kinderen waar zij mee om moet leren gaan. Hoe doet zij dit?'

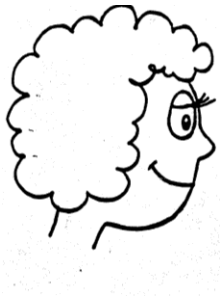
Luister maar…
P. 16 → Zelfde vragen stellen. Bij de eerste vraag kun je vragen wat Lucy van zichzelf vindt.
P. 18 → Zelfde vragen stellen. Bij de eerste vraag kun je vragen hoe het met haar zelfvertrouwen is.
P. 20 → Vraag 2 en 3.
P.22 · Bij vraag 2 ingaan op het zelfbeeld.

Afronding:
Korte evaluatie over wat in deze les naar voren gekomen is wat betreft zelfvertrouwen en zelfbeeld.

Tips voor de leerkracht bij de 2e week van dit thema:
Bron: boekje 'Weerbaarheid'
- Probeer elke leerling te laten ervaren dat hij/zij waardevol is en er mag zijn. Ik tel mee en mijn mening is belangrijk.
- Laat de leerlingen hun zwakke(re) en sterke(re) punten ontdekken en leer hen hiermee omgaan. Besteed hier bewust tijd en aandacht aan.
- De kinderen zien de positieve kant van zichzelf en kunnen dit zelf verwoorden.

- Welke verantwoordelijkheid kunnen de kinderen en wat kan het kind aan.
- Laat de kinderen het geleerde toepassen door hen zelfbewust op te laten treden.
- Luister naar de kinderen en neem hen serieus.

Week 2: Zelfvertrouwen /zelfbeeld



Les 2: zelfbeeld: Werkvorm

Vorm:
Kringgesprek en tekenen

Duur:
30 min.

Lesdoel:
De kinderen bedenken wat er uniek is aan henzelf.

Materiaal:
- Kleurpotloden/ stiften
- Papier

Opening:
- Wie weet nog waar het vorige keer over ging?
- Wat is zelfvertrouwen ook alweer?
- Wat is zelfbeeld?

Kringgesprek:
LK: 'Vandaag gaan jullie aardige en leuke dingen aan elkaar vertellen. Jullie moeten dit niet aan mij vertellen maar aan het kind zelf!' Kies een moment in de week om twee kinderen in het zonnetje te zetten. Knip twee gekleurde zonnetjes en hang deze op, op een opvallende plaats in de klas. Zorg ervoor dat de naam van het desbetreffende kind duidelijk leesbaar hierop staat. Een variant kan zijn om een portretfoto van het kind in het midden van de zon te plakken. Laat deze zonnen hangen zolang de opdracht duurt.

Opdracht:
- Neem twee kinderen en laat de anderen goed naar hen kijken.
- Stel de vraag: wat zijn de verschillen bij deze twee kinderen (liever de namen noemen van de kinderen, omdat dit persoonlijker is)?
- Stel de vraag: wat is hetzelfde bij deze twee kinderen (namen)?
- Stel de vraag: zijn er ook verschillen/dingen hetzelfde die je niet kunt zien?
- Laat hen dingen vertellen die zij bij elkaar zien.
- Zet de kinderen 2 aan twee tegenover elkaar. Laat de kinderen met kleurpotlood/stift elkaar tekenen. (vergeet niet de namen achter op de tekening te laten zetten)
- De kinderen maken een snelle schets, waar bij ze (positieve) dingen tekenen, die ze kenmerkend vinden voor dit kind. Het kan een voetbal zijn, omdat dit kind goed is in voetballen, of iets van het uiterlijk, zoals mooie haren.
- Bedenk voor jezelf: Waarin verschilt het beeld wat je van jezelf hebt met dat wat een ander van je heeft?

Afronding:

LK: ‘lever de tekening bij mij in wanneer je hiermee klaar bent. Ik kies dan steeds een tekening en ga aan jullie vragen stellen. Vragen zoals:

- Wie is dit en waarom denk je dat?
- Hoe kun je dit zien?
- Wat vind je leuk / aardig aan hem of haar?
- Vraag aan de tekenaar zelf hoe je het kunt zien dat hij/zij het is en niet iemand anders uit de klas?
- Aan de getekende persoon: Zie jij jezelf ook zo, of zie je jezelf anders?
- Wat vinden jullie ervan om jezelf zo te zien?

Week 2: Zelfvertrouwen /zelfbeeld

Les 3: zelfbeeld en zelfbeeld: Werkvorm

Vorm:
Kringgesprek

Les:
Attribueren

Duur:
30 min.

Lesdoel:
- De kinderen benoemen waar zij hun zelfvertrouwen aan toeschrijven.
- De kinderen benoemen waar zij hun zelfbeeld aan toeschrijven.
- De kinderen maken gebruik hun zonnetje tijdens het toeschrijven aan hun zelfvertrouwen/zelfbeeld.
- De kinderen weten dat je op verschillende manieren op situaties kunt reageren en dat dit gevolgen heeft voor je zelfvertrouwen/zelfbeeld

Materiaal:
Zonnetje op een stokje.

Opening:
- Wie weet nog waar het vorige keren over ging?
- Wat is zelfvertrouwen?
- Wat is zelfbeeld?
- Vertel hoe het komt dat jij wel/geen zelfvertrouwen hebt?
- Vertel hoe het komt dat jij wel/geen goed zelfbeeld hebt?

Midden:
- Kies twee kinderen uit die zelfvertrouwen hebben en een positief zelfbeeld. Plak de zon van deze twee kinderen naast de andere twee zonnen op de muur, goed zichtbaar in de klas.

Kringgesprek:
LK: 'Vandaag gaan twee kinderen aan elkaar en aan ons vertellen hoe het komt dat zij zelfvertrouwen hebben en een goed beeld van zichzelf (kort).
LK: Noemt situaties waarbij je positief of negatief over jezelf kunt denken. Vraag steeds aan twee kinderen wat zij als oorzaak hiervan zien (net als de attributiestijlvragenlijst). Besteed steeds aandacht aan verschillen in antwoorden: De één ziet zichzelf als de oorzaak, terwijl de ander iets of iemand anders als oorzaak ziet. Je kunt dus op **verschillende manieren** tegen een gebeurtenis aankijken! Hoe voelt de een zich hierbij (als je jezelf de schuld geeft) en hoe de ander?
Mogelijke situaties:
- Je hebt een toets (dit weet je al een week). De dag ervoor vier je je verjaardag en heb je weinig tijd om te leren. Je hebt heel veel fouten in je toets. Wat is de oorzaak hiervan?

(Mogelijke antwoorden*: de verjaardag, of juist ikzelf (ik wist het al een week).

- Je vriendin doet vandaag ineens heel onaardig tegen je. Ze scheld je uit. Wat denk je nu?

(Mogelijke antwoorden: ze is zeker chagrijnig (extern), of: wat heb ik verkeerd gedaan (intern). Besteed aandacht aan verschillen in reacties. Wat voor gevolgen hebben de denkwijzen voor je zelfbeeld?

- Je hebt je kamer niet opgeruimd en je moeder is boos op je. Wat denk je nu?

(Mogelijke antwoorden: de volgende keer moet ik beter mijn kamer opruimen, of: wat ben ik toch een sloddervos). Hoe voelen de kinderen met verschillende antwoorden zich na de berisping van hun moeder?

** De mogelijke antwoorden zijn geen keuzemogelijkheden voor de kinderen, maar een richtsnoer voor de lk. Het is steeds een voorbeeld van een interne attributie of juist een externe, óf van een positieve attributie (deze keer gebeurt het), of een negatieve (ik doe het vaker en ben nu eenmaal….).*

Afronding:

LK: Ik stel nog wat vragen aan jullie:

- Vind je het eng/leuk om zo over jezelf te praten? Hoe komt dit?
- Vind je het eng/leuk om in de spiegel naar jezelf te kijken? Hoe komt dit?
- Kom er nog even op terug dat niet iedereen hetzelfde reageert op een gebeurtenis. Soms moet je iets niet bij jezelf leggen, maar juist bij een ander. Anders ga je negatief over jezelf denken, terwijl het jouw schuld niet is.
- Als iets gebeurt, kan je beter niet gaan denken: ik ben nu eenmaal zo, maar: de volgende keer moet het anders!
- Refereer kort aan het verschil in gevoel die de verschillende reacties opleveren.

Voor de leerkracht:

Het is goed om hier gedurende de week vaker op terug te komen. Bijvoorbeeld bij een ruzie: is het een groot probleem, of doen we het morgen gewoon even anders. Zegt de scheldpartij iets over jezelf (je bent gewoon stom), of over de ander (hij zat even niet lekker in zijn vel)? Hoe kunnen jullie elkaar hierbij helpen? Met andere woorden: wat is een goede reactie in deze situatie?

Week 3: Faalangst

Les 1: Faalangst: introductie boekje

Vorm:
In de kring of klassikaal.

Duur:
30-35 min.

Lesdoel:
- Het ontstaan van een groepsgesprek
- Kinderen kunnen hun eigen gevoelens verwoorden
- Kinderen kunnen hun gedachten laten gaan
- Kinderen kunnen vrij associëren over bijkomende aspecten

Materiaal:
Boekje 'faalangst' - Ik kan er niets van.

Introductie:
- We gaan het deze week hebben over faalangst
- Wie weet wat faalangst?
- Komt dit regelmatig / veel voor?
- Wanneer kan faalangst beginnen?
- Hoe kan je weten dat iemand / je faalangst heeft/hebt ?

(onder niveau presteren, opgedragen taken / lichamelijke prestaties vermijden, hoofdpijn, misselijkheid, buikpijn)

- Hoe is het zelfbeeld van iemand met faalangst? (negatief, denken dat zij de enige zijn)

Lezen:
Boekje 'faalangst' - Ik kan er niets van.
'Soms zien kinderen tegen iets op omdat ze het spannend vinden of iets nog niet zo goed kunnen. Dit verhaal gaat over Roel die meedoet aan een sport- en- speldag. Maar Roel voelt zich niet zo lekker.

Luister maar…
P.4 → Zelfde vragen stellen. Bij de eerste vraag 'wie heeft dit ook wel eens?'
P. 6 → Zelfde vragen stellen. Bij de tweede vraag 'wie herkent dit?'en waarom?
P. 12 →Zelfde vragen stellen. Bij de derde vraag 'waarom merken de andere kinderen dit niet?
P.16 → Zelfde vragen stellen. Bij de tweede vraag 'waarom is het goed dat Anke eerst gaat?' Wie heeft er graag een voorbeeld?
P.18 →Zelfde vragen stellen. Bij de tweede vraag 'moet je bij een spel altijd winnen?'

Afronding:
Korte evaluatie over wat in deze les naar voren gekomen is wat betreft faalangst.

Tips voor de leerkracht bij de 3e week van dit thema:

Bron: boekje 'faalangst'

- Geef het kind het gevoel dat u de angst begrijpt door er niet overheen te praten, maar door te bevestigen wat er bij het kind leeft.
- Stimuleer het kind om toch de dingen te ondernemen die het spannend vindt.
- Geef het kind veel complimenten om het te stimuleren.
- Laat het kind los in situaties waar het wil en kan experimenteren.
- Geef duidelijk aan wat het kind precies moet doen bij een bepaalde opdracht.
- Bied opdrachten zoveel mogelijk aan in behapbare subopdrachten. Koppel dit aan visuele ondersteuning.
- Stel reële eisen aan het kind die passen bij de leeftijd. Overvraag het niet, maar wees ook niet te gemakkelijk.
- Probeer het vertrouwen in het kind over te brengen. Geloof in het kind. Geloof dat hij of zij het kan.

Week 3: Faalangst

Les 2: faalangst: Werkvorm

Vorm:
Speelzaal- of speelpleinactiviteit

Thema:
Wat kan ik goed en wat vind ik moeilijk?

Duur:
Ca. 40 min (afhankelijk van het aantal spelletjes).

Lesdoel:
De kinderen ervaren en uiten wat ze moeilijk vinden.

Materiaal:
Circuit:

- Ballen gooien in een mand
- Over een lijn lopen
- Huppelen
- In hoepels springen

Opening:

- Wie weet nog waar het vorige keer over ging?
- Uitleg per spel.
- Het voordoen van elke activiteit moet duidelijk zijn voor de kinderen.
- Vertel de kinderen dat het niet belangrijk is hoe goed je elk spel doet, maar dat het er om gaat dat je het doet.
- De kinderen worden in groepjes verdeeld.
- De groepjes werken het circuit af.
- Geef de kinderen na iedere spelactiviteit een stempeltje op zijn/haar hand.

Gesprek:
LK: Laat de kinderen op de bank gaan zitten en bespreek wat ze hebben gedaan door het stellen van een aantal vragen:

- Wat hebben jullie vandaag het leukst gevonden tijdens deze gymles?
- Wat was makkelijk, en wat was moeilijk?
- Is er een spel geweest waarbij je eigenlijk niet zo goed durfde?

Afronding:
LK: 'Wie durft voor te doen wat hij/zij het moeilijkst vond?'
Bij de kinderen die dit durven voor doen, wordt de prestatie met gejuich en klappen in de handen beloond.

Week 3: Faalangst

Les 3: faalangst: Werkvorm

Vorm:
Groepjes

Thema:
Creëer een trotse pauw.

Duur:
Ca. 30 minuten plus de nabespreking.

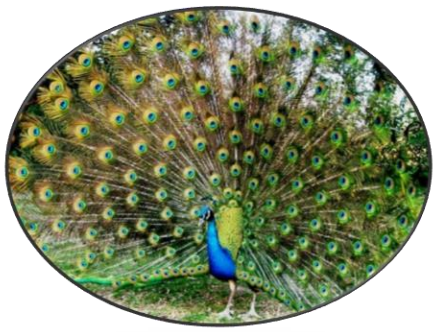
Lesdoel:
De kinderen ervaren dat het plezier belangrijk is en niet het resultaat.

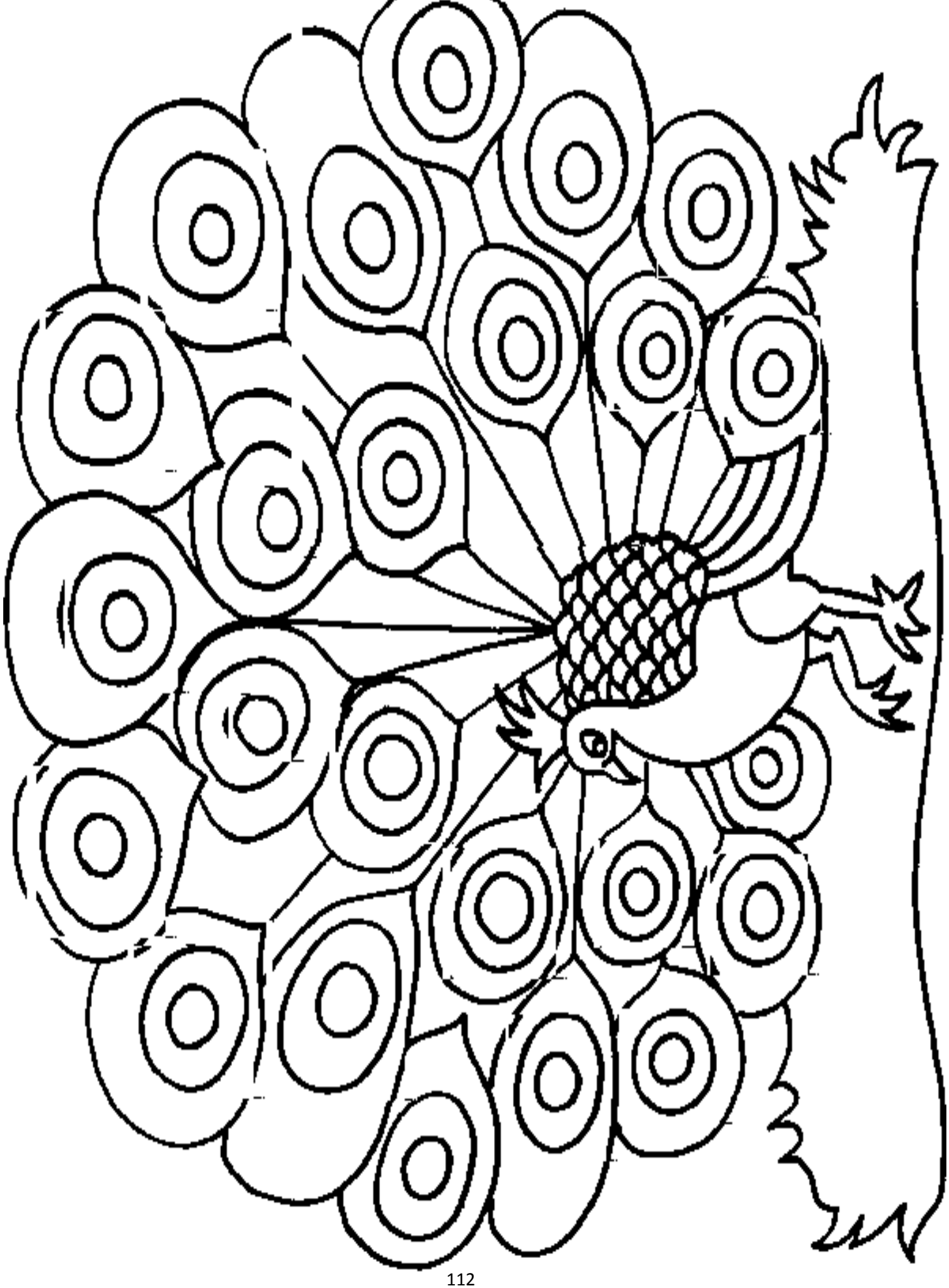
Materiaal:
Tafels met verschillende knutselwerkvormen, zoals knippen, scheuren en plakken, schilderen, tekenen, glitters plakken, een groot vel papier.

Opening:
- Bespreek met de kinderen dat het voor allemaal telt dat je in sommige dingen goed kunt zijn en in andere niet.
- Vertel de kinderen dat er verschillende werkvormen zijn en toegepast zullen worden.
- Dat het doel van de les is dat de kinderen zo trots als een pauw zijn op zichzelf, omdat zij iedere werkvorm hebben geprobeerd.
- Zorg voor een plaat waar een trotse pauw op staat.
- Vertel aan de hand van de plaat dat zij een pauw gaan maken.
- Het voordoen van de activiteit.

Opdracht:
- Zoek een tafel met de knutselwerkvorm die jij leuk vindt.
- Maak van deze werkvormen een pauw op het vel papier dat op de tafel ligt. Zet je naam op de achterkant van het papier.
- Wissel met de groepjes op tijd van tafel.

Afronding:
LK: ‘jullie mogen om de beurt je papier laten zien en vertellen wat je er zelf van vindt’.
Iedere pauw wordt de prestatie met gejuich en klappen in de handen beloond.
- Welke werkvorm vond je leuk tijdens deze les?
- Welke werkvorm gaat je goed af en welke was moeilijk?
- Waarom vond je de gekozen werkvorm makkelijk / moeilijk?





Week 4: Doorzetten / motivatie

Les 1: Doorzetten / motivatie: introductie boekje

Vorm:
In de kring of klassikaal.

Duur:
30-35 min.

Lesdoel:
- Het ontstaan van een groepsgesprek
- Kinderen kunnen hun eigen gevoelens verwoorden
- Kinderen kunnen hun gedachten laten gaan
- Kinderen kunnen vrij associëren over bijkomende aspecten

Materiaal:
Boekje 'doorzetten' - Flip vindt zwemmen moeilijk.

Introductie:
- We gaan het deze week hebben over motivatie / doorzetten.
- Wie weet wat 'motivatie / doorzetten' is?
- Wanneer moet je 'motiveren / doorzetten'?
- Hoe herken je iemand die een 'doorzetter' is?
- Hoe is het zelfbeeld van iemand die 'doorzet'?
- Hoe komt het dat iemand een 'doorzetter' is?

Lezen:
Boekje 'motivatie / doorzetten' - Flip vindt zwemmen moeilijk.
'De tweeling Flip en Floor zitten op zwemles. Floor kan het heel goed, maar Flip vindt het moeilijk en soms eng. Zijn vader besluit hem te helpen. Samen gaan ze naar het zwembad om te oefenen. Dan blijkt het toch minder moeilijk dan Flip dacht'.

Luister maar…
P.4 → Zelfde vragen stellen.
P. 6 → Zelfde vragen stellen.
P. 12 →Zelfde vragen stellen.
P.14 → Zelfde vragen stellen.
P.18 →Zelfde vragen stellen.
P.20 → Bij vraag twee doorvragen.

Afronding:
Korte evaluatie over wat in deze les naar voren gekomen is wat betreft 'motivatie / doorzetten'. Zoek twee 'doorzetters / zonnekinderen' uit en geef hen de mogelijkheid om te vertellen waarom zij een doorzetter zijn.

Tips voor de leerkracht bij de 4e week van dit thema:

Bron: boekje 'motivatie / doorzetten'

- Geef het kind het gevoel dat u de angst begrijpt door er niet overheen te praten, maar door te bevestigen wat er bij het kind leeft.
- Stimuleer het kind om toch de dingen te ondernemen die het spannend vindt.
- Geef het kind veel complimenten om het te stimuleren.
- Laat het kind los in situaties waar het wil en kan experimenteren.
- Geef duidelijk aan wat het kind precies moet doen bij een bepaalde opdracht.
- Bied opdrachten zoveel mogelijk aan in behapbare subopdrachten. Koppel dit aan visuele ondersteuning.
- Stel reële eisen aan het kind die passen bij de leeftijd. Overvraag het niet, maar wees ook niet te gemakkelijk.
- Probeer het vertrouwen in het kind over te brengen. Geloof in het kind. Geloof dat hij of zij het kan.

Week 4: Doorzetten / motivatie

Les 2: doorzetten / motivatie: Werkvorm

Vorm:

- Klassikaal gesprek
- Veters strikken
- Jas aan-/uitdoen, Schoenen aan-/uittrekken
- Diploma maken

Thema:
Geef ik het snel op of zet ik door?

Duur:
Ca. 30 min.

Lesdoel:
De kinderen worden niet boos als iets niet lukt.

Verdieping:

- Wie heeft het snel onder de knie, en voor wie levert het frustratie op?
- Wat zegt / doet de omgeving?
- Is het belangrijk dat jij / de ander iets leuk vindt voordat het goed kan gaan?
- Ben je bang om fouten te maken en waarom?
- Wanneer het lukt, hoe voel jij je dan?
- Lukt het bij grote mensen altijd, en waarom wel/niet?

Materiaal werkvorm:

- Veters / Jas / Schoenen
- Papier, kleurpotloden, plakken

Opening:

- Wie weet nog waar het vorige keer over ging?
- Uitleg van de werkvormen.
- Het voordoen van elke activiteit moet duidelijk zijn voor de kinderen.
- Vertel de kinderen dat het niet belangrijk is hoe goed je elk spel doet, maar dat het er om gaat dat je niet boos wordt wanneer het niet lukt.
- De kinderen werken aan hun eigen tafel.

Gesprek:
LK: 'We praten met elkaar over wat wij gedaan hebben'. Wat hebben jullie vandaag geleerd en hoe kwam dit?

- Wat was makkelijk, en wat was moeilijk?
- Is er iets geweest waardoor jullie wel/niet boos werden toen het niet lukte?
- Hoe kun je helpen?
- Wat kun je nooit leren, en waarom niet?

Afronding:

LK: ‘Wie durft door te gaan en wie geeft het snel op?’ Zoek twee ‘doorzetters / zonnekinderen’ uit en geef hen de mogelijkheid om te vertellen waarom zij een doorzetter zijn.

Week 4: Doorzetten / motivatie

Les 3: doorzetten / motivatie: Werkvorm

Vorm:
Groepjes

Thema:
Ontwerp een spandoek om iemand aan te moedigen.

Duur:
Ca. 30 minuten plus de nabespreking.

Lesdoel:
De kinderen ervaren dat het plezier belangrijk is en niet het resultaat.

Materiaal:
Tafels met knutselwerkvormen, zoals schilderen, tekenen.

Opening:
- Herhaal kort de vorige twee lessen
- Vertel de kinderen hoe de werkvormen toegepast moeten worden.
- Dat het doel van de les is dat de kinderen iemand aan kunnen moedigen door middel van een spandoek.

Opdracht:
- Zoek een tafel met de knutselwerkvorm op.
- Maak van deze werkvormen een spandoek waarbij 'aanmoedigen' het thema is.

Afronding:
LK: 'jullie mogen om de beurt je spandoek laten zien:
- Wat vind je er zelf van?
- Waarom heb je dit zo gedaan?
- Wie heeft dit bedacht, jijzelf of iemand uit jouw omgeving?

Lessen om de attributiestijl aan te passen

En om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen

Algemene handleiding

Nanda Kramp & Hilde Siwpersad-Vos D4G
Begeleider: Drs. A. Brouwer
Hogeschool *Driestar educatief*
Datum afstuderen: Juni 2013

Inleiding
De laatste jaren is er steeds meer de vraag om onderwijsmateriaal die gebruikt kan worden om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen. Door leerkrachten wordt vastgesteld dat er steeds meer kinderen moeite hebben om zich in de maatschappij op een adequate manier staande te houden. Ze vertonen gedrag welke niet aanvaardbaar is, agressief gedrag, of stellen zich juist teruggetrokken op. Als antwoord hierop zijn er lessen opgesteld vanuit de methode 'Kijk en beleef'. De uitgewerkte 'Lessen om de attributiestijl aan te passen en om problemen met faalangst, een laag zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en een lage motivatie te verminderen' zijn achter deze handleiding te vinden.'
De lessen zijn uitgewerkt en uitgeprobeerd in samenwerking met leerkrachten en onderwijsassisten waardoor deze lessen bruikbaar zijn in diverse groepen van het Basis Onderwijs en het Speciaal Basis onderwijs.
Het geeft de leerkracht materiaal in handen en de mogelijkheid om op een planmatige wijze te werken aan het vergroten van de cognitieve en sociale competentie van leerlingen.
De lessen zijn op een zodanige wijze opgezet dat zij door iedere groepsleerkracht uitgevoerd kunnen worden.

De methode bestaat uit 12 lessen. Achter deze handleiding vindt u 12 lessen. Het lesmateriaal is geschikt voor kinderen in de leeftijd van 6 tot 10 jaar.

Daar waar in de lessen wordt gesproken over 'hij' wordt vanzelfsprekend ook 'hij' bedoeld.

Doelstelling
De methode is een klassikale methode waarbij het zelfvertrouwen en de motivatie gestimuleerd wardt en de faalangst en het lage zelfbeeld vermindert.
Gebruik gemaakt wordt van de volgende lesdoelen:

- Het ontstaan van een groepsgesprek.
- Het verwoorden van de eigen gevoelens.
- Het verwoorden van de gedachten.
- Vrij associëren over bijkomende aspecten.
- De weerbaarheid en het zelfvertrouwen van de kinderen opbouwen.
- Bewustwording van vaardigheden
- Positieve benadering van klasgenoten
- Het ontvangen en de bevestiging van positieve feedback.
- Ervaringen delen
- Niet resultaat gericht zijn, maar het plezier is belangrijk
- Het leren omgaan met emoties

Cognitief / Sociaal
De serie 'Kijk en beleef' bestaat uit lees- en vertelboeken waarbij het cognitieve en het sociale aan de orde gesteld wordt. Met name sociaal – emotionele thema's in de onderbouw en in de thuissituatie komen hierin naar voren. Per deel wordt er een onderwerp behandeld welke te maken heeft met de dagelijkse ervaringswereld van kinderen.

Op iedere bladzijde staat er één gebeurtenis centraal en aan de hand van de onderstaande vragen kan er een groepsgesprek plaats vinden. Ieder deel bestaat uit drie lessen. In de eerste les wordt begonnen met het voorlezen van het verhaal in zijn geheel. U laat per bladzijde steeds de tekening en de foto zien zodat de leerling zich een beeld kan vormen bij datgene wat u leest. Daarna wordt het boekje pagina voor pagina doorgenomen waarbij de leerlingen de mogelijkheid hebben om hierop te reageren op de vragen die onderaan de bladzijde staan. Er ontstaat een spontaan groepgesprek en de leerlingen kunnen hun gevoelens en gedachten vrij laten gaan.

Enkele tips die wij u mee willen geven zijn:

- Geef het kind het gevoel dat u hem begrijpt.
- Stimuleer het kind om dingen te verwoorden of te ondernemen.
- Geeft het kind veel complimenten
- Laat het kind zelfstandig werken in situaties waar het wil en kan.
- Geef duidelijkheid.
- Biedt haalbare opdrachten aan.
- Stel reële eisen aan het kind die passen bij de leeftijd.
- Probeer het vertrouwen over te brengen in het kind.
- Geloof in het kind dat hij het kan.

Doelgroep
De methode 'Kijk en beleef' is voor kinderen in de leeftijd van 6 tot 10 jaar. Zoals in de inleiding is aangegeven zijn er 12 lessen die uitgewerkt zijn en gegeven kunnen worden. De lessen uit deze methode kunnen zowel voor autochtone als allochtone kinderen gebruikt worden. Ook wat betreft de vorm van onderwijs zijn deze lessen geschikt voor zowel het Basis Onderwijs als wel het Speciaal Basis Onderwijs.

Om de resultaten van de lessen af te meten wordt er een vragenlijst afgenomen voor en na de te geven lessen. Hieraan kunt u het effect afmeten wat de lessen de kinderen gedaan heeft. De lessen dragen ertoe bij om niet alleen het gedrag positief te bevorderen, maar ook om de kinderen vaardigheden aan te leren waar zij profijt van zullen hebben in hun leefomgeving en in de maatschappij.

Inhoud van de methode
De vaardigheden die in deze methode en de lessen aangeboden worden, zijn gericht op de deelgebieden:

- De relatie met zichzelf
- De relatie met de medeleerling
- De relatie met de volwassenen
- Het vergroten/verstevigen van de weerbaarheid

Deze deelgebieden worden aangeboden in 4 thema's die per deel afzonderlijk behandeld worden.
Het gaat over de volgende thema's:

- Zelfvertrouwen
- Zelfbeeld
- Faalangst
- Motivatie / doorzetten

Opbouw van de methode
De lessen zijn een voortvloeisel uit de methode. Deze mogen dus niet onderbroken worden of in een andere volgorde behandeld. Om resultaat te kunnen zien is het belangrijk dat deze lessen op vaste momenten gegeven worden.

Elk deel / thema bevat 3 lessen. Wanneer er uitgegaan wordt van één Sova les per week, hebt u voor 12 weken materiaal. Iedere Sova les duurt 30-35 minuten.

Opbouw van de lessen
De lessen 1 – 12 kennen een vaste structuur. Hierin vinden we het volgende:

- Vorm
- thema
- Duur
- Lesdoel
- Opening
- Lezen
- Verdieping
- Gesprek
- Materiaal / werkvorm
- Opdracht
- Introductie
- Afronding
- Tips voor de leerkracht

Lesmaterialen
Elke les wordt uitgevoer met behulp van diverse materialen aan de hand van het thema dat aan de orde is:

- De voorbereiding op ieder thema
- De lesbeschrijving
- Het bijbehorende verhaal uit de metode ‘Kijk en beleef’
- Zonnetjes op een saté stokje
- Grote zonnen
- Werkbladen
- Kopieerbladen
- Kleurpotloden / stiften
- Papier
- Circuit gymzaal / schoolplein
    - Ballen
    - Lijn
    - Hoepels
- Knutselwerkvormen
- Veters/jas/schoenen
- Verf / schaar