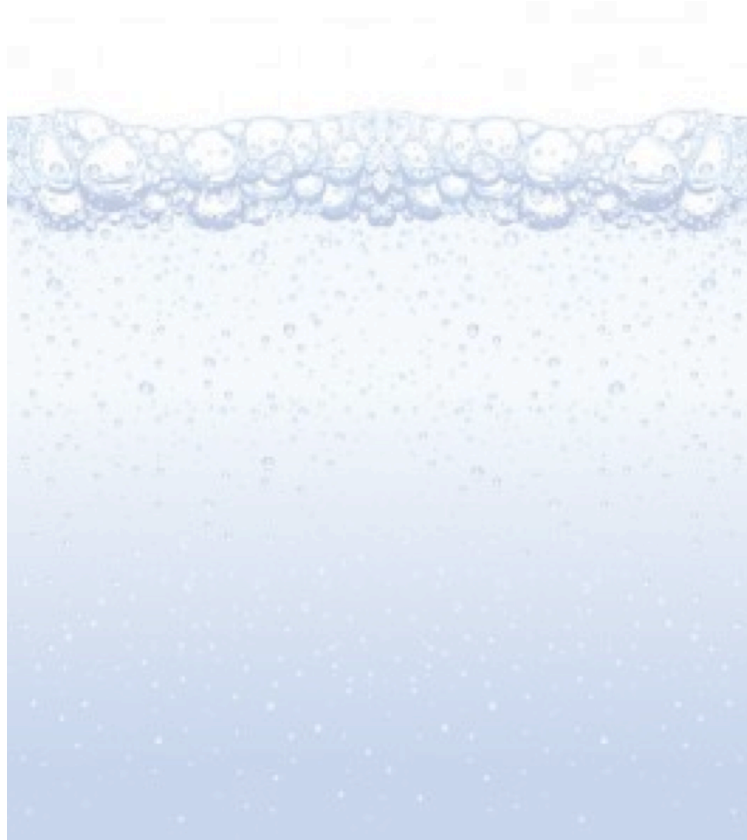


Ik heb er zin in!

De intrinsieke motivatie bij kinderen



Tessa Rijppaert

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN

Studentnummer: 2149842

RTDT2, juni 2011

Begeleid door Piet Koppejan.

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Breda.

Inhoudsopgave:

1. Zin hebben in	4
2. Inleiding:	
2.1 De context	5
2.2 Doel van mijn onderzoek	5
2.3 De relevantie van het onderzoek	5
2.4 De onderzoeksvraag	6
3. Theoretische onderbouwing	
3.1 De intrinsieke motivatie	7
3.2 'To be motivated means to be moved to do something.'	13
4. Onderzoeksmethodologie	
4.1 Kwalitatief onderzoek	15
4.2 Het open interview	15
4.3 verantwoording triangulatie -validiteit en -betrouwbaarheid, ethische aspecten	16
5. Het onderzoek in beeld gebracht	18
6. De bevindingen	
6.1 Beschrijving van de bevindingen	21
6.2 Wat nu? Een interventie	22
7. Antwoorden op de onderzoeksvraag en conclusies	25

8. Evaluatie	
8.1 Reflectie op mijn onderzoeksresultaten	27
8.2 inhoudelijke aanbeveling voor vervolgonderzoek	28
8.3 De cocon en de vlinder	29
9. Literatuurlijst	32
10. Bijlagen	34

1. Zin hebben in.

Een kind op school laat vanaf het begin een zekere wil zien om dingen te gaan doen en te ondernemen; hij of zij heeft er zin in.

Hoe gaat een kind vanuit zichzelf aan het werk en is daar ruimte voor? Hoe motiveert een kind zichzelf, en heeft het daar zelf invloed op? Wat is de invloed van de omgeving op de motivatie van een kind en wat heeft de school daar mee te maken?

Wetenschappelijk onderzoek heeft het belang van wat intrinsieke motivatie heet aangetoond: de motivatie die helemaal uit jezelf komt en waar je iets mee wil. Dat blijkt ook helemaal terecht te zijn : intrinsieke motivatie resulteert in een hoge kwaliteit van leren en creativiteit. Een intrinsiek gemotiveerd persoon is innerlijk in beweging gezet door de uitdaging of voor het plezier (Deci & Ryan 2000).

De situatie en omgeving is daarbij van invloed en deze extrinsieke voorwaarden kunnen het intrinsiek gemotiveerd zijn ondersteunen of ondermijnen.

Het is dus niet onbelangrijk om te weten wat intrinsieke motivatie betekent en wat je als kind nodig hebt om je intrinsieke motivatie in te kunnen zetten. Als leerkracht wil je dan natuurlijk weten hoe je het kunt ondersteunen en wat daarbij nodig is .

De leerling heeft hierbij basisbehoeften waaraan voldaan dient te worden, wil hij zijn intrinsieke motivatie in kunnen zetten. De zoektocht in theorie en praktijk laat zien dat dat in deze maatschappij van prestige en druk toch mogelijk blijkt te zijn.

Middels een kwalitatief onderzoek toon ik aan dat bij ons op school de basisvoorwaarden grotendeels aanwezig zijn en dat deze met een interventie en intentie een aanzet geven tot het in balans komen van die basisvoorwaarden om zo de intrinsieke motivatie van de kinderen te waarborgen.

2. Inleiding:

2.1 De context

Tijdens een bezoek aan mijn vader die dement is, speelt hij net als iedere keer een muziekstuk volledig van begin tot eind op de piano. Hij lijkt zijn motivatie en de uitvoering volledig uit een andere laag te putten dan waar hij zich nu in bevindt. Dat bracht mij bij de vraag; 'hoe doen kinderen dat, hoe gaan zij uit zichzelf aan het werk?' . Bij ons op school wordt kinderen al vroeg geleerd zelfstandig en met eigen initiatief aan het werk te gaan, bekeken vanuit het denken, voelen, willen vanuit de visie van de antroposofie. De onderwijsbehoefte staat centraal: leerstof is ontwikkelstof en geen doel op zich.

2.2 Doel van mijn onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is om theoretisch en praktisch meer inzicht te krijgen in de intrinsieke motivatie van kinderen ; hoe gaan leerlingen vanuit zichzelf aan het werk en wat hebben ze daarbij nodig? Wat draag je als leerkracht bij ons op school van klas 1 t/m klas 6 (groep 3 t/m 8) extrinsiek bij aan de intrinsieke motivatie van kinderen? Hoe kan ik, hoe kunnen wij, als leerkracht de intrinsieke motivatie van een kind ondersteunen?

2.3 De relevantie van het onderzoek .

Ik vind het interessant om vanuit de theorie te bekijken op welke wijze de kinderen vanuit zichzelf aan het werk gaan : wat is hun intrinsieke motivatie en hoe, en of , wij als leerkrachten dat kunnen stimuleren en beïnvloeden.

In de praktijk wil ik kijken wat er al gedaan wordt om de intrinsieke motivatie bij kinderen te stimuleren en of dit kan leiden tot bijvoorbeeld meer autonoom werken in onze Vrije school.

De theorieën over intrinsieke motivatie vanuit de wetenschappen of visies leveren soms overeenkomsten, maar ook verschillende invalshoeken op. Het lezen in boeken en artikelen die dit onderwerp raken enthousiasmeert en hierdoor wordt mijn intrinsieke motivatie sterk gestimuleerd! Ik wil steeds meer weten en lezen over de

intrinsieke motivatie die door wetenschappers is onderzocht en belangrijk is bevonden in de ontwikkeling van een kind.

Regering en maatschappij van nu vragen op onderwijsvlak een niveau van presteren; de prestatie is het doel geworden en daarmee wordt er mijn inziens teveel nadruk gelegd op het scoren, en niet op de weg ernaar toe. Ik maak me daar zorgen om, temeer wetenschappelijk bewezen is dat druk de (intrinsieke) motivatie ondermijnt en het voorbij gaat aan de natuurlijke behoefte tot leren van een kind. (Deci & Ryan, 1985) Kinderen kunnen en willen uit zichzelf leren, als ze daar gelegenheid voor krijgen.

2.4 De onderzoeksvraag

Ik onderzoek wat intrinsieke motivatie bij ons op school betekent, omdat ik wil weten of mijn collega's en ik voldoende voorwaarden scheppen om de intrinsieke motivatie bij kinderen te activeren, teneinde ik en mijn collega's de voorwaarden scheppen die de leerlingen nodig hebben om hun intrinsieke motivatie in te kunnen zetten, zodat de leerlingen op onze school gelegenheid krijgen om vanuit hun intrinsieke motivatie te werken.

3. Theoretische onderbouwing

3.1 De Intrinsieke motivatie

Spontaan en vanuit jezelf in beweging komen is wetenschappelijk aangetoond gedrag wat men intrinsieke motivatie noemt. Intrinsieke motivatie is voor het eerst gezien in studies naar dierengedrag, waar werd ontdekt dat onderzoekende, spelende en nieuwsgierige gedragingen worden vertoond, ook al zit er geen bevestiging of beloning aan vast. (White, 1959) Dit spontane gedrag wordt vertoond door de positieve ervaringen in de oefening en uitbreiding van capaciteiten. Maar hoe werkt dat bij de mens?

Vanaf de geboorte is de mens (in gezonde staat) actief, nieuwsgierig, en speelt met een verlangen om te leren en om te ontdekken (Deci & Ryan, 2000). Deze natuurlijke motivatie is een belangrijk element in de cognitieve, sociale en lichamelijke ontwikkeling alsmede in het opdoen van kennis en vaardigheden. De interesse in het nieuwe, om actief deel te nemen aan en om creatief onze kennis en vaardigheden toe te passen is niet beperkt tot de kindertijd, maar zijn belangrijke kenmerken van de menselijke natuur, die prestaties, volharding en het welzijn in het leven beïnvloeden. (Deci & Ryan, 2000) Ik herken deze kenmerken dagelijks bij leerlingen, anderen en mezelf.

Iemand die intrinsiek gemotiveerd is, doet eerder een activiteit voor zijn innerlijke bevrediging dan voor een consequentie. Hij is innerlijk in beweging gezet door de uitdaging of voor het plezier. De beloning zit in de activiteit op zich; de bevrediging van aangeboren psychologische behoeften. Ik vind het een bijzondere waardevolle eigenschap, omdat hieruit de eigenheid van ieder kind kan groeien en het een voorwaarde schept voor het leren.

In hun Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 1985) beschrijven Deci en Ryan de intrinsieke motivatie als een natuurlijke bron van leren en archiveren, die systematisch wordt gekatalyseerd of ondermijnd door de inbreng van ouder of leraar. Ben ik me hiervan bewust en zet ik deze visie genoeg in? Intrinsieke motivatie resulteert in een hoge kwaliteit van leren en creativiteit. Deze intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd door positieve feedback, omdat het het gevoel van competentie versterkt. Ook de gelegenheid tot opties en keuzes stimuleert en versterkt vooral het gevoel van autonomie. Hoewel er geen leren zonder relatie is, stimuleert deze

basisbehoefte de intrinsieke motivatie volgens Deci en Ryan het minst. Wat intrinsieke motivatie tegenwerkt of zelfs ondermijnt is beloning, dreiging of competitie druk. Ik als leraar heb dus een enorme verantwoordelijkheid om een kind te laten zijn wat hij in aanleg al is. Het is interessant voor opvoeders om de verschillende typen van motivatie en reacties te begrijpen vanuit het continuüm van de verschillende types van motivatie; van A motivatie tot intrinsieke motivatie zoals weergegeven in figuur 1:

- A motivatie ;
- de 4 types van extrinsieke motivatie:
 - 1 externe regulatie: voldoen aan externe eis of voor externe beloning
 - ↑ 2 geïntrojecteerde regulatie: vanwege druk, angst of om waardering
 - 3 geïdentificeerde regulatie: doordat je het belang ervan inziet, het sluit
 - ↓ aan bij eigen verder liggend doel
 - 4 geïntegreerde regulatie: je beschouwt de taak als iets wat je zelf heel belangrijk vindt
- intrinsieke motivatie.

Figuur 1: het continuüm van de verschillende types van motivatie: van A-motivatie tot intrinsieke motivatie (Ryan & Deci 2000a)

Hier is te zien dat tussen de uitersten A motivatie, dus geen motivatie, en intrinsieke motivatie, de vier types van extrinsieke motivatie staan. Hoe hoger het cijfer, hoe dichter je bij intrinsieke motivatie komt.

Het ARCS model van Keller (1987) omschrijft en verklaart de intrinsieke motivatie tot leren in vier aspecten: aandacht, relevantie, vertrouwen en tevredenheid, weergegeven in figuur 2:

Aandacht:	Relevantie	Vertrouwen	Tevredenheid
Is een vereiste om te leren; is deze er niet dan zakt de intrinsieke motivatie	De voordelen van het leren zijn helder: voldoet het niet aan mijn persoonlijke behoeften, dan zakt de intrinsieke motivatie	Ik voel me competent om het doel te halen; zo niet, dan zakt de intrinsieke motivatie	Ik ben tevreden over de resultaten van de leerervaring en prestaties; zo niet dan zakt de intrinsieke motivatie

Figuur 2: de vier aspecten van de intrinsieke motivatie tot leren van Keller

Motivatie wordt als een voorwaarde voor leren en voor de uitkomst van een leerproces gezien. Interesse wekken is hierbij een belangrijke vaardigheid van leerkrachten die op deze manier de motivatie stimuleren. Ik zie bij ons op school dat de leerkrachten vanuit de visie van de antroposofie met een sterke intrinsieke motivatie en wil het onderwijs tot stand brengen. Ze willen met een doel voor ogen goed en doordacht onderwijs aanbieden, op hun eigen manier en vanuit hun eigen kwaliteit. Zou de leerling op leergebied voldoende gelegenheid voor hun intrinsieke motivatie krijgen?

Gemotiveerd leergedrag is doelgericht, intensief, en volhardend gedrag (Boekaerts, 1988). Zij zegt dat motivatie geen stabiele persoonlijkheidseigenschap is, omdat het afhankelijk is van de leeractiviteit of de leersituatie. De mate van motivatie beïnvloedt het eindresultaat. Intrinsieke motivatie is spelenderwijs leren en bij intentioneel leren stelt de leerling zichzelf een doel; een taak die hij/zij zelf wil volbrengen en is dus extrinsiek. Er ontstaan volgens Boekaerts motivatieproblemen als het intentioneel leren ontbreekt.

Ik vind dat een leerkracht over een dusdanig inspirerende houding moet beschikken, dat een kind aan het werk wil en kan gaan. Ook de situatie en de omgeving zijn belangrijk; dat maakt dat de invloed van leraar en omgeving zeer bepalend is voor de kwaliteit van leren van een kind en voor zijn hele ontwikkeling. Deze extrinsieke voorwaarden kunnen het intrinsiek gemotiveerd zijn ondersteunen.

De verantwoordelijkheid die wij als leerkrachten dragen ligt mijn inziens niet in de eerste plaats op het cognitieve vlak, maar een kind vraagt om gezien te worden in al

zijn facetten en behoeftes. Pas dan kan vanuit de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie de (intrinsieke)motivatie worden geboren: voelt een kind zich veilig en geborgen dan is de weg vrij voor persoonlijke, psychologische ontwikkeling. Het is niet voldoende als slechts een of twee behoeften zijn vervuld. Voor psychologische gezondheid is het noodzakelijk dat alle drie de basisbehoeften worden vervuld (Deci & Ryan, 2000).

Vanuit de antroposofie kijken we op onze school naar het hele kind en worden niet alleen mogelijkheden geboden voor cognitieve ontwikkeling. Wie ben ik, wat wil ik en wat kan ik, is de vraag van elk kind op school. Als leerkracht probeer ik een antwoord te geven op die vraag die het kind heeft. Het kind wil een evenwichtige vorming als denkend, voelend en willend wezen en zijn kennis, vaardigheden en competenties op brede basis ontwikkelen. Sluit het onderwijs op onze school goed aan bij alle basisbehoeften die een kind heeft en kan het een kind stimuleren in zijn intrinsieke motivatie?

Volgens Stevens (2002) is zin in leren ons allemaal gegeven; kinderen zijn gemotiveerd om te laten zien wat ze kunnen en gemotiveerd om meer te kunnen. Kinderen hebben plezier in ontwikkeling. Stevens heeft het adaptief onderwijs vanaf 1994 ontwikkeld om voeding te geven aan de drie basisbehoeftes. Onder de basisbehoefte relatie wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten, dat ze erbij horen en dat ze het gevoel hebben welkom te zijn, zich veilig voelen. Onder de basisbehoefte competentie wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen ook aankunnen en ze ontdekken dat dat ook steeds meer kan groeien. Onder de basisbehoefte autonomie wordt verstaan dat leerlingen weten dat ze (gedeeltelijk) hun leergedrag zelf kunnen sturen.

De drie basisbehoeften betekenen in de praktijk voor mij als leerkracht onder andere het volgende:

Aandacht hebben voor relatie : ik als leerkracht laat leerlingen weten dat ik beschikbaar ben en naar hen wil luisteren, ik neem de tijd voor interacties met leerlingen en toon belangstelling voor hun achtergrond. Ik kom afspraken met leerlingen na en ik ga discreet om met vertrouwelijke informatie.

Aandacht voor competentie betekent dat ik als leerkracht actief aan alle leerlingen ruimte geef en aan verschillen in werk- en leerstijl. Dat ik als leerkracht hoge verwachtingen heb die aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van leerlingen en ze vragen stel die tot reflectie aanzetten.

Aandacht voor autonomie : ik als leerkracht honoreer initiatieven van leerlingen; ik waardeer ideeën van leerlingen en doe er wat mee ; ik daag leerlingen uit eigen

oplossingen te bedenken en ik geef leerlingen echte keuzes bij het maken van taken (hoe en wat). De leerkracht laat leerlingen meebepalen hoe de klas wordt ingericht en ze vertrouwt een aantal organisatorische zaken aan leerlingen toe. (Dijkstra, 2010) .

Stevens zegt over autonomie dat het de taak van leraren is kinderen te helpen zichzelf te helpen, zodat ze mede eigenaar zijn van het onderwijsleerproces (PMPO, mei 1997) .

In zijn matrix is duidelijk te zien hoe groot de samenhang is in de drie basisbehoeften gekoppeld aan drie belangrijke onderdelen van het pedagogische en didactische handelen van de leerkracht, namelijk de interactie in de klas, de instructie en de klassenorganisatie :

	<i>Relatie</i>	<i>Competentie</i>	<i>Autonomie</i>
<i>Interactie</i>	Leerlingen persoonlijk ontmoeten	Leerlingen helpen reflecteren	Leerlingen ruimte geven, initiatieven honoreren
<i>Instructie</i>	Een instructie geven die veilig is voor leerlingen	Activerend leren centraal stellen in opdrachten	Leerlingen (mede) de taak en/of de vormgeving daarvan laten kiezen
<i>Klassenorganisatie</i>	Ontmoetingstijd creëren met leerlingen	Aanpassingen in tijd en ruimte maken voor leerlingen	Met leerlingen plannen wat ze hoe gaan doen

Figuur 3: de 9 cellenmatrix van Stevens

Reijngoud (2006) heeft het ook over deze drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie en koppelt dit in het Vrije school onderwijs aan de vier niveaus : fysiek: de materialen, de klas; etherisch: de gewoonten en afspraken; astraal: de interactie, het aansluiten op elkaar; Ik- organisatie: de wederzijdse waardering. Hij noemt als belangrijk leraargedrag het voorspelbaar zijn omdat het de zelfstandigheid verhoogt en het gevoel van veiligheid en geborgenheid versterkt.

Blijken in de praktijk de basisvoorwaarden aanwezig; worden kinderen gezien in al hun facetten en behoeftes en is er ruimte voor opties en keuzes voor de leerlingen bij ons op school? Er wordt in eerste instantie voldaan aan de eerste twee

basisbehoeften relatie en competentie. Mijn eigen ervaring in de klas is, doordat je met de leerlingen meerdere jaren samenwerkt, je elkaar goed leert kennen. Zo kun je tegemoet komen aan de verschillende persoonlijke vragen die een kind stelt en aan de verschillen in aanpak vanwege zijn of haar temperament. Een kind weet wat kan en mag en groeit mee op zijn eigen wijze. De derde basisbehoefte autonomie daarentegen zie ik het minst terug in de onderzoeksresultaten en dan vooral op het gebied van instructie en klassenorganisatie. Dat wil zeggen dat er wel veel wordt gedaan aan de verzelfstandiging en aan de interactie; leerlingen krijgen ruimte bijvoorbeeld voor initiatieven, maar er wordt nog weinig bepaald door een leerling wat en op welke manier hij of zij iets gaat leren. Dat mag meer en verder ontwikkelen van mij, ook in mijn klas.

3.2 'To be motivated means to be moved to do something.'

(Deci & Ryan, 2000)

Het onderzoeksonderwerp inspireerde tot het lezen van (soms moeilijke) wetenschappelijke literatuur en ik kan letterlijk blijven lezen over dit onderwerp. Hoe meer ik lees, hoe meer ik wil lezen en weten. Dit is voor mij een duidelijk voorbeeld hoe intrinsiek gemotiveerd ik ben op dit vlak, hoewel ik ook extrinsiek gemotiveerd word door de theorie zelf en door het enthousiasme van anderen. Intrinsieke motivatie vindt zijn weg als de basisvoorwaarden aanwezig zijn en is in de onderwijssituatie een belangrijke impuls. Eigen inbreng, deelgenoot zijn van tijd, mogelijkheden en verwerking van lesstof vergroot de betrokkenheid. Het einddoel is hierbij niet het belangrijkste, maar wel de weg ernaar toe.

Het belang van aandacht voor de intrinsieke motivatie van een kind is voor mij vooral aangetoond door de Self-Determination Theory van Deci en Ryan. (1985). Ze hebben aangetoond dat iedereen intrinsieke motivatie in zich heeft, maar door omgeving en situatie waarin het zich bevindt positief of negatief wordt beïnvloedt. Positieve feedback (competentie), opties en keuzes (autonomie) stimuleren maar beloning, druk en dreiging ondermijnen de intrinsieke motivatie. Als, gekeken vanuit de basisbehoeftes relatie, competentie en autonomie de voorwaarden aanwezig zijn, kan en mag het kind zijn intrinsieke motivatie dan ontwikkelen c.q. ten uitvoer brengen? Opvoeders zijn een belangrijke factor hierin: ze kunnen de intrinsieke motivatie stimuleren of tegenwerken. De houding van een leraar is dus mede bepalend voor de kinderen om vanuit hun intrinsieke motivatie daadwerkelijk aan het werk te kunnen gaan. Buiten de in hoofdstuk 3 beschreven competenties ten aanzien van de basisbehoeften die ik als leerkracht in wil zetten, is gebleken uit onderzoek (Deci & Ryan, Sheinman en Schwartz, 1981) dat de leerkrachtstijl ook bepalend is voor het leerproces en de kwaliteit van de motivatie. Deze algemene houding van de leerkracht kan een autonomie respecterende stijl of een contolerende stijl zijn, waarbij de eerste de intrinsieke motivatie ondersteunt. (Verbeek, 2010)

Volgens Verbeek, ze haalt hierin ook Deci en Ryan aan, kenmerkt de stijl van de autonomie-respecterende leerkracht zich door het bieden van keuzes, erkenning van gevoelens van leerlingen, niet-directief taalgebruik, innemen van perspectief van de leerling en aanmoediging van initiatief. Hij/zij oefent geen dwang uit, is flexibel,

geeft materiaal en instructie dat leerlingen nodig hebben en biedt leeractiviteiten aan die relevant zijn voor de eigen doelen van de leerling. Hieruit blijkt ook het belang van autonomie voor de intrinsieke motivatie.

Uit het voorgaande blijkt dat positieve feedback, de leeromgeving, de houding, stijl en interesse van de leerkracht en het aansluiten bij de motivatie van kinderen bijzonder belangrijk zijn om kinderen verantwoordelijk te laten zijn voor hun eigen leerproces.

Als ik als leerkracht de kinderen keuzes geef, gevoelens erken en kansen biedt om zelf richting te geven aan het leerproces, gaan zij zich meer autonoom voelen en hierdoor groeit de intrinsieke motivatie van kinderen. (Deci & Ryan, 1985)

Het is interessant om te onderzoeken hoe wij leerkrachten dat bij ons op school doen; stimuleren of ondermijnen wij de intrinsieke motivatie bij de kinderen? Herkennen wij het? Zijn we ons bewust van wat intrinsieke motivatie betekent voor het leren van een kind en hoe je hiervoor voorwaarden kunt scheppen? Deze vragen wil ik aan mijn collega's stellen en zo een beeld krijgen hoe dat werkt in onze praktijk. Maar ook of we hierin voldoende tegemoet komen aan de behoeften van leerlingen

4. Onderzoeksmethodologie

4.1 Kwalitatief onderzoek

Het onderzoek wordt gedaan in het veld; dat wil zeggen dat ik een kwalitatief onderzoek doe bij mijn collega's omdat ik geïnteresseerd ben in de betekenis die ze geven aan intrinsieke motivatie. Het verzamelen van de informatie hieromtrent is mijn doel. Cijfers alleen zouden hier niet voldoende diepgang bieden, omdat numerieke gegevens het verhaal achter de cijfers niet vertellen, maar de betekenis die mensen hieraan geven (Verhoeven, 2010). Daarom kies ik voor een kwalitatief onderzoek bij tien van mijn collega's van klas 1 t/m klas 6 (groep 3 t/m 8). Het vindt plaats door middel van het afnemen van een open interview met ieder afzonderlijk, in de remedial teaching ruimte bij ons op school. Het beeld dat wordt geschetst laat zien wat wij op school verstaan onder intrinsieke motivatie. Hoe en of wij op school ruimte bieden aan de intrinsieke motivatie en de basisbehoeften van kinderen, of wij het belang hiervan onderschrijven en of dat een opening biedt naar een vervolgstap. Daarnaast doe ik een deels kwantitatief onderzoek met de 9 cellen matrix van Stevens over adaptief onderwijs ; de cellen 3-6-9 over autonomie. Zo onderzoek ik of er de mogelijkheid is om meer te werken vanuit de intrinsieke motivatie.

4.2 Het open interview.

Als onderzoeksinstrument heb ik gekozen voor een open interview.

Als onderzoeker wil ik een zo hoog mogelijke respons van mijn respondenten en daarnaast wil ik tevredenheid bij mijn respondenten. Dit om de relatie met mijn collega's te waarborgen. Dit wil ik bereiken door voorkennis te activeren, een onderwerp te kiezen dat interesse oproept en persoonlijke interviews af te nemen bij mijn collega's.

Als voorbereiding op het interview wat ik afneem bij mijn collega's, heb ik een vragenlijst opgesteld (zie bijlage 1) met als leidraad de theorie in hoofdstuk 3 waardoor ze vooraf al eens hun gedachten kunnen laten gaan over intrinsieke motivatie en hoe ze zelf in de klas hiermee omgaan. Deze vragen hoeven niet

gesteld te worden, maar zijn een leidraad en ondersteuning van het interview. (Verhoeven 2010). Vervolgens maak ik individueel een afspraak en hoop in het open interview zicht te krijgen op hoe de leerkracht omgaat met de intrinsieke motivatie van leerlingen. Herkent hij of er mogelijkheden worden geboden voor de leerling om zijn intrinsieke motivatie in te zetten en hoe wordt het gestimuleerd?

Het open interview biedt de mogelijkheid om de respondenten hun situatie in de klas ruim te laten schetsen, en zo een beeld te geven hoe het in de klas gaat. Deze manier van data verzamelen vergroot de respons en is van belang vanwege de relatie met mijn collega's en het onderwerp wat het persoonlijke vlak raakt.

(Verhoeven, 2010).

De onderwerpen die ik er uit wil halen en aan bod kunnen komen zijn : of wij de intrinsieke motivatie herkennen; het belang ervan inzien; het stimuleren of ondermijnen bij de kinderen ; of we ons bewust zijn van wat intrinsieke motivatie betekent voor het leren van een kind en hoe je hiervoor voorwaarden kunt scheppen; of wij aan de basisbehoeften voldoende tegemoet komen op het gebied van instructie, interactie en management en in het bijzonder mogelijkheden voor een vorm van autonomie bieden. Vanwege het open interview stuur ik als interviewer zo min mogelijk; het gesprek krijgt een richting door het onderwerp vooraf kenbaar te maken. Zoals geleerd tijdens de module communicatie zet ik het plan op: ik begin elk interview door het maken van rapport: contact maken in gelijkwaardigheid en afstemmen tussen de interviewer en de geïnterviewde; ik probeer leeg te zijn, zonder oordeel en een en al oor; het gespreksdoel is duidelijk; ik maak gebruik van non verbaal gedrag en ga actief luisteren met eventueel een extra open vraag om iets te verduidelijken. Ik word geen deelnemer aan het gesprek en blijf zo objectief mogelijk, maar ik hou wel de rode draad in de gaten (Verhoeven 2010). Als besluit is er tijd voor reflectie; wat vindt mijn collega van het gesprek ?

De bevindingen, gekomen uit de interviews, verwerk ik in de 9 cellen matrix van Stevens voor adaptief onderwijs. Op deze manier kan ik een algemeen beeld schetsen van hoe, en of , er op onze school gedacht en gehandeld wordt vanuit de intrinsieke motivatie van kinderen.

4.3 Verantwoording triangulatie , validiteit en ethische aspecten.

De theorie over intrinsieke motivatie en de oprechte benieuwdheid naar hoe mijn collega's denken over en omgaan met intrinsieke motivatie, zet mij aan tot het maken van een vragenlijst voorafgaand aan het interview. De lijst (bijlage 1) is bedoeld als een rode draad in het interview en als vragen die de leerkrachten aan kunnen zetten hun voorkennis hieromtrent te activeren. De 9 cellen matrix van Stevens (bijlage 2) vul ik zelf in voor de collega's in het algemeen. Aan de hand van een gesprek en een interview met onze IB-er , heb ik het interview getoetst bij haar, en gekeken naar de validiteit (Kallenberg, 2007). Met de registratie die ik maak tijdens het interview, de meerdere keren dat ik het analyseproces doorloop en doordat ik gebruik maak van peer-consultation, verhoog ik de betrouwbaarheid (Verhoeven, 2010).

De verschillen in de eigenheid van de leerkrachten, de IB-er en de verschillen in hun visies en ervaringen, maar ook de twee verschillende onderzoeksvormen zorgen voor de triangulatie; de meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2009) en gezichtspunten (Verhoeven, 2010).

De gegevens worden anoniem verwerkt en de goede verstandhouding met mijn collega's waarborg ik door voorkennis te activeren en een persoonlijk interview af te nemen. Ook blijft het gesprek tussen ons en worden de persoonlijke facetten niet naar buiten gebracht. Mijn collega's weten dat de bevindingen gebruikt gaan worden in het grote geheel. Het levert een beeld op hoe er op onze school gedacht wordt over en omgegaan wordt met intrinsieke motivatie.

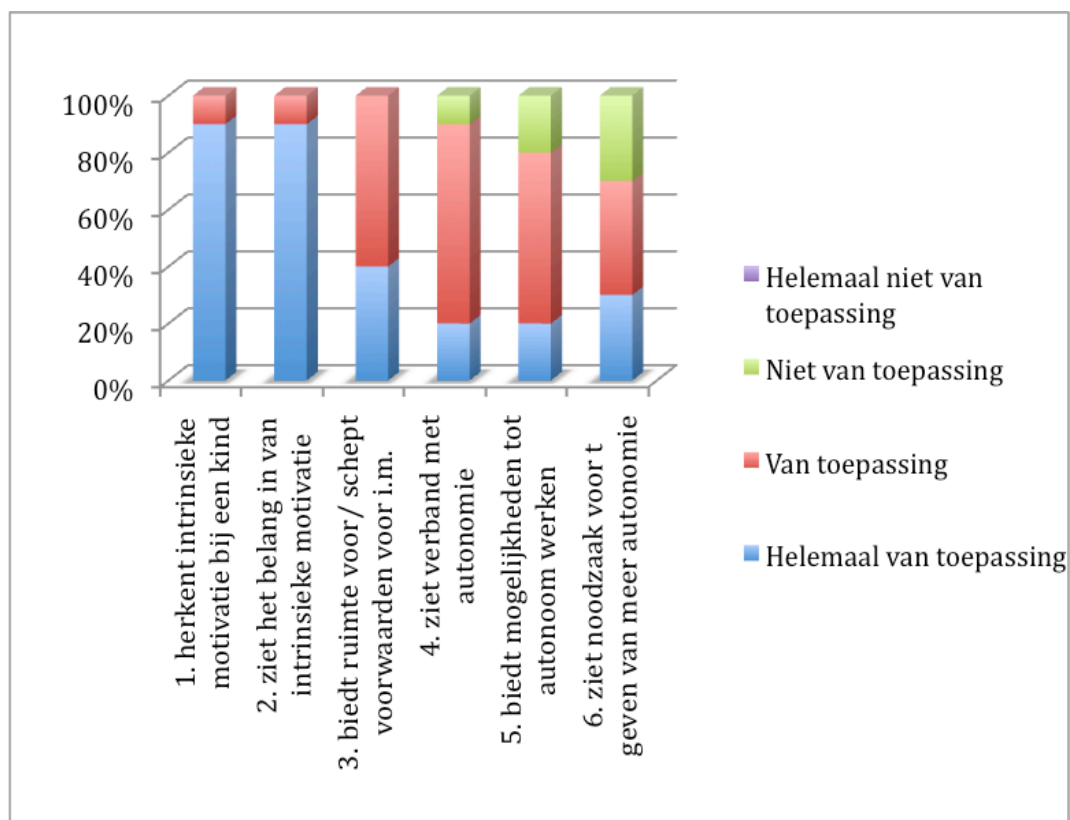
5. Het onderzoek in beeld gebracht

Voor de kwalitatieve analyse verdeel ik de verzamelde gegevens uit het interview in kleinere stukken. Ik interpreteer de betekenis die de respondenten aan de gebruikte termen hebben gegeven en ken hieraan een waarde toe. Vervolgens codeer ik deze (Verhoeven 2010). Zo kan ik een verband leggen tussen de gecodeerde begrippen en associaties en combinaties zoeken. Hier maak ik dan een diagram van. (figuur 4) De gegevens komende uit de interviews heb ik samengevat en gecodeerd als:

De leerkracht op de RS school:

1. Herkent intrinsieke motivatie bij een kind
2. Ziet het belang in van intrinsieke motivatie
3. Biedt ruimte voor/ schept voorwaarden voor intrinsieke motivatie
4. Ziet verband met autonomie
5. Biedt mogelijkheden tot autonoom werken
6. Ziet noodzaak voor het geven van meer autonomie

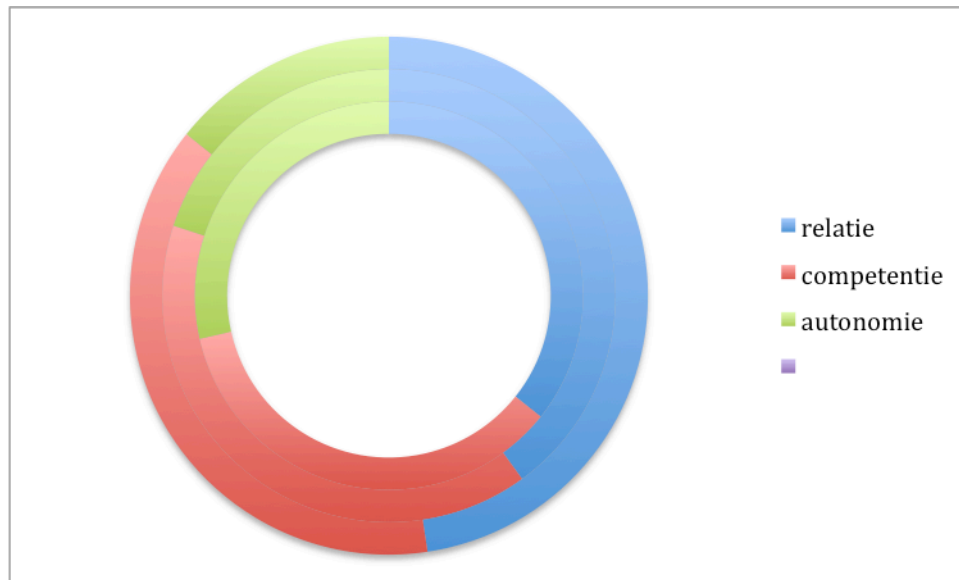
De hieruit voortvloeiende data heb ik verwerkt in een frequentie tabel:



figuur 4: frequentietabel antwoorden interview

Deze tabel licht ik in hoofdstuk 6 verder toe.

Daarnaast blijkt aan de hand van de 9-cellen matrix van Stevens (bijlage 2) voor adaptief onderwijs waarin de gegevens uit het interview nogmaals zijn verwerkt, dat de balans in de basisvoorwaarden relatie, competentie en autonomie op de gebieden van interactie, klassenmanagement en instructie niet optimaal is. (zie figuur 5)



Figuur 5; de verhoudingen t.a.v. interactie, management en instructie

In figuur 5 zijn de basisvoorwaarden relatie, competentie en autonomie gekoppeld aan de gebieden van interactie: de binnenste ring, klassenmanagement: de middelste ring en instructie: de buitenste ring.

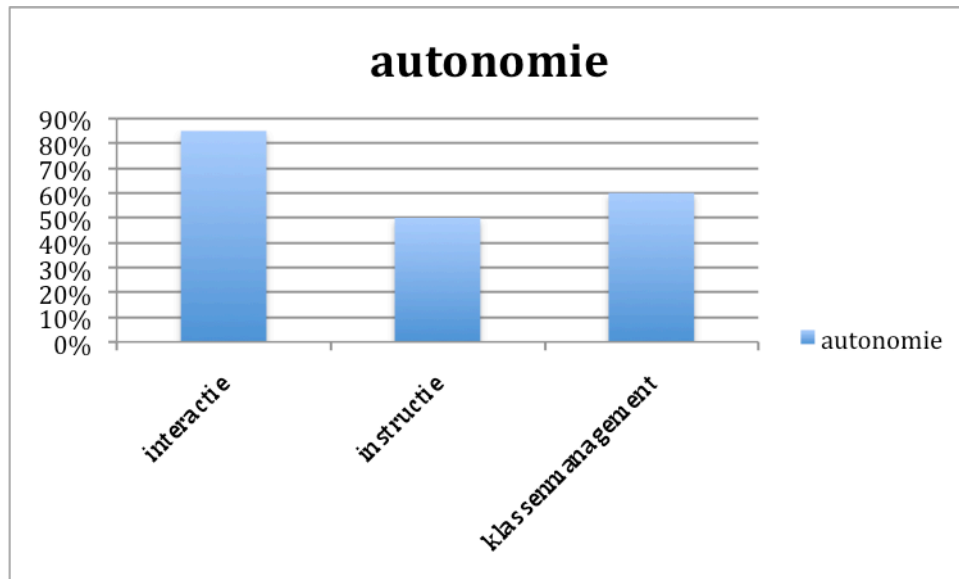
Omdat de basisvoorwaarden aanwezig zijn en met elkaar samenhangen, is het vervolgens interessant hoe dat zich verhoudt tot elkaar.

Het valt op dat de binnenste ring, de interactie, op school in balans is: de gekleurde vlakken die de basisvoorwaarden voorstellen zijn ongeveer even groot.

De middelste ring, het klassenmanagement, heeft een kleiner deel in het groene autonomie deel. Dat wil zeggen dat op het gebied van klassenmanagement de autonomie ten opzichte van de relatie en competentie een kleiner aandeel heeft op school, namelijk 60%.

De buitenste ring heeft het kleinste stuk groen en dus op het gebied van autonomie ten opzichte van de relatie en competentie: 50%. Hier is de cirkel dus het minst in evenwicht. Je kunt hier zien dat de autonomie in disbalans is met de rest op het gebied van klassenmanagement en instructie.

Vandaar dat ik inzoom op de verhoudingen van interactie, instructie en klassenmanagement op het gebied van autonomie met de tabel in figuur 6:



figuur 6: uitkomst 9 cellen tabel t.a.v. autonomie

Je ziet hier nog meer uitvergroot waar de verbeterpunten liggen op het gebied van de basisvoorwaarde autonomie. In hoofdstuk 6 ga ik dieper in op deze bevindingen.

6. De bevindingen.

6.1 Beschrijving van de bevindingen

Het open interview vindt plaats in de remedial teaching ruimte bij ons op school, zodat we ongestoord een persoonlijk gesprek kunnen hebben. Mijn collega's zijn erg open en willen graag vertellen hoe zij de intrinsieke motivatie herkennen en wat ze inzetten om het te bevorderen.

Intrinsieke motivatie wordt door de leerkrachten van de RS school herkend bij een leerling. Collega's noemen het 'het innerlijke vuur', de innerlijke drive, de wil van een kind om iets te leren of te doen. Zij zien het belang van deze motivatie in: het zegt iets over de authenticiteit van het kind en heeft een positieve kracht die als een voorbeeldfunctie is voor andere leerlingen.

Volgens mijn collega's wordt er ruimte geboden voor de intrinsieke motivatie en is ieder ervan overtuigd dat hij of zij de voorwaarde voor intrinsieke motivatie voldoende schept. Aan de basisvoorwaarden relatie en competentie wordt ruimschoots voldaan volgens de collega's, doordat we naar het kind in zijn geheel kijken. Je schept voorwaarden voor elk kind met zijn eigen vraag, temperament en mogelijkheden. Je stemt af op de kinderen met zoveel mogelijk invalshoeken en je sluit aan wanneer kinderen iets specifiek nodig hebben.

Het verband met autonomie is niet voor iedereen duidelijk. Hoewel een deel van de leerkrachten gedeeltelijk mogelijkheden schept voor autonoom werken, (zie figuur 4) is autonomie in de RS school van oudsher niet de basisgedachte, maar het werken vanuit de groep. De leerstof sluit aan bij de basisbehoeften en ontwikkelingsfases van het kind. Vanuit het aanspreken van de groep krijgt het kind de individuele, innerlijke verbinding met de leerstof, wat hem aanzet tot (willen) handelen. De interactie die dan plaatsvindt tussen leerkracht en leerling is een vorm van autonomie noemt een leerkracht als voorbeeld. De leerkracht verklaart het als volgt: ze inspireren elkaar en lessen krijgen zo een andere wending waar verder individueel op doorgegaan wordt. Er wordt bij ons in een enkele klas in oefeningen autonoom gewerkt: leerlingen weten daar wat en hoe ze kunnen gaan werken en weten zelf de materialen te vinden. De weektaak in hogere klassen zet aan tot autonoom werken, maar binnen een kader.

De noodzaak voor het geven van meer autonomie aan leerlingen wordt niet door

iedereen gezien; bijna een derde van de leerkrachten vindt het voldoende zoals het nu is. Zelfstandigheid wordt bevorderd maar binnen grenzen. Het klassenverband wordt belangrijk gevonden, sociale interacties vinden plaats, maar ook het door eigen ervaring zich bewuster worden van hun eigen individuele mogelijkheden door reflectie is erg belangrijk. Anderzijds zijn kaders belangrijk om het kind zichzelf te laten blijven in het volwassen worden, in deze maatschappij met veel vrijheid. Grenzen ervaren, maar daarnaast ook ruimte krijgen voor eigen ontplooiing. Voor veel leerkrachten is dit gekoppeld aan de leeftijd: hoe ouder het kind, hoe meer mogelijkheden tot meer autonomie vinden veel collega's.

Aan de hand van de 9-cellen matrix van Stevens voor adaptief onderwijs, komt naar voren dat het geven van autonomie hoog scoort op het gebied van interactie : 85% ; (zie fig 5) de binnenste ring is evenwichtig en in balans. De autonomie op het gebied van instructie is 50%: de buitenste ring laat dat in figuur 5 met het kleinste groene deel zien. Op het gebied van klassenmanagement is de autonomie 60%: ten opzichte van de relatie en competentie (zie figuur 5) en dus ook een kleiner aandeel in het groen in de middelste ring.

De autonomie op gebied van de instructie en het klassenmanagement is dus niet in balans met de competentie en relatie, bekeken vanuit de cellen met betrekking tot autonomie; cel 3- 6 en 9 ; dit is verduidelijkt in figuur 6. Als alle cirkels een even groot aandeel hebben zijn ze in balans.

In cel 3 (interactie/autonomie) is dat vooral het zelf kunnen kiezen van leerdoelen; in cel 6 (instructie/autonomie) het zelf mogen controleren en in cel 9 (klassenmanagement/ autonomie) het maken van eigen keuzes t.o.v. klassenmanagement.

Dit onderstreept de bevindingen uit de open interviews met mijn collega's en het uitgeschreven interview met onze IB-er (zie bijlage 3) laat hetzelfde beeld zien; op het gebied van autonomie zijn er op school wat verbeterpunten!

6.2 Wat nu? Een interventie!

Uit het onderzoek blijkt op onze school de basisbehoefte autonomie nog niet in evenwicht te zijn met de andere twee basisbehoeften relatie en competentie, en dan vooral op het gebied van instructie en klassenmanagement.

Met deze bevindingen ga ik een stapje verder middels een interventie.

Werken vanuit de intrinsieke motivatie van de leerlingen; hoe bied je daar meer mogelijkheden voor in de klas en kan aan de basisvoorwaarde autonomie zo meer tegemoet gekomen worden op onze school? Met deze vraag ga ik in de pedagogische vergadering met mijn collega's brainstormen. Welke ideeën hebben mijn collega's voor een vorm van autonoom werken?

Na een samenvatting van de bevindingen en een uitleg bij de figuren 4, 5 en 6, vindt er een gesprek plaats. Hoe kunnen we de autonomie van kinderen vergroten, zodat ze meer vanuit hun intrinsieke motivatie kunnen gaan werken? Ik stel hierin een actie aan mijn collega's voor om samen werkvormen te bedenken met opties en keuzes voor in de klas, en deze uit te wisselen. Zo kunnen we meer gelegenheid tot opties en keuzes gaan geven in *wat* kinderen gaan aanpakken; *hoe* ze het gaan doen en *wanneer*. Van belang is bij de werkvormen het stellen van een doel en na een uitleg: zelf in actie komen, optie en keuze, geen druk, aanwezigheid van materiaal, grenzen (spelregels) en ondersteuning van de leerkracht.

De ideeën geschetst door mijn collega's leveren vormen voor autonomie op, die de intrinsieke motivatie stimuleren en die meteen kunnen worden toegepast:

- Wat wil je leren over....? Kinderen kunnen meteen aan het werk doordat ze op gaan zoeken wat ze willen leren over een bepaald onderwerp. Dat kan op het gebied van geschiedenis, aardrijkskunde en heemkunde zijn maar in feite zijn alle onderwerpen en bijvoorbeeld ook taal en rekenen geschikt. Dit kan gebeuren vooraf aan, tijdens of als verwerking van het periodeonderwijs.
- Extra tijd.....Kan met schaduwlessen of weektaken ingezet worden; kinderen kunnen zelf beslissen waaraan ze en hoe ze aan het werk gaan. Materialen staan klaar in een speciale kast. -
- Oefenuur.....Krijgt een nieuwe invulling door de taken die gedaan moeten worden zelf in te delen naar tijd, onderwerp en mogelijkheden. De weektaken staan op het bord. Zo werken alle kinderen op hun eigen niveau en aan hun eigen oefenstof. Materialen liggen klaar.
- Vaklessen.....zorg voor extra tijd, zodat de leerlingen nog een eigen invulling of idee kunnen geven of uitvoeren.
- Creatieve lessen.....meer vanuit een vrije keuze.
- Rekenen en taal.....toepassen van het onderwerp in zelfbedachte spelvorm.

Ideeën in het klein:

- Zelf gekozen tijd voor toiletbezoek
- Hoeveel opdrachten denk je goed te hebben
- Welke bladzijde/opdracht maak je van de 3
- Vorm van een opdracht zelf kiezen
- Zelf opdracht bij een onderwerp maken
- Je positieve verwachting uitspreken
- Zelf oplossingen laten bedenken bij moeilijkheden
- Welke materialen wil je gebruiken.
- Toneelrollen zelf laten kiezen
- Eigen ideeën ruimte geven en uit laten werken/ toe laten passen.
- Vragen stellen aan leerling; ben je zo tevreden? Wat mist er nog? Zou je denken?

Deze lijst wordt in een volgende vergadering mogelijk aangevuld. Hierna met elkaar reflecteren en ons doel bijstellen is de volgende stap. Het plan is om het uitvoeren van de werkvormen en de bevindingen in het nieuwe schooljaar met elkaar te bespreken.

Ondertussen is er door de afdelingscoördinatoren op onze school gesproken over klassendoorbreekende autonome werkvormen. Deze werkvormen moeten nog gestalte krijgen, maar het plan is om schoolbreed een keer per week een uur (bijvoorbeeld op woensdag na de pauze) een onderwerp, zeg rekenen, op allerlei niveaus te laten plaatsvinden. Van tellen tot procenten wordt dan behandeld in verschillende groepen en niveaus, begeleidt door een leerkracht. Leerlingen geven aan waar hun leerbehoefte ligt in een gesprek met de eigen leerkracht. Ze kunnen zo gaan deelnemen aan een voor hun geschikte groep in het juiste lokaal. Leerlingen kunnen dan extra uitleg en begeleiding krijgen op hun vraag en niveau. Op deze manier betrek je de leerling in hun eigen proces, maak je ze mede eigenaar van hun onderwijsleerproces. Dat ondersteunt de intrinsieke motivatie van de leerling omdat je hun gevoel van competentie en autonomie versterkt en de ruimte geeft.

Zoals beschreven in hoofdstuk 3.2, dat de autonomie -respecterende leerkrachtstijl ook ondersteunend en bepalend is voor het leerproces en de kwaliteit van de intrinsieke motivatie, is bewezen. (Deci & Ryan, 1985) In hoeverre mijn collega's en ik deze bezitten kan een interessant onderzoek in de toekomst zijn.

7. Antwoorden op mijn onderzoeksvraag en conclusies.

Ik onderzoek wat intrinsieke motivatie bij ons op school betekent, omdat ik wil weten of mijn collega's en ik voldoende voorwaarden scheppen om de intrinsieke motivatie bij kinderen te activeren, teneinde ik en mijn collega's de voorwaarden scheppen die de leerlingen nodig hebben om hun intrinsieke motivatie in te kunnen zetten, zodat de leerlingen op onze school gelegenheid krijgen om vanuit hun intrinsieke motivatie te werken.

Dat intrinsieke motivatie betekenis heeft op onze school, is gebleken; de leerkrachten herkennen het en zien het belang ervan in. Doordat ik middels het interview een blik in elke klas kon werpen, maakte duidelijk dat er ruimte en voorwaarden voor intrinsieke motivatie worden geschapen: iedereen schept voorwaarden en biedt mogelijkheden en 40% daarvan vindt dat zelfs helemaal van toepassing bij zichzelf in de klas. In deze klassen hebben leerlingen meer eigen inbreng. Uit het onderzoek blijkt dat wij in het algemeen wel mogelijkheden bieden, maar bekeken vanuit de basisbehoeften nog niet genoeg. Als je vanuit je intrinsieke motivatie mag werken, hoort daar als vanzelf een vorm van autonomie bij: de kinderen bij ons op school worden tegemoet gekomen en gezien in hun denken, voelen en willen, maar er is weinig plaats voor opties en keuzes in hun leerproces (50% op het gebied van instructie en 60% op het gebied van klassenmanagement, zie figuur 6), terwijl dat de intrinsieke motivatie zou vergroten en daardoor het gevoel van competentie en autonomie versterkt wordt (Deci & Ryan, 1985).

Doordat we hiermee aan de slag gaan, is er een bewustwordingsproces in gang gezet en wordt hier aan gewerkt. Daardoor ben ik ervan overtuigd dat het werken vanuit de intrinsieke motivatie nog zal worden versterkt bij ons op school.

De theorieën in hoofdstuk 3 geven een boeiend beeld en tonen aan dat een intrinsiek gemotiveerd persoon een positief en energieke vorm van leren bezit. Het is dus voor mij duidelijk dat de kinderen in de toekomst door hun intrinsieke motivatie en toegenomen mogelijkheden met betrekking tot hun autonomie, een meer evenwichtiger leerproces tegemoet gaan. Dit doordat ze zo meer gelegenheid krijgen om intrinsiek te werk te gaan.

Bevindingen in de wetenschap onderschrijven dat de ontwikkeling per kind verschillend kan zijn: 'Het kind doorloopt verschillende ontwikkelingsstadia in zijn eigen tempo en deze kunnen niet worden overgeslagen of worden versneld door zijn

opvoeders.' (Holt, 1984; Elkind, 1986; Wild, 1994; Vervaet, 2002, in Verbeek 2010)
Ik zie op onze RS school dat wij daaraan tegemoet komen door leeftijdsadequate leerstof aan te bieden en te kijken naar het kind in zijn geheel. Ook het toegenomen bewust worden van het belang om ruimte te geven aan de autonomie van de kinderen, komt het werken vanuit de intrinsieke motivatie van de leerlingen ten goede.

Als je op school werkt vanuit de intrinsieke motivatie van kinderen brengt dat zoals beschreven: een leerling die een enorme positieve en energieke vorm van leren bezit. De uitkomsten zijn dan vanzelfsprekend niet gelijk, want ieder heeft een eigen doel en niveau. 'Deze kinderen te willen toetsen aan een maat die buiten hen zelf ligt, is op zich in strijd met autonomie. Kinderen willen hun eigen groei bekijken, zonder afgezet te worden tegen een maat buiten hen zelf. Ze willen het liefst zelf hun prestaties inschatten, omdat op die manier hun intrinsieke motivatie niet wordt aangetast.' (Deci & Ryan, 2000) De intrinsieke motivatie staat onder druk door de prestatie die je moet leveren, in plaats van de prestatie die je kunt of wil leveren. Jouw prestatie moet vooral geen competitie zijn. Volgens Keller (1987) daalt de intrinsieke motivatie hierdoor. Je moet tevreden kunnen zijn over je prestaties en zo een stap verder gaan. Op onze school zijn toetsen een middel om de leerlingen te volgen en geen doel.

Ik vraag me af waarom er in de onderwijswereld dan een eind- CITO toets of een einddoel gevraagd kan worden zoals die zich tegenwoordig plaatsvinden, waar zelfs voor geoefend wordt. Het versterkt voor mij het beeld dat de prestatie het doel is geworden, terwijl je uit de theorie kunt concluderen dat dat de intrinsieke motivatie ondermijnt.

Het zou de intrinsieke motivatie dus ten goede komen als een kind niet aan voorwaarden of niveaus zou moeten voldoen, ook niet in de vorm van een eindtoets. Ik ben van mening dat dat een oplossing zou kunnen zijn voor motivatieproblemen van veel schoolkinderen in het algemeen. Valt de druk of competitie weg en mogen kinderen vanuit hun intrinsieke motivatie werken, dan zal er vaker klinken: 'ik heb er zin in!'

8. Evaluatie

8.1 Reflectie op mijn onderzoeksresultaten

Het onderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 5 en 6 laat een mooi beeld zien hoe er wordt gedacht over en gewerkt met de intrinsieke motivatie van kinderen op dit moment op onze school. Dat er al veel gedaan wordt om deze vorm van motivatie ruimte te geven op het gebied van relatie en competentie is gebleken ; ik ben verrast over het belang dat mijn collega's toeschrijven aan de intrinsieke motivatie. Door het onderzoek is intrinsieke motivatie meer in het bewustzijn gekomen van ons leerkrachten en het heeft zodoende iets in gang gezet. Het is door dit onderzoek duidelijk geworden waar de verbeterpunten liggen , willen mijn collega's en ik meer tegemoet komen aan de intrinsieke motivatie van onze leerlingen.

De verbeterpunten bevinden zich op het vlak van de basisbehoefte autonomie, en dan in het bijzonder in de gelegenheid voor opties en keuzes in hun leerproces op het gebied van instructie en klassenmanagement. Dit is achteraf ook te verklaren ; Vrije school onderwijs wordt in eerste instantie gegeven vanuit de groep en dan vooral op het vlak van instructie. De conclusies betekenen dat wij op school aan de gang gaan met het zoeken naar werkvormen die de intrinsieke motivatie en ook de autonomie kunnen bevorderen. De bewustwording heeft nog niet iedereen enthousiast gemaakt, maar ik weet zeker dat hierdoor nieuwe ontwikkelingen en interacties zullen gaan plaatsvinden. Er zijn ook al nieuwe ontwikkelingen merkbaar. Collega's en ik hebben ideeën voor autonome werkvormen zoals genoemd en omdat het proces hierna verder doorloopt krijgen deze een actieve kans. Dat komt de intrinsieke motivatie van onze leerlingen ten goede. Werken vanuit het kind is op onze school een gegeven. Nu is gebleken dat wij door meer opties en keuzes te geven hier nog meer gehoor aan kunnen geven, lijkt het mij het een kwestie van tijd dat de basisvoorwaarde autonomie helemaal in balans komt met de basisvoorwaarden relatie en competentie bij onze leerlingen.

8.2 inhoudelijke aanbeveling voor vervolgonderzoek

Het vervolgonderzoek zal wat mij betreft waarschijnlijk over ongeveer een jaar plaatsvinden omdat ik enorm nieuwsgierig ben naar de stand van zaken op dat moment. Wij gaan aan de gang met meer opties en keuzes voor de leerlingen in hun leerproces. Welke vorderingen hebben we kunnen maken, hoe hebben we onze plannen met betrekking tot het schoolbreed plan kunnen uitvoeren en krijgt dat dan weer een vervolg? Tot die tijd zal dit onderwerp regelmatig moeten terugkeren op de agenda, zodat het blijft leven. Dit omdat we op school ons bewust zijn van het belang van de intrinsieke motivatie en er daadwerkelijk mee aan de slag zijn gegaan met het verdiepen van kennis rondom intrinsieke motivatie en autonomie.

Ook ben ik benieuwd naar bevindingen van andere (Vrije) scholen op dit vlak; hebben wij raakvlakken hierin of speelt het alleen bij ons op school? Dat zou voor mij een interessant vervolgonderzoek zijn.

8.3 De cocon en de vlinder.

Een man zag eens een vlinder, die bezig was zich uit z'n cocon los te maken. Vol medelijden pakte hij z'n zakmesje en sneed het weefsel voorzichtig los. Tot zijn verbijstering was het niet in staat om te vliegen. Door het werk van de vlinder om uit z'n omhulsel te komen over te nemen, had hij het diertje onbedoeld beroofd van de levensnoodzakelijke oefeningen om te kunnen vliegen. (www.alberteinstein.nl)

Mag een kind vanuit zichzelf leren en oefenen tot het een vlinder is geworden? Een kind ontwikkelt en leert mijns inziens in ideale zin met een eigen doel en als hij een eigen inbreng mag hebben, deelgenoot is van tijd, mogelijkheden en de verwerking van de leerstof. Het vergroot de betrokkenheid en dus zijn intrinsieke motivatie. Het einddoel is hierbij niet het belangrijkste, maar wel de weg ernaar toe. Dit proces heeft iedereen nodig, niet alleen om de vlinder te worden die hij in beginsel al is, maar ook om te kunnen gaan vliegen. Als leerkracht heb je hierbij een belangrijke ondersteunende taak.

Het procesmatig werken is mij op het lijf geschreven en daarom heeft dit onderzoek mij veel opgeleverd. Het is mijn zoektocht geworden, waarin ik heb geprobeerd met literatuur in relatie tot intrinsieke motivatie te onderbouwen van wat ik intuïtief al vermoedde. In de visie van mijzelf en onze school gaan we uit van het kind. Ik ben verrast door het feit dat het belang van intrinsieke motivatie zelfs is bewezen en dat er al zoveel interessant onderzoek naar is gedaan. Geweldige bevindingen zijn er gedaan en bevestigen mijn visie, maar roepen bij mij meteen vragen op waarom er in de onderwijswereld dan zo weinig nadruk op intrinsieke motivatie wordt gelegd en het cognitieve stuk vaak als meest belangrijke van het leerproces wordt gezien. Dat zou een mooi nieuw onderzoeksonderwerp kunnen zijn.

Hoe je te werk gaat met betrekking tot het maken van een meesterstuk was voor mij nieuw en onduidelijk, maar al werkende en van de noodzakelijke feedback voorzien, is het vooral in de laatste maanden duidelijk geworden. De inzichten verkregen door de theorie van Covey (1993) heeft me geholpen bij het houden van een overzicht en het indelen van bijvoorbeeld de tijd. Zijn voorbeeld van de glazen pot waar eerst de grote keien ingaan voordat je het grind en het zand erbij doet, in plaats van andersom, heeft mijn werkwijze bepaald. Ook het te werk gaan vanuit mijn tegenover

liggende leerstijl van KOLB, namelijk de doener in plaats van de dromer, heeft me al meerdere malen positief iets opgeleverd. De theorie gelezen voor dit meesterstuk, maar in feite alle theorie van de afgelopen twee jaar zijn voor mij bijzonder verrijkend geweest. In het meer competent worden zowel organisatorisch als in reflectie en ontwikkeling heb ik dus mijn doel behaald. Ik voel me ook echt competenter in mijn werk. De toegenomen expertise is op school opgemerkt en toegejuicht.

Het leukste en interessantste stuk van dit onderzoek vind ik de prachtige literatuur en het onderzoek middels het interview bij mijn collega's. Er ontstonden mooie en waardevolle gesprekken die bijzonder waren door het persoonlijke aspect. Door miscommunicatie raakte ik hierna bijna de draad kwijt maar middels zelfstudie en feedback heb ik die gelukkig wel weer gevonden. De resultaten vind ik een reëel beeld geven van wat er goed werkt bij ons op school en wat een aandachtspunt is. Dat er uit deze bevindingen ook nog een beeld kwam, middels het maken van de grafieken in Excel, was helemaal nieuw voor mij. Dat enthousiasmeerde enorm: vanwege mijn beelddenken geeft het voor mij een helder beeld van hoe de situatie is. Het onderzoeksonderwerp maakte meerdere collega's enthousiast en ik weet zeker dat het zijn weerslag vindt in onze school: er is iets in gang gezet en zal in die zin bijdrage tot verandering en verbetering van het onderwijs.

De tijd naar het eindpunt werd natuurlijk stressvoller en ik trok me terug in mijn cocon. Jammer dat de prestatie om het zo goed mogelijk af te ronden voor mij veel stress oplevert; ik ervaar het als een enorme druk. Ondanks dat blijf ik toch intrinsiek gemotiveerd door het feit dat het echt mijn onderzoek is en ik het graag goed wil volbrengen. Mijn intrinsieke motivatie en mijn doorzettingsvermogen blijken belangrijk te zijn en resulteren in dit werkstuk. En al vind ik het moeilijk veel 'ik' te zeggen: ik en mijn meesterstuk in mijn cocon worden zo toch een vlinder.

De extrinsieke motivatie was soms ook een belangrijk gegeven voor mij: zonder steun was ik niet gekomen tot dit resultaat. Ik wil hierbij mijn critical friends Marja en Marja en mijn begeleider P. Koppejan van harte bedanken voor hun steun en feedback, alsmede mijn lieve familie, vrienden en collega's voor hun geduld en betrokkenheid. Een speciale dank aan Karin, voor haar bijzondere steun, feedback en peptalk!

Het onderzoek heeft bevestigd dat intrinsieke motivatie belangrijk is en bij ons op school als belangrijk wordt gezien. Ik hoop dat in de toekomst steeds meer kinderen op hun eigen wijze hun weg kunnen en mogen gaan volgen.

Ik zou willen dat in de onderwijswereld van de toekomst de intrinsieke motivatie een

meer prominentere plek krijgt. Dat kinderen steeds meer gelegenheid krijgen vanuit henzelf, met een eigen keuze een persoonlijke noodzakelijke oefening te kunnen doormaken die hen, met hun vleugels, een mogelijkheid geeft om te gaan vliegen.

Literatuurlijst

- Boekaerts, M (2005). *Motivatatie om te leren*. Unesco Educational Practices Series-10.
- Carlgren F. (1986) *De vrije school*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Covey S.R. (1993) *De 7 eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Contact.
- Deci, E.L.& Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dijkstra, R (2010) *Erbij horen en meetellen, over de basisbehoefte relatie; Laat dat maar aan mij over, over de basisbehoefte competentie; en ieder op zijn eigen wijs, over de basisbehoefte autonomie*. APS.
- Elkind, D.(1986). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, M.A.: Addison Wesley publishing Company.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Hogervorst, J. e.a.(2008). *Vrije school op de tweesprong; waar blijft het eigene van de vrije school?* Assen: Nearchus CV.
- Kallenberg, T. e.a. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn: ThiemeMeulenhof
- Reijngoud, Gerard (2006) *Het effectief lesgeven*. Driebergen: Begeleidingsdienst voor vrije scholen.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivations*. Contemporary Educational Psychology 25, 54-67. Academic Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). *Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing*. American Psychologist, 55, 68-78.
- Schaik, van J. (2006). *Bezinning op levenskunst, aspecten van een leergebied op de vrijeschool*. Zeist: Christofoor.
- Steenberg, H (2009). *Vrije scholen en reguliere scholen vergeleken*. GION 2009
- Steiner, Rudolf (2001) *Werken en voordrachten; Algemene menskunde, 4^{de} voordracht*. Zeist: Christofoor (Vrij Geestesleven)
- Stevens, L (2002) *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L (1997) *Overdenken en doen*. Den Haag: P.M.P.O.
- Terlouw, M (1997) *Werken met verschillen op de vrije school*. Amsterdam: Pentagon

- Verbeek, Kris (2010) *Op eigen vleugels; autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC groep.
- Verhoeven, Nel (2010) *Wat is onderzoek?* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Verloop, N (2003) *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhof .
- Wal, van der, J, Mooij, de, I, & Wilde, de, J. (2006). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Coutinho uitgeverij.
- White, R (1959) *Motivation reconsidered: The concept of competence*. Psychological review, 66, 297-333.

Websites:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/.../prac10e.pdf

<http://www.google.nl/#q=Rudolf+Steiner+wilskracht>

<http://onderwijs-door-de-eeuwen-heen2.wikispaces.com>

<http://www.beteronderwijsnederland.nl/node/6171>

<http://lucstevens.wikispaces.com/7.1+Identiteitsontwikkeling>

<http://www.learning-theories.com/kellers-arcs-model-of-motivational-design.html>

<http://www.google.nl/bron-afbeeldingen>

<http://www.alberteinstein.nl>

<http://portal.fontys.nl>

Bijlagen

1. Vragenlijst vooraf aan open interview

- Wat versta jij onder intrinsieke motivatie; hoe werkt dat bij jou?
- hoe kun je aan kinderen zien dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn? Ben je je daarvan bewust?
- Vind je het belangrijk dat kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn? Waarom?
- Stimuleer je de intrinsieke motivatie? Hoe?
- wat zijn de voorwaarden daarvoor?
- Wat zijn de mogelijkheden en wat heb je daarbij nodig?
- biedt je daar de ruimte voor, en op welke manier
- heb je voorbeelden daarvan?
- Is er een verband met autonomie?
- denk je bijvoorbeeld dat door zijn intrinsieke motivatie een leerling meer autonoom kan gaan werken?
- Wat zijn de mogelijkheden en wat heb je daarbij nodig?
- zou je dat willen, meer autonomie geven, en wat is er dan nodig?

Samengevat als;

1. herkent intrinsieke motivatie bij een kind
2. ziet het belang in van intrinsieke motivatie
3. biedt ruimte voor/ schept voorwaarden voor i.m.
4. ziet verband met autonomie
5. biedt mogelijkheden tot autonoom werken
6. ziet noodzaak voor t geven van meer autonomie

Bijlage 2: De 9 cellen matrix van Stevens:

Matrix van adaptief onderwijs (9 cellen Stevens)

	Relatie	Competentie	Autonomie
Interactie:	1	2	3
Instructie:	4	5	6
Klassenmanagement:	7	8	9

Aandachtspunten per cel

Cel 1

Het gaat hier om het betrekken van zoveel mogelijk leerlingen bij de instructie, het positief reageren op antwoorden, een persoonlijke noot en het op juiste manier reageren op signalen die kinderen uitzenden.

Cel 2

Deze cel heeft betrekking op het bevorderen van competentiegevoelens tijdens de instructie. En dus op: veiligheid bij het geven van beurten en opdrachten, het aanpassen van opdrachten aan het niveau van kinderen, het bieden van extra hulpmiddelen (zodat met behulp daarvan toch een goed antwoord gevonden kan worden op een vraag).

Cel 3

Bij cel 3 kan gedacht worden aan allerlei vormen van zelfstandig leren of samenwerkend leren, aan het zelf mogen zoeken naar oplossingsprocedures, aan het zelf mogen beslissen of een bepaalde instructie wordt gevolgd en aan het zelf kiezen van leerdoelen of werkvormen.

Cel 4

Deze cel is van groot belang. Het gaat er hier om dat alle kinderen het gevoel moeten hebben dat ze er toe doen, dat ze zich prettig voelen bij u in de klas.

Cel 5

Deze heeft vooral te maken met responsief (op de juiste manier) reageren op prestaties van kinderen, het laten merken dat u ook blij bent met kleine stapjes vooruit.

Cel 6

Het niet steeds willen controleren en opletten, maar dingen willen overlaten aan de eigen verantwoordelijkheid (ook voor zwakkere leerlingen) hoort thuis in cel 6.

Cel 7

Als er bij het organiseren van lessen en het plannen van de activiteiten over de dag ook tijd wordt ingeruimd voor een stukje persoonlijke aandacht en een praatje voor de gezelligheid, dan kan dat worden genoteerd in de zevende cel.

Cel 8

Die slaat op momenten die u creëert om kinderen extra steun te geven. Maar ook op mogelijkheden voor sterkere leerlingen om op hun eigen niveau met uitdagende opdrachten aan de slag te gaan.

Cel 9

In cel 9 kunnen alle mogelijkheden voor het maken van eigen keuzes en het werken met een eigen aanpak worden geplaatst.

3. VAARDIGHEDEN INTERACTIE/ AUTONOMIE				doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik aan doen
Vertrouwen en waarderen						
- Ik waardeer het als kinderen een eigen mening hebben				x		
- Ik honoreer initiatieven van kinderen				x		
- Ik beloon zelfstandig werken				x		
- Ik overleg met de kinderen over de gang van zaken in de klas en waardeer hun inbreng				x		
- Ik laat kinderen zelfstandig samenwerken				x		
- Ik laat kinderen elkaar helpen zonder me ermee te bemoeien				x		
- Ik controleer niet steeds					x	
- Ik laat dingen bewust over aan eigen verantwoordelijkheid van kinderen				x		
- Ik loop wel eens de klas uit om te laten zien dat ik er op vertrouw dat ze zelf de orde kunnen bewaren				x		
Ondersteunen						
- Ik bespreek met de kinderen dat ze voor zichzelf werken en niet voor het oordeel van een ander				x		
- Ik houd rekening met verschillen in mogelijkheid tot behoefte en autonomie						x
Uitdagen						
- Ik stimuleer dat kinderen van elkaar leren				x		
- Ik heb gesprekken met de kinderen waarin ze voor hun mening uit mogen komen				x		
- Ik vraag aan de leerlingen hoe ze dingen zelf hebben opgelost				x		
- Ik zeg dat de kinderen het zelf kunnen oplossen als ze met onnodige vragen bij mij komen				x		

6. VAARDIGHEDEN INSTRUCTIE / AUTONOMIE	doe ik	doe ik niet	vrind ik belangrijk, wil ik
Vertrouwen en waarderen			
- Ik waardeer tijdens de instructie het bedenken van eigen oplossingen van kinderen	x		
- Ik straal uit dat kinderen veel zelf kunnen	x		
- Ik waardeer eigen keuzes van leerlingen	x		
- Ik honoreer initiatieven van kinderen	x		
- Ik ga inhoudelijk in op de inbreng van kinderen	x		
Ondersteunen			
- Ik laat kinderen elkaar iets uitleggen, ik werk bijv. met tutores	x		
- Ik werk met visuele ondersteuning, bijv. op het bord, met pictogrammen, met eigen instructiekaarten	x		
- Ik werk met zelfinstruerend materiaal, bijv. met de computer		x	
- Ik laat kinderen zelf of samen nakijken		x	
Uitdagen			
- Ik laat kinderen zelf kiezen of ze instructie nodig hebben		x	
- Ik daag kinderen uit hun eigen keuzes te maken		x	
- Ik daag kinderen uit eigen oplossingen te bedenken	x		
- Ik laat kinderen hun eigen leerdoelen kiezen		x	
- Ik geef korte instructies en laat kinderen dan zelf werken		x	
- Ik leg ook wel eens iets klaar zonder instructie		x	
- Ik laat merken dat kinderen het recht hebben zich af en toe terug te trekken		x	
- Ik stimuleer dat kinderen hun eigen normen ontwikkelen voor hun werk	x		
- Ik bevorder dat kinderen het geleerde toepassen in andere situaties			

9. VAARDIGHEDEN KLASSENMANAGEMENT/ AUTONOMIE	doe ik	doe ik niet	vind ik belangrijk, wil ik
Vertrouwen en waarderen			
- Kinderen hebben bij mij keuzemogelijkheden in de taken en in de volgorde waarin ze werken: een dagdeel-, dag- of weektaak		x	
- Kinderen controleren hun eigen werk en houden hun vorderingen bij		x	
- Kinderen maken afspraken met zichzelf over wat en hoeveel ze af hebben in een bepaalde hoeveelheid tijd		x	
- Bij mij bepalen de kinderen zelf met hoeveel ze in een hoek werken		x	
- Ik betrek de kinderen in de samenstelling van de tafelgroepen	x		
- Ik laat de kinderen meebepalen hoe de klas wordt ingericht			x
- De kinderen zijn zelf verantwoordelijk voor hun materialen en voor het opgeruimd houden van de klas			
- De kinderen zijn ook verantwoordelijk voor elkaar	x		
- Ik laat de leerlingen zelf hun materiaal pakken	x		
- Ik heb vooral open kasten in de klas	x		
- Ik laat een aantal organisatorische taken aan de kinderen over		x	
- De kinderen mogen zelf een hoek inrichten		x	
- Ik heb ruimtes in de klas waar niet steeds mijn oog op valt		x	
- Kinderen werken samen bij mij	x		
Ondersteunen			
- Ik heb heldere, door de kinderen geaccepteerde regels, maar niet te veel	x		
- Ik houd rekening met verschillen tussen kinderen wat betreft zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid	x		
- Ik zorg voor een duidelijke les- en tijdsindeling	x		
- Ik zorg voor een visuele ondersteuning van de taken, bijv. op het bord of op een planbord waarop kinderen hun keuzes kunnen aangeven	x		
- Ik heb een opgeruimd lokaal met een duidelijke indeling in materialen	x		
- Ik zorg dat ik zelf zorgvuldig met materialen ben	x		
- Ik zorg voor een opstelling waarin elkaar helpen vanzelfsprekend is			
-			
Uitdagen			

- Ik plan ruimte in voor taken waarin de eigen mening van leerlingen naar voren komt - Ik plan ruimte in voor zelfexpressie en creativiteit - Ik heb vrij toegankelijke extra materialen, zoals een wisselende collectie boeken en spelletjes - Ik daag kinderen uit nieuwe materialen en situaties te ontdekken	x		
	x		
			x
		x	

Bijlage 3:

Interview met K, IB-er op de RSS.

Doel; Ik wil erachter komen hoe jij over de intrinsieke motivatie bij kinderen denkt, en of jij dat als een belangrijk onderdeel van het onderwijs ziet? Daar ga ik je een paar vragen over stellen.

K: dat is goed.

T: Wat betekent motivatie/ intrinsieke motivatie voor jou?

K: Ik vindt dat eigenlijk het allerbelangrijkste in de klas, dat je als kind er zin in hebt, dat je ze prikkelt om in de stof te duiken, dat ze er plezier in hebben, dat ze het gevoel hebben ik leer dingen, dus voor mij is dat eigenlijk een van de belangrijkste voorwaarde voor het onderwijs. (ja) Dat je kinderen enthousiast kunt maken, dat je duidelijk maakt waarom je de dingen leert en wat ze al geleerd hebben na een les wat ze daarvoor nog niet konden. (hm,hm) Ja dus voor mij is dat een heel belangrijk uitgangspunt. (hm,hm)

T: Als je dat wil aanbieden aan kinderen, hoe zou je daar mee om kunnen gaan, wat heb je nodig als leerkracht om dat te prikkelen bij kinderen?

K: verschillende dingen denk ik, ik denk ten eerste dat het heel goed is om aan kinderen aan te geven als je dingen gaat aanleren, bijvoorbeeld met een nieuwe periode of met vaklessen, wat dan ook, wat je gaat aanbieden en wat ze dus na de les kunnen wat ze voor de les niet konden of wisten. (hm,hm,) Dus in die zin prikkel je dus al dat ze zich afvragen, he, wat gaan we dan krijgen, hoe ziet er dat uit, (ja) dus dat vind ik heel belangrijk dat je aan de kinderen aangeeft, goh waar om je de dingen leert en wat ze dan gaan leren en wat ze dan op het eind van de rit geleerd hebben en dat kan met heemkunde, geschiedenis zijn, maar net zo goed met een dagelijkse rekenles. (ja, ja) Dus dat is een ding waar je als leerkracht een vrij grote rol in kunt hebben om het kind te enthousiastmeren (hm,Hm) Een tweede heel belangrijk ding is dat je ook aan de kinderen vraagt van goh, wat zou jij nou willen leren of hoe zou je dit nou kunnen leren of, nou dus dat je ook de kinderen vraagt: in de RT vraag ik altijd, goh juf heeft je aangemeld voor de RT, en je komt nu bij mij, en waar zou jij nu aan willen werken? (ja,hm,hm) Wat is iets waarvan je zegt, nou, daar liep ik tegenaan of dat vind ik nog lastig in de klas, je bent hier nou toch bij mij, dus waar zou jij nou aan willen werken. (ja) dus dat is altijd de eerste vraag, of hij nou hier op school in de RT komt, of bij mij thuis, eh, in de praktijk, dat het echt van binnenuit komt dat ze het niet doen omdat juf of mama het vindt of wie dan ook, maar dat ze het ook echt zelf willen

T: Ja, want denk je dan dat een kind zelf ook de vaardigheden daarvoor moet hebben of wat kan een kind daarbij helpen?

K: wat bedoel je dan met daarbij?

T: Nou, om dat ook voor elkaar te krijgen, om iets te willen, of om die motivatie zelf ook aan te boren, of aan te kunnen boren.

K: Ik denk eigenlijk dat ieder kind dat heeft, ja, ik denk dat ieder kind dat heeft, (hm,hm) ik heb ook in al die jaren nog nooit een kind gehad die niet kon aangeven waaraan die wilde werken. (hm?) Ze kunnen wel in eerste instantie zeggen :“ja, weet ik niet”, maar als je dan door gaat vragen: welke dingen gaan nou lekker in de klas, wat vind je nou heel leuk, welke dingen vind je wat moeilijker of lastiger, en dan al doorvragend zonder dat je het antwoord in de mond legt, zeg maar, komen ze

eigenlijk altijd op wat ze zelf willen (hm) ik heb dat nog nooit meegemaakt dat dat niet is. Sommigen die hebben dan meteen al, anderen moet je eerst wat vooraf vragen, want sommigen vinden het ook lastig om te verwoorden. Maar dat weten ze eigenlijk allemaal denk ik. (ja) Ja.

T: dus als ik het goed begrijp, jij vindt het heel belangrijk, zowel vanuit de leerkracht gezien als vanuit het kind gezien, en zijn er dan nog andere dingen die daarbij sturen kunnen zijn? Ondersteunend, of...

K: Ja, um..., een prettig klassenklimaat, een klas waarin je ook uitgenodigd wordt om zelfstandig dingen te doen of met initiatieven te komen, (ja) een klas waar heel veel materiaal liggen die uitnodigend zijn, een klas met een bord wat er heel aantrekkelijk uitziet, dat als je binnenkomt dat een kind zoiets heeft van he, wat staat er op het bord, wat gaan we vandaag doen? (hm,ja) Ik denk dat je daar zoveel in kan doen als leerkracht (ja) wat ik nu op de opleiding heb geleerd, is dat een aantrekkelijk werkklimaat, zeg maar, en aansluiten op de pedagogische en didactische behoeftes van een kind, dat dat eigenlijk de grootste factor is om gedragsproblemen te voorkomen, en ik denk dat dat ook zo is. (ja) Als je elke dag de klas inkomt en denkt, wat gaan we weer doen, en wat staat er op het bord, en zie ik iets klaarliggen, ja dan heb je helemaal geen zin om te gaan klieren, want dat heb je zin om daar mee aan de gang te gaan (ja, precies) bij wijze van, dus ik denk dat je als leerkracht er een vrij grote invloed op kunt hebben (ja)

T: vind jij dat op onze school dat al wel aanwezig, zo....

K: Steeds meer, (ja) steeds meer, als ik zo bepaalde borden zie, als ik een klas binnenkom en ik kijk naar een bord, dan kan dat heel aantrekkelijk zijn, als kind wil je dan weten van wat staat er op het bord? En waarom heeft juf dat getekend (hm,hm) Dat vind ik wel een sterk element in een aantal klassen. Wat ik minder sterk vind, is dat we toch denk ik onvoldoende materiaal hebben waar kinderen gewoon zelfstandig mee aan de slag kunnen (hm,hm) en ik denk ook dat er nog te weinig gevraagd wordt wat de kinderen nou eigenlijk willen, dat er te weinig autonomie bij de kinderen gelegd wordt (oke) wij zijn nog te veel sturend en bepalend en (ja) ja en ik denk dat het voor sommige kinderen ook heel goed zou zijn wanneer er ook momenten in de week zijn dat ze zelf aan iets mogen gaan, dat kan dan wel gerelateerd zijn aan rekenen, taal of heemkunde, maar... (hm,hm) en dat vind ik nog vrij weinig (ja) ja, (oke) Het is nog wel heel erg dat een leerkracht bepaald dat en weinig dat ook kinderen mee mogen denken, mee mogen bepalen en... (ja) nou, oke.....

T: nou, dank je wel!

K: alsjeblieft!

