

Beleving van de motivatie in het basisonderwijs

30-05-2016

Lisanne Siebers

2558629

Isabelle Diepstraten

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in de beleving van de motivatie binnen groep 7 van OBS XXX. Bij de uitvoer van dit onderzoek is uitgegaan van de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000). Van daaruit komt naar voren dat het bevredigen van de drie psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie, leidt tot intrinsieke motivatie. Er wordt onderzocht of leerkrachten tegemoetkomen aan deze behoeften en of de leerlingen dat ook zo ervaren. Daarnaast worden binnen deze theorie drie verschillende vormen van extrinsieke motivatie aangehaald, namelijk 'extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang', 'extrinsieke motivatie vanuit interne verplichting' en 'extrinsieke motivatie vanuit externe verplichting'. Er is onderzocht welke vorm van motivatie, inclusief intrinsieke motivatie, het meest voorkomt onder de leerlingen in groep 7. Aan het onderzoek hebben 99 leerlingen deelgenomen en vijf leerkrachten. Er zijn leerlingvragenlijsten, leerkrachtvragenlijsten en interviews afgenomen. De conclusie van dit onderzoek is dat de leerlingen uit groep 7 van OBS XXX voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn op basis van persoonlijk belang, gevolgd door de intrinsieke motivatie. Daarnaast komen de leerkrachten uit deze groep over het algemeen tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften en de leerlingen ervaren dat ook. Het wordt naar aanleiding van de resultaten geadviseerd om hun eigen handelen kritisch te bekijken en om van daaruit eventueel de aanpak in de klas aan te passen of te veranderen. Ook worden suggesties gedaan voor vervolgonderzoek gericht op de verschillen in motivatie bij verschillende vakken of vervolgonderzoek dat zich meer verdiept in het competentiegevoel van leerlingen.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Binnen de huidige en toekomstige maatschappij is het van belang dat men zich continu blijft ontwikkelen. Daarom is het belangrijk dat leerlingen zich verantwoordelijk voelen over en betrokken zijn bij hun eigen leerproces. De intrinsieke motivatie speelt daarbij een grote rol (Poos, 2011). Uit onderzoek is gebleken dat motivatie een grote invloed uitoefent op prestaties en de kwaliteit hiervan (Deci & Ryan, 2000). Ook op school blijkt motivatie een belangrijke rol te spelen. Veel wetenschappers zien het hebben van een hoge prestatiemotivatie, de motivatie om te presteren op uitdagende taken, als de reden waarom sommige kinderen competente leerlingen zijn en niet opgeven bij moeilijke opdrachten (Berk, 2003). Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, behalen deze leerlingen doorgaans hogere cijfers dan leerlingen die meer extrinsiek gemotiveerd zijn (Goes, 2009).

Op een basisschool in Helmond is men benieuwd hoe het gesteld is met de motivatie van hun leerlingen. Zij hebben het vermoeden dat hun leerlingen voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn, waarbij zaken min of meer worden opgelegd en niet intrinsiek, waarbij de motivatie meer van binnen uit komt (Onderwijs van Morgen, 2008).

Vragen die binnen de school rondom dit onderwerp naar voren komen zijn: 'Hoe kan het dat de ene leerling enthousiast en betrokken is, terwijl de ander de zin niet kan opbrengen?' en 'Hoe kan het dat er in het ene geval hard en gedisciplineerd wordt gewerkt, terwijl in het andere geval leerlingen gefrustreerd raken of de verveling toeslaat?' Ook is het de vraag of kinderen aan het einde van de basisschoolperiode een advies krijgen dat passend is bij hun mogelijkheden. Dit leidt mogelijk weer tot een uitstroom op een niveau dat niet passend is bij de eigenlijke capaciteiten.

Om tot antwoorden op deze vragen te komen is onderzoek nodig en daarbij kunnen uiteenlopende zaken een rol spelen. Op deze basisschool in Helmond hebben ze wel vermoedens over de motivatie van hun leerlingen, maar dit is nooit onderzocht. Zij willen om te beginnen graag inzicht in de beleving van de motivatie van hun leerlingen om vervolgens vanuit deze inzichten eventueel hun handelen in de klas aan te passen. Daarnaast zouden zij de informatie die uit dit onderzoek naar voren komt, kunnen gebruiken voor mogelijk vervolgonderzoek.

Hierboven wordt het vermoeden van de school uitgesproken dat men denkt dat de kinderen binnen de school meer extrinsiek dan intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit vermoeden komt voort uit de vorm waarin kinderen op school leren. Binnen de school heerst namelijk de vorm 'formeel leren', wat betekent dat de leerprocessen plaatsvinden in een georganiseerde en gestructureerde omgeving en expliciet als leren worden aangeduid, bijvoorbeeld in termen van doelstellingen. Wanneer er sprake is van deze vorm van leren, blijken leerlingen voornamelijk extrinsiek gemotiveerd te zijn (Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding, 2011-2016). Er is echter ook gebleken dat extrinsieke motivatie averechts kan werken bij

mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn; het kan leiden tot vermindering of zelfs uitdoven van de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000; Ruijters & Simons, 2012). Het is dus de vraag of kinderen van zichzelf intrinsiek gemotiveerd zijn en dit mogelijk door externe factoren wordt verminderd of dat zij daadwerkelijk extrinsiek gemotiveerd moeten worden om tot leren te komen.

De klasomgeving bepaalt voor een belangrijk deel welke doelen kinderen ontwikkelen gericht op het leren. Veel kinderen komen de school binnen met als doel het willen beheersen van de leerstof, maar uiteindelijk willen kinderen gewoon voldoen aan de norm (Ames, 1990). Er wordt verwacht dat een toename van het sociale contact buiten school in de afgelopen jaren hierbij meespeelt. Door de smartphones en het internet hebben kinderen veel meer contact dan vroeger. Vriendschappen spelen een belangrijke rol in de keuze van het doel dat een leerling nastreeft. Door vriendschappen en daarbij het observeren van vrienden of vriendinnen, kan het gedrag van een leerling meer overeenkomsten gaan vertonen met het gedrag van zijn of haar vriend of vriendin. Het gedrag van een vriend of vriendin geeft sociale aanwijzingen over wat al dan niet geschikt en gewenst gedrag is. De invloed van vrienden op elkaar kan zowel een positieve als een negatieve uitwerking hebben op motivationeel gebied (Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004). Het is belangrijk om dit mee te nemen in de benadering van dit onderzoek.

De school waarbinnen dit onderzoek zal plaatsvinden heeft een openbaar karakter en ligt binnen een nieuwbouwwijk. Er zitten voornamelijk autochtone kinderen op deze school en ouders zijn over het algemeen hoog opgeleid. Deze kinderen zitten doorgaans op één of twee sporten en hebben naast school dus ook andere plekken waar zij regelmatig verwacht worden. Deze school bestaat uit twee locaties. Binnen één locatie zitten leerlingen van groep 1 tot en met 6. Op de andere locatie, de hoofdlocatie, zitten leerlingen van groep 1 tot en met 8. Alle leerlingen van de school, dus van beide locaties, nemen deel aan de 'Vestefestivals', waarbij leerlingen uit verschillende klassen optreden. Op die momenten komen leerlingen van de beide locaties dus samen. De leerlingen zijn ingedeeld in een klas en doorlopen vanaf groep 3, met uitzondering van speciale gevallen, met diezelfde groep kinderen hun basisschooltijd. Lessen worden over het algemeen in de klas gegeven, met uitzondering van de gymles. De school biedt de kinderen in een veilige en gestructureerde omgeving een plezierige plek om zich maximaal te ontwikkelen. Naast het behalen van goede resultaten vinden zij het belangrijk dat kinderen vanuit zelfvertrouwen de wereld om zich heen ontdekken. Kinderen worden gestimuleerd om zelfstandig, positief kritisch, verantwoordelijk en creatief te leren en te leven. Zelfwerkzaamheid, (zelf)verantwoordelijkheid en ervaringsleren, beschouwen zij als belangrijke aspecten van dit leerproces. Zelfwerkzaamheid en zelfverantwoordelijk zijn aspecten die absoluut raken met het onderwerp van dit onderzoek (OBS XXX, 2015-2016).

De school probeert de motivatie van de leerlingen momenteel ook al te vergroten. Het meest expliciet is het trachten de kinderen te motiveren door de doelen van de lessen te benoemen. Als leerlingen weten waarom de leerstof belangrijk is, dan verhoogt dit de motivatie en hierdoor is er tijdens de les een hogere mate van betrokkenheid bij de leerlingen. Als het belang van het lesdoel duidelijk is, dan wordt de nieuwe leerstof ook beter onthouden (Schmeier, 2015). Er wordt besproken wat de leerlingen in de maatschappij met het geleerde zouden kunnen doen en waarbij het ingezet kan worden. Daarnaast geven zij de kinderen complimenten om zo de motivatie te doen toenemen. Uit onderzoek is gebleken dat het geven van complimenten de competentiegevoelens kan vergroten. Deze gevoelens spelen weer mee in de motivatie (Ryan & Deci, 2000).

1.2 Probleemstelling

De school vindt het onder andere belangrijk dat kinderen zich binnen hun school ontwikkelen tot zelfwerkzame en zelfverantwoordelijke personen. Dit sluit aan bij wat momenteel van men wordt verwacht in de huidige maatschappij. Men moet zich namelijk continu blijven ontwikkelen en je verantwoordelijk voelen en betrokken zijn bij de eigen ontwikkeling hoort daar bij. Omdat de motivatie daarbij een grote rol speelt (Poos, 2011) en tevens is gebleken dat de motivatie een grote invloed uitoefent op prestaties en de kwaliteit daarvan (Deci & Ryan, 2000), wil de school inzicht verkrijgen in de wijze waarop leerlingen hun eigen motivatie en leerkrachten de motivatie van hun leerlingen beleven met als doel het vinden van handvatten voor aanpakken in de klas om de motivatie te vergroten.

Om het bovengenoemde in de praktijk te onderzoeken, moet eerst een stuk literatuuronderzoek plaatsvinden om de kernbegrippen uit de probleemstelling helder te maken. Dit zijn de volgende begrippen: motivatie, intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie, motivatiefactoren in de klas en de rol van de leerkracht. In het theoretisch kader worden deze kernbegrippen vertaald naar theoretische vragen, die aan de hand van de literatuur beantwoord zullen worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen uit de probleemstelling omgezet naar theoretische vragen. Deze vragen worden in dit theoretisch kader verkend op basis van literatuur. Het gaat hierbij om het inzicht krijgen in wat reeds bekend is rondom de motivatie en de rol daarvan in het basisonderwijs.

- Wat is motivatie/Welke theorieën zijn er rondom motivatie? (paragraaf 2.2)
- Wat is het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie?(paragraaf 2.3)
- Welke factoren spelen een rol bij intrinsieke motivatie? (paragraaf 2.4)
- Wat is de rol van de leerkracht in het bevorderen van de intrinsieke motivatie? (paragraaf 2.5)

2.2 Motivatietheorieën

De afgelopen eeuw is er door meerdere wetenschappers vanuit verschillende invalshoeken onderzoek verricht naar motivatie. Doordat motivatie op verschillende manieren bekeken kan worden, is er geen eenduidige definitie te geven voor 'motivatie'. Hieronder zullen daarom enkele belangrijke motivatietheorieën naar voren komen, zodat een zo breed mogelijk beeld wordt geboden rond de term 'motivatie'. Uiteindelijk zal de theorie die het meest aansluit bij het onderwijs als basis worden gehanteerd voor dit onderzoek.

De verschillende motivatietheorieën worden naar voren gebracht door deze vergelijkend op te voeren. Er zal gekeken worden waarin deze theorieën overeenkomen, maar ook waarin ze van elkaar verschillen. De meest bekende theorieën die betrekking hebben op het aspect 'motivatie' zijn als volgt:

- De motivatietheorie van Maslow (1943)
- De verwachtingstheorie van Vroom (1964)
- De attributietheorie van Weiner (1985)
- De zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000)

In de tabel hieronder (Tabel 1) staat globaal weergegeven waarin de verschillende theorieën overeenkomen en waarin ze van elkaar verschillen. Onder de tabel zal dit verder worden toegelicht.

	Maslow	Vroom	Weiner	Ryan & Deci
<i>Behoeftbevredegig</i>	x			x
<i>Waardering/erkenning</i>	x	x		x
<i>Locus of control</i>			x	
<i>Zelfontplooiing</i>	x			x
<i>Intrinsieke versus extrinsieke motivatie</i>				x

Tabel 1

Een overeenkomst tussen de theorie van Maslow (1943) en de theorie van Ryan & Deci (2000) is dat er wordt gesteld dat er behoeftes bevredigd moeten worden om te komen tot motivatie. Daarnaast wordt in beide theorieën het aspect zelfontplooiing meegenomen. Maslow introduceerde een behoeftepiramide waarin hij de behoeften van de mens in een volgorde plaatste, waarbij de mens de behoeften onder in de piramide eerst nastreeft, voordat deze zich kan richten op het vervullen van een hogere behoefte. Als de piramide van onder naar boven wordt doorlopen, komen de volgende behoeften naar voren: lichamelijke behoeften, behoefte aan veiligheid en zekerheid, behoefte aan sociaal contact, behoefte aan waardering en erkenning en tot slot zelfontplooiing (Maslow, 1943). Bovenstaande zou betekenen dat wanneer niet aan lagere behoeften wordt voldaan, men zich niet kan richten op zelfontplooiing en dus niet gemotiveerd is om te leren. Echter, deze theorie is later niet helemaal correct gebleken. Zo zou iemand die ziek is, toch behoefte kunnen hebben aan sociaal contact (Ros, Castelijns, van Loon, & Verbeeck, 2015). Ryan & Deci (2000) gaan met de zelfdeterminatietheorie er vanuit dat iedereen beschikt over een intrinsieke drang om de omgeving te ontdekken en te begrijpen. Deze drang uit zich in nieuwsgierigheid, leergierigheid en intrinsieke motivatie. Deze aspecten leiden tot ontwikkeling/zelfontplooiing. Deze theorie gaat er ook vanuit dat behoeftes bevredigd moeten worden, maar hierbij is het niet zo dat de ene behoefte bevredigd dient te zijn alvorens aan een andere behoefte kan worden voldaan. Volgens Ryan & Deci (2000) zijn er namelijk drie psychologische basisbehoeften die moeten worden vervuld om tot intrinsieke motivatie te komen, zijnde een gevoel van autonomie een gevoel van relatie en een gevoel van competentie. Deze onderzoekers spreken dus niet over motivatie in het algemeen maar, zoals onder in Tabel 1 reeds wordt aangegeven, over intrinsieke versus extrinsieke motivatie. Dit komt enkel voor in deze theorie en dus niet in de andere, bovengenoemde theorieën.

In de theorieën van Maslow (1943) en Ryan & Deci (2000) komt het aspect 'waardering' en/of 'erkenning' terug in de behoeften die door hen worden aangehaald. Deze waardering en erkenning komen ook terug in de verwachtingstheorie van Vroom (1964). Volgens deze theorie dient men de aspecten verwachting, beloning en waarde met elkaar te vermenigvuldigen om de grootte van de motivatie te bepalen. Bij het aspect 'verwachting'

gaat het om de mate waarin een leerling verwacht dat een bepaalde actie tot succes zal leiden. Met het aspect 'beloning' wordt verwezen naar het idee dat een leerling heeft van het voordeel of het succes dat een bepaalde leeractiviteit oplevert. Het aspect 'waarde' geeft aan in welke mate het verwachte effect van de inspanning en de beloning door de leerling belangrijk wordt gevonden. Volgens deze verwachtingstheorie is de motivatie van leerlingen om te leren enkel hoog als leerlingen verwachten dat extra inzet tot een betere prestatie leidt, de verwachte beloning hen aanspreekt en als de leerprestatie en de beloning als belangrijk worden beschouwd. Hoewel deze theorie nog steeds een bepaalde waarde heeft, is gebleken dat er meer aspecten een rol spelen bij de motivatie van leerlingen (Hornstra, 2013).

De attributietheorie van Weiner (1985) staat wat meer los van de andere motivatietheorieën die hierboven zijn benoemd. Volgens deze theorie hangt motivatie samen met attributies. Attributies zijn de factoren waaraan een mens succes of falen toeschrijft. Deze attributies bepalen de succesverwachting en dus de motivatie. De mate waarin een mens denkt dat hij controle heeft over de gebeurtenissen in het leven wordt ook wel 'locus of control' genoemd. Mensen die over een interne 'locus of control' beschikken, hebben interne attributies wat betekent dat men denkt zelf bepalend te zijn in het leven. Mensen met een externe 'locus of control' daarentegen, hebben externe attributies wat betekent dat wordt gedacht dat invloeden van buiten bepalen hoe het leven verloopt. Daarnaast kunnen attributies wel of niet beïnvloedbaar zijn. Leerlingen kunnen succes en falen toeschrijven aan toevallige factoren waarop ze geen invloed hebben of aan factoren waar ze wel invloed op hebben. Als wordt gekeken naar wat het meest positief is voor de motivatie, dan is dat een interne attributie die wel beïnvloedbaar is. Dit betekent dat de motivatie het hoogst is als succes en falen worden toegeschreven aan eigen inzet; leerlingen geloven dat betere prestaties worden behaald door zelf meer inzet te tonen. Deze theorie wordt vandaag de dag nog steeds veel gebruikt.

Na verschillende theorieën omtrent motivatie te hebben bestudeerd, is gekozen om dit onderzoek op te zetten vanuit de zelfdeterminatietheorie. Hier is voor gekozen, omdat deze theorie een onderscheid maakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, wat ook terug te zien is binnen het onderwijs. Daarnaast biedt deze theorie handreikingen voor leerkrachten om de motivatie van leerlingen te verhogen, wat natuurlijk ook passend is binnen de setting van dit onderzoek. Tot slot benoemt OBS XXX in hun pedagogische visie dat relatie, autonomie en competentie centraal staan (OBS XXX, 2015/2016). Dit komt voort uit de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000). Hieronder zullen belangrijke aspecten van deze theorie naar voren komen.

2.3 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

De zelfdeterminatietheorie maakt een onderscheid tussen de intrinsieke en de extrinsieke motivatie. Men spreekt van intrinsieke motivatie als een leerling leert omdat deze daadwerkelijk geïnteresseerd is en echt iets wil weten of kunnen. Wanneer wordt gesproken van extrinsieke motivatie leert een leerling omdat er druk van buiten is en niet omdat deze de leerstof interessant vindt. Binnen deze theorie worden drie verscheidene vormen van extrinsieke motivatie aangehaald (Ryan & Deci, 2000; Sierens&Vansteenkiste, 2009). Dit onderscheid tussen de verschillende vormen van motivatie wordt hier besproken, omdat men daardoor ook meer onderscheid kan maken in gemotiveerde leerlingen in de klas. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat de hele klas gemotiveerd is, maar dat die motivatie niet bij iedereen op vergelijkbare wijze is ontstaan. Door daar inzicht in te krijgen, kunnen leerkrachten daar vervolgens hun aanpak op aanpassen. Naast intrinsieke motivatie, zijn er dus ook drie verschillende vormen van extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000; Sierens&Vansteenkiste, 2009). Deze zullen hieronder besproken worden.

2.3.1 Drie vormen van extrinsieke motivatie

De eerste vorm van extrinsieke motivatie heeft betrekking op de mate waarin het persoonlijk belang een rol speelt. Leerlingen voeren in dit geval een leeractiviteit uit, omdat het doel ervan aansluit bij een doel dat deze zelf willen bereiken. Wanneer daar sprake van is, blijken leerlingen meer plezier te ervaren in de leeractiviteit en vertonen ze meer doorzettingsvermogen wanneer een taak lastig is en meer inspanning kost. Zo vergroot een leerling met een opleiding de toekomstmogelijkheden. Wanneer men zich daarvan bewust wordt, is dat bevorderlijk voor de motivatie en het zelfregulerende gedrag (Peetsma en Van der Veen, 2008). Aandacht voor het persoonlijk belang van leren en de wisselwerking tussen gedrag nu en mogelijkheden later, kan leiden tot een verinnerlijking en versterking van de motivatie. Positieve verwachtingen en andere affectieve aspecten, zoals zelfvertrouwen, zijn van invloed op de motivatie (Boekaerts& Simons, 1995). De betrokkenheid bij deze vorm van extrinsieke motivatie is even groot als wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn.

De tweede vorm van extrinsieke motivatie die wordt onderscheiden is gericht op de mate waarin leerlingen zich intern verplicht voelen. Bij deze vorm voeren leerlingen een leeractiviteit uit, omdat ze een bepaalde druk ervaren, om schuld of angst te vermijden of om een bepaalde vorm van waardering te krijgen. Er wordt in dit geval dus niet gehandeld vanuit een interesse voor of het belang van een activiteit, maar om iets anders te bereiken. De derde en laatste vorm van extrinsieke motivatie heeft juist te maken met situaties waarin leerlingen zich extern verplicht voelen. De reden om een leeractiviteit uit te voeren, ligt buiten de leerling zelf. Leerlingen zijn in dit geval niet geïnteresseerd in de leeractiviteit, maar voeren deze toch uit omdat het moet.

Als alle vormen van motivatie die hierboven zijn benoemd samen worden genomen, kan gesteld worden dat bij de vormen waarbij leerlingen zich intern dan wel extern verplicht voelen, leerlingen leren omdat het moet. Bij de vormen waarbij het draait om het 'persoonlijk belang' en de intrinsieke motivatie leren leerlingen omdat ze geïnteresseerd zijn

of omdat ze het belang inzien van wat ze willen leren. Een ander aspect dat belangrijk is om mee te nemen in dit theoretisch kader, is het effect van zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie. Door dit te bestuderen, kan immers bepaald worden welke vorm beter is voor de leerprestaties en op welke vorm een leerkracht dus moet proberen in te zetten. Deze effecten worden in de komende twee deelparagrafen besproken.

2.3.2 Het effect van intrinsieke motivatie

Uit onderzoek is gebleken dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen minder inspanning nodig hebben om te leren, sneller leren en het leren langer volhouden dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Daarnaast is ook gebleken dat het geleerde ook beter blijft hangen (Ryan & Deci, 2000). Een ander onderzoek heeft aangetoond dat er een positieve relatie is tussen intrinsieke motivatie en schoolresultaten (Goes, 2009). Volgens de zelfdeterminatietheorie vindt er zelfregulatie of zelfsturing plaats als er sprake is van intrinsieke motivatie, wat leidt tot een hoge kwaliteit van het leren. Dit wordt ook wel diepgaand leren genoemd, waarbij leerlingen de kennis toepassen in andere contexten en ook een jaar later nog over de kennis beschikken (Vansteenkiste, Ryan, & Deci, 2008).

2.3.3 Het effect van extrinsieke motivatie

Intrinsieke en extrinsieke motivatie komen regelmatig naast elkaar voor. Men gaat er vanuit dat deze elkaar versterken, maar dat is niet het geval. Wanneer men intrinsiek gemotiveerd is voor een taak of een handeling, kan extrinsieke motivatie juist averechts werken. Het kan namelijk leiden tot vermindering of zelfs het verdwijnen van de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000; Ruijters & Simons, 2012). Wanneer men bijvoorbeeld gericht is op cijfers, overhoringen en het benadrukken van zwakke in plaats van sterke kanten, kan dat nadelig zijn voor de intrinsieke motivatie. Het leren vanuit nieuwsgierigheid en interesse is namelijk beter (Martens, 2007). Ook Hattie (2009) komt tot de conclusie dat het effect van extrinsieke beloningen beperkt is. De prestaties van leerlingen worden niet beter. Echter, af en toe kan een wedstrijdelement stimulerend werken als er ook aandacht is voor inhoud en betekenis van hetgeen dat wordt geleerd.

2.4 Factoren intrinsieke motivatie

Omdat is aangetoond dat er een positieve relatie is tussen intrinsieke motivatie en schoolresultaten (Ryan & Deci, 2000; Goes, 2009), is het voor dit onderzoek van belang om te bestuderen welke factoren een rol spelen bij de intrinsieke motivatie. In het praktijkonderzoek kan dan namelijk worden onderzocht of aan deze factoren wordt voldaan. Volgens de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) beschikt iedereen over een intrinsieke drang om de omgeving te ontdekken en te begrijpen. Deze drang uit zich in nieuwsgierigheid, leergierigheid en intrinsieke motivatie. Deze aspecten leiden tot ontwikkeling. Volgens Ryan & Deci (2000) zijn er drie psychologische basisbehoeften die moeten worden vervuld om tot intrinsieke motivatie te komen, zijnde een gevoel van autonomie, een gevoel van relatie en een gevoel van competentie. Als één van de

bovengenoemde psychologische basisbehoeften niet is vervuld, kan dat de intrinsieke motivatie negatief beïnvloeden. De drie psychologische basisbehoeften zullen hieronder verder uitgelegd worden.

2.4.1 Gevoel van autonomie

Om tot intrinsieke motivatie te komen, moet er onder andere sprake zijn van een gevoel van autonomie. Zelfbepaling staat hierin centraal, waarmee wordt bedoeld dat een leerling het gevoel moet hebben dat deze zelf invloed kan uitoefenen op wat deze doet. Een leerling ervaart in dat geval de vrijheid om een leeractiviteit uit te voeren zonder druk van buitenaf. Zo'n gevoel ontstaat als een leeractiviteit aansluit bij de persoonlijke doelen en waarden van een leerling. Het is daarom belangrijk dat leerlingen zelf keuzes mogen en kunnen maken en invloed kunnen uitoefenen op hun leeractiviteiten. Wanneer leerlingen echte keuzes kunnen maken, zorgt dat ervoor dat de intrinsieke motivatie toeneemt, doordat dan wordt ervaren dat deze zelf inbreng hebben in het uitvoeren van een leeractiviteit en invloed hebben op het eigen leerproces (Verbeeck, 2010; Ryan & Deci, 2000).

2.4.2 Gevoel van relatie

Naast een gevoel van autonomie, dient er ook sprake te zijn van een gevoel van relatie ofwel sociale verbondenheid om intrinsiek gemotiveerd te zijn. Hierbij gaat het om de behoefte om ergens bij te horen en zich gewaardeerd te voelen. Het is voor een leerling belangrijk om zich verbonden te voelen met zowel de klasgenoten als de leerkracht. Centraal hierbij staat dat de leerling zich geaccepteerd voelt, zoals die is. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat zij in de ogen van de leerkracht tekort schieten, zullen zij zich minder op hun gemak voelen, wat ten koste zal gaan van de motivatie (Ryan & Deci, 2000).

2.4.3 Gevoel van competentie

Tot slot moet een leerling een gevoel van competentie ervaren voordat deze zich intrinsiek kan motiveren. Wanneer dat het geval is, ervaart een leerling dat deze gewenste resultaten kan behalen en kan vertrouwen op de eigen mogelijkheden. Zo een gevoel gaat gepaard met de wil om te onderzoeken en vol te houden tot iets gelukt is. Wanneer leerlingen regelmatig ervaren dat de inzet niet leidt tot het gewenste resultaat, zal een gevoel van incompetentie overheersen. Hierdoor zal de inzet en tevens de intrinsieke motivatie bij een soortgelijke taak afnemen. Dit geldt overigens ook wanneer leeractiviteiten te makkelijk zijn voor een leerling en deze geen uitdaging ervaart (Ryan & Deci, 2000).

2.5 Rol van de leerkracht in het bevorderen van de intrinsieke motivatie

Tot slot is het natuurlijk van belang om te bestuderen wat de rol van de leerkracht is in het bevorderen van de intrinsieke motivatie en waarom die rol belangrijk is. Door hier kennis van te hebben, kan in het praktijkonderzoek worden na gegaan in welke mate de betrokken leerkrachten handelingen verrichten die bevorderlijk zijn voor de intrinsieke motivatie.

In de praktijk kunnen leerkrachten op verschillende manieren aandacht hebben voor elk van de drie psychologische basisbehoeften; gevoel van autonomie, gevoel van relatie en gevoel van competentie. Een leerkracht heeft een belangrijke rol in het vervullen van deze behoeften en dus ook in de mate waarin en de manier waarop leerlingen gemotiveerd zijn (Dijkstra, 2011). Hieronder wordt per psychologische basisbehoefte aangehaald welke handelingen de leerkracht zou kunnen verrichten om in die behoefte te voorzien.

2.5.1 De rol van de leerkracht in het gevoel van autonomie bij leerlingen

Wanneer een leerkracht aandacht heeft voor de autonomie van leerlingen zou zich dat in de praktijk als volgt kunnen uiten. Leerkrachten zouden de initiatieven van leerlingen moeten respecteren, de ideeën van leerlingen waarderen en er wat mee doen, de leerlingen uitdagen eigen oplossingen te bedenken, de leerlingen echte keuzes geven bij het maken van taken, de leerlingen laten meebepalen hoe de klas wordt ingericht en een aantal organisatorische zaken aan leerlingen toevertrouwen (Dijkstra, 2011).

2.5.2 De rol van de leerkracht in het gevoel van relatie bij leerlingen

Wanneer een leerkracht aandacht heeft voor het aspect relatie zou men dat als volgt terug kunnen zien in de praktijk. Leerkrachten zouden leerlingen moeten laten weten dat ze beschikbaar zijn en naar hen willen luisteren, de tijd nemen voor interacties met leerlingen, belangstelling tonen voor de achtergrond van de leerlingen, afspraken met leerlingen nakomen en discreet omgaan met vertrouwelijke informatie (Dijkstra, 2011).

2.5.3 De rol van de leerkracht in het gevoel van competentie bij leerlingen

Wanneer een leerkracht aandacht heeft voor de derde psychologische basisbehoefte, competentie, kan zich dat in de praktijk als volgt uiten. Leerkrachten geven actief beurten aan alle leerlingen, geven leerlingen ruimte wat betreft verschillen in werk- en leerstijl, geven blijk van hoge verwachtingen die aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van leerlingen en stellen vragen die tot reflectie uitnodigen (Dijkstra, 2011).

Er is gebleken dat wanneer een leerkracht structuur biedt, dit een belangrijke bijdrage kan leveren aan het competentiegevoel. Dit betekent onder andere dat leerkrachten hun doelstellingen en verwachtingen duidelijk moeten benoemen en ook aan moeten geven wat de gevolgen zijn van het wel of niet behalen van die doelstellingen. Wanneer een leerkracht duidelijk maakt wat van de leerlingen wordt verwacht, deze verwachtingen aan laat sluiten bij het ontwikkelingsniveau en begeleiding biedt bij het leerproces, voelen de leerlingen zich over het algemeen beter in staat een leeractiviteit uit te voeren en dus competentier (Connell, 1990; Reeve, Deci & Ryan, 2004).

2.5.4 Het belang van het handelen van leerkrachten

Wanneer leerkrachten aandacht hebben voor autonomie, relatie en competentie en het onderwijs daarmee voldoet aan de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen, wordt gesproken van adaptief onderwijs (Stevens, 2002). Leerkrachten die adaptief werken,

stemmen hun gedrag af op de bovengenoemde behoeften van leerlingen. Er wordt dan adaptief gewerkt op didactisch, organisatorisch en pedagogisch vlak. Op deze wijze wordt onderwijs gecreëerd waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan, waarvan uiteindelijk optimaal geprofiteerd kan worden. Een Nederlands onderwijsadviesbureau, stichting APS, heeft het project 'Kies Adaptief' opgezet, waarbij de drie psychologische basisbehoeften gekoppeld worden aan drie belangrijke onderdelen van het pedagogisch en didactisch handelen van leerkrachten, zijnde de interactie in de klas, de instructie en de klassenorganisatie. In dit project is een matrix van drie bij drie ontwikkeld. De negen kenmerken die beschreven worden in de tabel hieronder zijn gekoppeld aan een van de drie basisbehoeften en aan een van de drie onderdelen van het pedagogisch en didactisch handelen van leerkrachten (Dijkstra, 2011).

	<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

Uit de matrix blijkt dat leerlingen niet zonder een van de drie basisbehoeften kunnen, omdat deze allemaal met elkaar zijn verbonden. Ook komen de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen voor het eigen leerproces naar voren. Daarnaast moeten leerkrachten ruimte bieden aan leerlingen om dat te kunnen realiseren. Onder de basisbehoefte competentie in relatie met instructie wordt verondersteld dat 'activerend leren in opdrachten centraal moet worden gesteld'. Dat sluit aan bij de sociaal constructivistische leertheorie en bij activerende didactiek. Hierbij wordt het geleerde zo snel mogelijk bij de lerende gelegd (Dijkstra, 2011). Reflecteren komt in de matrix ook naar voren (competentie-interactie). Er is gebleken dat reflecteren en goede, positieve feedback bevorderlijk zijn voor de motivatie en het leren (Hattie, 2009; Dweck, 2011). Faalangst neemt daardoor af en de bereidheid om complexere taken uit te voeren, neemt toe. Feedback moet zowel betrekking hebben op uitgevoerde taken, maar ook op de persoon of de wijze van leren, zoals houdings- en leeraspecten (Ledoux & Volman, 2011).

Na de literatuur rondom de kernbegrippen te hebben bestudeerd, wordt de volgende hoofdvraag geformuleerd: "Hoe staat het met de beleving van de motivatie in groep 7 op OBS XXX?" Deze vraag zal worden opgesplitst in de volgende deelvragen:

- "Op welke manier zijn de leerlingen voornamelijk gemotiveerd: intrinsiek, extrinsiek op basis van persoonlijk belang, extrinsiek door interne verplichting of extrinsiek door externe verplichting?"
- "Komen de leerkrachten tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie?"
- "Ervaren de leerlingen dat de drie psychologische basisbehoeften worden bevredigd?"

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk zullen de wijze van dataverzameling (paragraaf 3.1), de respondenten (paragraaf 3.2), de instrumenten (paragraaf 3.3) en de wijze van data-analyse worden besproken, waarmee antwoord gegeven zal worden op de in het vorige hoofdstuk beschreven praktijkonderzoeksvragen. Dit wordt zo beschreven dat een ander dit onderzoek kan repliceren op basis van deze beschrijving.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het proces van de dataverzameling is gestart tijdens een parallelvergadering van de groepen 7. Hierin is verteld wat het doel is van dit onderzoek en wat ik daarbij nodig heb van de leerkrachten en hun leerlingen. Om antwoorden te krijgen op de onderzoeksvraag en de afzonderlijke deelvragen, zijn verscheidene vragenlijsten afgenomen en is een interview afgenomen. Hieronder staat een kort overzicht (Tabel 2) over de wijze waarop data is verzameld per onderzoeksvraag.

Onderzoeksvragen	Leerling-vragenlijst	Leerkracht-vragenlijst	Interview (leerlingen)
<i>Op welke manier zijn de leerlingen voornamelijk gemotiveerd: intrinsiek, extrinsiek op basis van persoonlijk belang, extrinsiek door interne verplichting of extrinsiek door externe verplichting?</i>	X	X	X
<i>Komen de leerkrachten tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie?</i>		X	
<i>Ervaren de leerlingen dat de drie psychologische basisbehoeften worden bevredigd?</i>	X		

Tabel 2

Uit de tabel (Tabel2) kan worden opgemaakt dat er gebruik is gemaakt van verschillende databronnen, wat ook wel datatriangulatie wordt genoemd. Datatriangulatie vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda, 2009). Hieronder wordt verder beschreven hoe de data zijn verzameld.

Eenzijds is er gekozen voor kwantitatief onderzoek aan de hand van vragenlijsten om de onderzoeksvragen ‘Komen de leerkrachten tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie?’ en ‘Ervaren de leerlingen dat de drie psychologische basisbehoeften worden bevredigd?’ te beantwoorden. Deze methode, de vragenlijst, wordt als passend beschouwd, omdat vooraf vastgelegde ideeën getoetst worden (Baarda, 2009). Uit de theorie is namelijk naar voren gekomen wat wordt verstaan onder de psychologische basisbehoeften ‘relatie, autonomie en competentie’ en de ideeën/gedragingen die daarbij horen. Deze worden aan de hand van de vragenlijsten getoetst. Een voordeel van deze methode is dat in korte tijd veel input te kan worden verkregen van leerlingen en leerkrachten. Doordat het anoniem is, is het risico op sociaal-wenselijke antwoorden over het algemeen ook kleiner. Daarnaast kunnen leerlingen en leerkrachten de vragenlijsten op een zelf gekozen tijdstip invullen (Baarda, 2009). Er is de

leerkrachten overigens wel het idee meegegeven om het op de weektaak te zetten, zodat de leerlingen het niet vergeten.

Voor de onderzoeksvraag 'Op welke manier zijn de leerlingen voornamelijk gemotiveerd: intrinsiek, extrinsiek op basis van persoonlijk belang, extrinsiek door interne verplichting of extrinsiek door externe verplichting?' is gekozen om zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek te doen. Om van zo veel mogelijk leerlingen hierover informatie te verzamelen is ervoor gekozen dit ook mee te nemen in de leerlingvragenlijst. Daarnaast is er ook voor gekozen om met enkele leerlingen de diepte in te gaan aan de hand van een interview. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen vragen niet goed hebben begrepen en in een interview kan extra uitleg worden gegeven. Bij elke vraag of voorgelegde situatie wordt in het interview een voorbeeld gegeven, zodat kinderen een duidelijk beeld hebben van wat er wordt bedoeld. Ook wordt er op deze wijze voor gezorgd dat de vragen daadwerkelijk serieus beantwoord worden door de respondent zelf en niet dat diegene hetzelfde heeft ingevuld als de buurman/buurvrouw of gewoon maar wat heeft aangekruist in de vragenlijst (Baarda, 2009). In het interview worden zowel open als half-open vragen gesteld. Er is gekozen voor enkele open vragen, zodat leerlingen de vrijheid hebben om te antwoorden zoals deze willen. Ook is er gekozen voor een aantal half-open vragen die direct aansluiten bij de theorie over motivatie. Een nadeel van een interview is dat het zeer tijdrovend is (Baarda, 2009). Daarom is gekozen voor een selectie. Dit zal in paragraaf 3.2 verder worden toegelicht.

3.2 Respondenten

Vanwege de grootte van de school, is gestart met het onderzoeken van de beleving van de motivatie binnen één leerjaar, vier klassen. Als de school inzicht krijgt in de beleving van de motivatie onder de leerlingen en de leerkrachten, kan dit een aanleiding zijn voor vervolgonderzoek of eventueel leiden tot andere aanpakken in de klas. Hierdoor kunnen zij als school weer meer aansluiten bij de visie van hun school. Het bovengenoemde leidt ertoe dat dit onderzoek is gericht op de wijze waarop leerlingen uit groep 7 hun eigen motivatie beleven en hoe leerkrachten uit groep 7 de motivatie van deze leerlingen beleven.

Uiteindelijk hebben alle vijf de leerkrachten van groep 7 en 99 van de 107 leerlingen uit groep 7 deelgenomen aan het onderzoek. De acht leerlingen die niet hebben deelgenomen, waren afwezig op het moment dat de data werden verzameld. De vijf leerkrachten hebben een vragenlijst ingevuld, evenals de 99 leerlingen. Van deze 99 leerlingen hebben 20 leerlingen ook deelgenomen aan een interview. Er is geprobeerd om een zo representatief mogelijke selectie van 20 leerlingen te vormen voor de afname van het interview. Hoe dit proces is verlopen, komt aan bod in paragraaf 3.2.2.

3.2.1 De leerkrachten

De leerkrachten die hebben deelgenomen zijn geselecteerd, omdat zij samen alle leerkrachten zijn van groep 7 op OBS XXX en dus representatief voor de doelgroep van dit onderzoek. De vijf leerkrachten die hebben deelgenomen aan het onderzoek hebben

verschillende achtergronden. Zo hebben twee leerkrachten een leeftijd in de twintig, twee leerkrachten een leeftijd in de dertig en één leerkracht is in de vijftig. Onder deze leerkrachten is één man. De leerkrachten verschillen in de mate van ervaring die zij hebben; drie leerkrachten staan minder dan vijf jaar voor de klas, één leerkracht 10 jaar en de laatste meer dan 20 jaar.

3.2.2 De leerlingen

Van de 107 leerlingen uit groep 7 op OBS XXX, hebben 99 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek door middel van de vragenlijsten. Dat betekent dat 93% van alle leerlingen uit groep 7 van OBS XXX heeft deelgenomen aan het onderzoek. Gezien het hoge percentage leerlingen dat heeft deelgenomen aan dit onderzoek, wordt gedacht dat deze 99 leerlingen waarschijnlijk een representatieve groep vormen met betrekking tot alle 107 leerlingen (Baarda, 2009). 43 % van de leerlingen die heeft deelgenomen aan de vragenlijsten is een meisje en 57% een jongen. Zij hebben allemaal een leeftijd van 10 (61%), 11(38%) of 12(1%) jaar.

De selectie van leerlingen voor de interviews wordt gemaakt binnen de groep van 99 leerlingen uit groep 7 van OBS XXX die ook hebben deelgenomen aan de vragenlijst. Uit elke klas van groep 7, hebben vijf leerlingen deelgenomen aan het interview. Hiervan is 60% een jongen en 40% een meisje, wat ongeveer overeenkomt met de totale groep van leerlingen uit groep 7 (zie percentages hierboven). Er is gekozen voor vijf leerlingen per klas, omdat de interviews tijdens schooltijd plaatsvinden en de leerkrachten deze leerlingen missen tijdens de lessen. Als het een te grote groep wordt die wordt geïnterviewd, verliezen leerkrachten het overzicht op wie welke stof wel heeft meegekregen en wie niet.

Er is gekozen voor een selecte steekproef, waarbij enkele kinderen op onwillekeurige wijze wordt gevraagd om deel te nemen (Baarda, 2009). Aan elke leerkracht is gevraagd om vijf leerlingen te selecteren waarvan zij denken dat die wat betreft motivatie representatief zijn voor de klas. Met representatief wordt bedoeld dat deze vijf leerlingen een beeld vormen van de klas (Baarda, 2009). De leerkrachten hebben een lijstje gekregen waarop de verschillende vormen van motivatie staan. Zo kunnen de leerkrachten de leerlingen onderverdelen in de motivatiecategorieën (vanuit eigen deskundigheid en op basis van eigen inzicht) en vervolgens een groepje van vijf leerlingen samenstellen dat representatief is voor de klas.

3.2.3 Benadering respondenten

De leerkrachten zijn benaderd om deel te nemen aan het onderzoek tijdens een parallelvergadering. Daarbij is uitleg gegeven over het doel van het onderzoek en beschreven hoe de data verzameld zullen worden. Bij de leerlingen is het invullen van de vragenlijsten opgenomen in de weektaak welke aan de start van de week wordt besproken. De leerkrachten hebben in de klas kort verteld wat de opdracht is en dat het geanonimiseerd is. De leerlingen die door de leerkrachten zijn geselecteerd om deel te nemen aan het interview, worden één voor één uit de klas opgehaald.

3.3 Instrumenten

Om antwoord te krijgen op de deelvragen zijn verschillende instrumenten ingezet. Hieronder zal per paragraaf een instrument besproken worden.

3.3.1 Leerlingenvragenlijst

In het eerste deel van de leerlingenvragenlijst worden vragen gesteld die betrekking hebben op de drie psychologische basisbehoeften, autonomie, relatie en competentie. Deze vragenlijst is een samenstelling van vragen uit twee andere vragenlijsten. Aan leerlingen is gevraagd om de mate van autonomie die zij bij hun leraren ervaren aan te geven door vragen uit de korte leerlingversie van Teacher as Social Context Questionnaire in te vullen (Belmont, Skinner, Wellborn&Connell, 1988). De leerlingen hebben hun eigen leerkracht beoordeeld. De subschaal autonomie bestaat uit negen items. Een voorbeeld van een item dat autonomie meet is 'Mijn leraar luistert naar mijn ideeën'.

Om de ervaren mate van competentie, structuur en relatie van leerlingen te meten zijn vragen uit de Intrinsic Motivation Inventory (Ryan, 1982) gebruikt. 'Structuur' is meegenomen binnen deze vragenlijst, omdat is gebleken dat dat een rol speelt in het competentiegevoel (Connell, 1990; Reeve, Deci& Ryan, 2004). De subschaal competentie bestaat uit drie items, de subschaal structuur bestaat uit acht items en de subschaal relatie bestaat eveneens uit acht items. Een voorbeeld van een item dat de ervaren mate van competentie meet is 'Ik denk dat ik goed kan leren'. Een voorbeeld van een item dat de ervaren mate van structuur meet is 'Mijn juf/meester maakt duidelijk wat hij/zij van mij verwacht'. Een voorbeeld van een item dat de ervaren mate van relatie meet is 'Ik voel dat mijn juf/meester mij accepteert zoals ik ben'. Alle vier de schalen bestaan uit vier antwoordcategorieën. De leerling kan bij een stelling invullen 'Helemaal niet mee eens', 'Deels niet mee eens', 'Deels mee eens' en 'Helemaal mee eens'. Schaalscores worden berekend door het gemiddelde van de items binnen de subschaal te berekenen (negatieve items zijn positief gecodeerd).

In het tweede deel van de leerlingvragenlijst worden vragen gesteld met betrekking tot het soort motivatie van de leerlingen. Deze vragenlijst is gevormd door vragen te selecteren uit een prestatie-motivatietest (<https://www.123test.nl/prestatie-motivatie/>). De vragen zijn vergeleken met de theorie rondom de vier verschillende vormen van motivatie; intrinsiek gemotiveerd, extrinsiek gemotiveerd vanuit persoonlijk belang, extrinsiek gemotiveerd door gevoel van interne verplichting en extrinsiek gemotiveerd door gevoel van externe verplichting (Ryan & Deci, 2000; Sierens&Vansteenkiste, 2009). De subschaal 'intrinsieke motivatie' bestaat uit acht items. Een voorbeeld van een item dat intrinsieke motivatie meet is 'Ik beleef plezier aan mijn schoolwerk'. De subschaal 'extrinsieke motivatie; persoonlijk belang' bestaat eveneens uit acht items. Een voorbeeld van een item dat de extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang meet is 'Ik probeer goede cijfers te halen, omdat ik anders later geen goede baan krijg'. De subschaal 'extrinsieke motivatie; intern verplichtingsgevoel' bestaat uit vijf items. Een voorbeeld van een item dat de extrinsieke

motivatie op basis van een gevoel van interne verplichting meet is 'Ik doe mijn best op school, omdat ik wil dat mensen positief over mij denken'. De subschaal 'extrinsieke motivatie; extern verplichtingsgevoel' bestaat uit vier items. Een voorbeeld van een item dat de motivatie op basis van een gevoel van externe verplichting meet is 'Ik doe mijn best op school, omdat mijn ouders anders boos op mij worden. Alle vier de schalen bestaan uit vier antwoordcategorieën. De leerling kan bij een stelling invullen 'Helemaal niet mee eens', 'Deels niet mee eens', 'Deels mee eens' en 'Helemaal mee eens'. Schaalscores worden berekend door het gemiddelde van de items binnen de subschaal te berekenen.

3.3.2 Interview leerlingen

Het interview wordt gestart met de open vragen 'Waarom ga je naar school?' en 'Waarom wil je iets leren?'. Vervolgens wordt de manier waarop de leerling gemotiveerd is bevraagd aan de hand van half-open vragen. Alle vier de vormen van motivatie komen aan bod in dit interview; intrinsiek gemotiveerd, extrinsiek gemotiveerd vanuit persoonlijk belang, extrinsiek gemotiveerd door gevoel van interne verplichting en extrinsiek gemotiveerd door gevoel van externe verplichting (Ryan & Deci, 2000; Sierens&Vansteenkiste, 2009). De leerling wordt gevraagd aan te geven of één of meer punten van wat wordt voorgelezen op hem/haar van toepassing is. Bijvoorbeeld bij het item dat betrekking heeft op de extrinsieke motivatie vanuit een gevoel van externe verplichting, moet de leerling aangeven wat van toepassing is op hem/haar over het volgende: 'Ik doe mijn best op school, omdat anderen dat van mij verwachten, omdat er een beloning tegenover staat of omdat ik anders gestraft wordt.'

3.3.3 Leerkrachtvragenlijst

De leerkrachtvragenlijst is samengesteld aan de hand van de Teacher as Social Context Questionnaire (Belmont et al. 1988). Per uitgangspunt (autonomie, competentie, structuur en relatie) zijn indicatoren opgesteld. 'Structuur' is meegenomen binnen deze vragenlijst, omdat is gebleken dat dat een rol speelt in het competentiegevoel (Connell, 1990; Reeve, Deci & Ryan, 2004). De leerkrachten beoordelen in deze vragenlijst zichzelf. Er wordt gevraagd om van een aantal stellingen aan te geven in hoeverre deze in het algemeen op hen of binnen de klassensituatie van toepassing zijn. De subschaal autonomie bestaat uit vijf items. Een voorbeeld van een item dat autonomie meet is 'Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten/taken'. De subschaal structuur bestaat uit negen items en de subschaal competentie bestaat uit vijf items. Een voorbeeld van een item waarbij het gaat om de structuur die wordt geboden is 'De leerlingen weten wat ze moeten doen'. Een voorbeeld van een item waarbij het gaat om de mate waarin een gevoel van competentie wordt ervaren is 'De leerlingen werken met vertrouwen. De subschaal relatie bestaat uit zeven items. Een voorbeeld van een item dat betrekking heeft op de relatie tussen leerkracht en leerlingen is 'Jij toont in jouw houding naar de kinderen dat ze welkom zijn'. Alle vier de schalen bestaan uit vier antwoordcategorieën. De leerkracht kan bij een stelling invullen 'Helemaal niet mee eens', 'Deels niet mee eens', 'Deels mee eens' en 'Helemaal

mee eens'. Schaalscores worden berekend door het gemiddelde van de items binnen de subschaal te berekenen (negatieve items zijn positief gecodeerd).

De vragenlijst wordt afgesloten met een open vraag. De leerkracht wordt gevraagd om aan te geven op welke manier deze denkt dat de meeste leerlingen in zijn/haar klas gemotiveerd zijn en waarom dat wordt gedacht. De leerkrachten kiezen uit: intrinsiek gemotiveerd, extrinsiek gemotiveerd vanuit persoonlijk belang, extrinsiek gemotiveerd door gevoel van interne verplichting en extrinsiek gemotiveerd door gevoel van externe verplichting (Ryan & Deci, 2000; Sierens&Vansteenkiste, 2009). Er mogen meerdere vormen worden gekozen.

3.4 Wijze van data-analyse

Om na te gaan op welke wijze de leerlingen in groep 7 voornamelijk gemotiveerd waren en in welke mate deze leerlingen de drie psychologische basisbehoeften autonomie, competentie (,structuur) en relatie ervaren, werden de leerlingen in de vragenlijst via diverse items -onderverdeeld in subschalen- bevraagd. Er zijn per subschaal(intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang, extrinsieke motivatie vanuit interne verplichting, extrinsieke motivatie vanuit externe verplichting, autonomie, competentie (,structuur) en relatie) antwoordmallen gehanteerd, waardoor aan de hand van één formulier de absolute score op één subschaal kan worden bepaald. De antwoordmallen per subschaal zijn gemaakt door de vragenlijst te kopiëren en vervolgens, bijvoorbeeld voor de antwoordmal van de subschaal 'intrinsieke motivatie', de stroken met antwoordmogelijkheden achter de items die betrekking hebben op deze subschaal uit te knippen. Deze antwoordmal voor de subschaal 'intrinsieke motivatie' wordt over de vragenlijsten heen gelegd en zo worden enkel de scores op die betreffende schaal zichtbaar. De schaalscore wordt berekend door de scores op alle items van die schaal op te tellen. Vervolgens zijn de scores van alle leerlingen in een betreffende klas op éénzelfde subschaal opgeteld en gedeeld door het aantal leerlingen. Zo zijn per subschaal de gemiddelde absolute scores van de klas berekend. De gemiddelde absolute scores uit de leerlingvragenlijsten worden per klas en per subschaal afgezet tegen de maximaal haalbare scores van die schaal. Om te bepalen welke vorm van motivatie het meest voorkomt, worden de absolute scores op deze vier subschalen(intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang, extrinsieke motivatie vanuit interne verplichting en extrinsieke motivatie vanuit externe verplichting) omgezet naar percentages, zodat deze met elkaar vergeleken kunnen worden. Om te bepalen in welke mate de leerlingen de psychologische basisbehoeften ervaren, is aan de gemiddelde absolute scores per klas en per subschaal een interpretatie gekoppeld; laag – beneden gemiddeld – gemiddeld – boven gemiddeld – hoog.

Bij de interviews met de leerlingen heeft met het oog op de half-open vragen de labeling (Baarda, 2009) vooraf reeds plaatsgevonden. Met labeling wordt bedoeld dat de antwoorden onder een bepaald overkoepelend label worden gescoord. De antwoorden van de leerlingen kunnen worden gescoord bij de volgende labels: intrinsiek gemotiveerd, extrinsiek gemotiveerd op basis van persoonlijk belang, extrinsiek gemotiveerd vanuit interne verplichting en extrinsiek gemotiveerd vanuit externe verplichting. De labeling van de antwoorden op de open vragen vindt na afloop van de interviews plaats. Vervolgens zullen de resultaten uit het interview worden samengevat en daarvan zal een beschrijving worden gegeven.

De leerkrachten wordt aan de hand van een half-open vraag ook gevraagd aan te geven onder welke vorm(en) van motivatie de leerlingen in de klas voornamelijk vallen. Ook hier vindt de labeling (Baarda, 2009) dus vooraf plaats. De antwoorden van de leerkrachten kunnen worden gescoord bij dezelfde labels als hierboven bij het interview worden benoemd. Vervolgens zullen de resultaten hiervan worden samengevat en daarvan zal eveneens een beschrijving, met eventueel enkele citaten, worden gegeven.

Om vast te stellen of de leerkrachten uit groep 7 tegemoet komen aan de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie, relatie) is de leerkrachten gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Er zijn per subschaal, zijnde autonomie, competentie, structuur en relatie, antwoordmallen gehanteerd, waardoor aan de hand van één antwoordmal de absolute score op één subschaal kan worden bepaald. Hierboven is reeds verteld hoe het scoren aan de hand van zo'n antwoordmal verloopt. De schaalscore wordt berekend door de scores op alle items van die schaal op te tellen. De absolute scores van de leerkracht zijn per schaal afgezet tegen de maximaal haalbare absolute scores van die schaal. Op basis daarvan wordt er een interpretatie aan gekoppeld; laag - beneden gemiddeld – gemiddeld – boven gemiddeld – hoog.

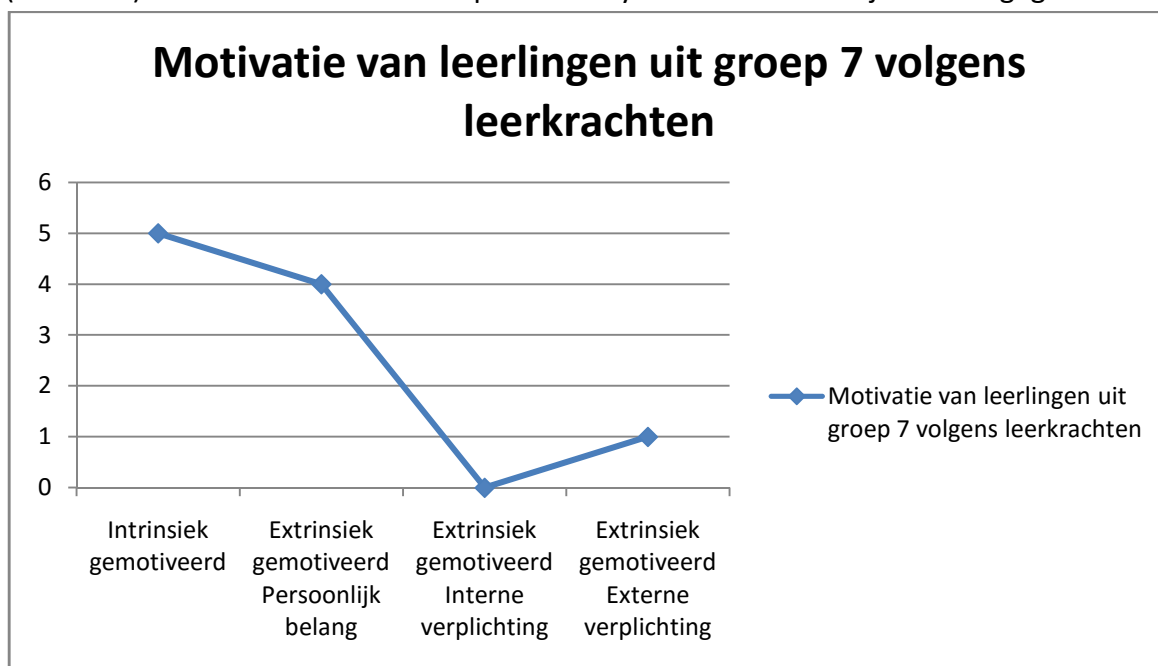
Door via verschillende dataverzamelmethode(n), ook wel datatriangulatie (Baarda, 2009) genoemd, antwoorden te zoeken op de deelvragen en vanuit verschillende perspectieven, vanuit leerkracht en leerlingen, zaken te onderzoeken, neemt de betrouwbaarheid van het onderzoek toe.

4. Resultaten

De resultaten zullen per deelvraag worden gerapporteerd.

4.1 *Op welke manier zijn de leerlingen voornamelijk gemotiveerd: intrinsiek, extrinsiek op basis van persoonlijk belang, extrinsiek door interne verplichting of extrinsiek door externe verplichting?*

Vanuit de leerkrachtvragenlijsten komt naar voren dat er van verschillende vormen van motivatie wel iets terug te zien is in de klas. Een aantal kinderen werken omdat het ‘moet’ (extrinsiek; externe verplichting). Er komt ook naar voren dat kinderen voor een cijfer of voor het schooladvies (extrinsiek; persoonlijk belang) werken; “Juf/Meester, telt dit mee voor het rapport?”. Alle leerkrachten benoemen ook dat er leerlingen in de klas intrinsiek gemotiveerd zijn; dit wordt door de meesten met name gezien bij kinderen met levelwerk of kinderen die in de hi-level zitten. Ook wordt benoemd dat het idee bestaat dat leerlingen bij bepaalde vakken meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan bij andere vakken. In de grafiek (Grafiek 1) hieronder wordt een frequentieanalyse met absolute cijfers weergegeven.



Grafiek 1

Uit de leerlingvragenlijsten komen de volgende zaken naar voren (zie Tabel 3). De eerste klas scoort een percentage van 70% op de schaal ‘intrinsieke motivatie’ als de gemiddelde absolute score van de klas wordt vergeleken met de maximaal haalbare score. Op de schaal ‘extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang’ behaalt deze klas gemiddeld een percentage van 83% van de maximaal haalbare score. Op de schaal ‘extrinsieke motivatie door interne verplichting’ wordt een percentage van 56% behaald en op de schaal ‘extrinsieke motivatie door externe verplichting’ een percentage van 42%.

De tweede klas behaalt een percentage van 63% op de schaal ‘intrinsieke motivatie’. Op de schaal ‘extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang’ behaalt deze klas gemiddeld

een percentage van 79% , op de schaal 'extrinsieke motivatie door interne verplichting' wordt een percentage van 65% behaald en op de schaal 'extrinsieke motivatie door externe verplichting' een percentage van 50%.

De derde klas behaalt een percentage van 71% op de schaal 'intrinsieke motivatie' . Op de schaal 'extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang' behaalt deze klas gemiddeld een percentage van 78% , op de schaal 'extrinsieke motivatie door interne verplichting' wordt een percentage van 52% behaald en op de schaal 'extrinsieke motivatie door externe verplichting' een percentage van 40%.

De vierde klas behaalt een percentage van 70% op de schaal 'intrinsieke motivatie'. Op de schaal 'extrinsieke motivatie op basis van persoonlijk belang' behaalt deze klas gemiddeld een percentage van 84%, op de schaal 'extrinsieke motivatie door interne verplichting' wordt een percentage van 53% behaald en op de schaal 'extrinsieke motivatie door externe verplichting' een percentage van 46%.

	Intrinsiek (%)	Extrinsiek; persoonlijk belang (%)	Extrinsiek; interne verplichting (%)	Extrinsiek externe verplichting (%)	Meest voorkomende vorm
Klas I	70	83	56	42	Extrinsiek; persoonlijk belang
Klas II	63	79	65	50	Extrinsiek; persoonlijk belang
Klas III	71	78	52	40	Extrinsiek; persoonlijk belang
Klas IV	70	84	53	46	Extrinsiek; persoonlijk belang

Tabel 3

Als we de resultaten van alle klassen samen nemen, blijken de leerlingen voornamelijk extrinsiek gemotiveerd te zijn op basis van persoonlijk belang. Hierop volgt gemiddeld genomen de intrinsieke motivatie, gevolgd door extrinsieke motivatie door interne verplichting en als laatste extrinsieke motivatie door externe verplichting.

Uit de interviews blijkt het volgende. Alle twintig leerlingen geven aan dat zij onder andere hun best doen op school wegens persoonlijk belang. Een voorbeeld: "Ik doe mijn best, zodat ik later gewoon een goede baan kan krijgen en gewoon een huis kan betalen." Bijna alle leerlingen geven ook aan deels intrinsiek gemotiveerd te zijn, maar dat is afhankelijk van het vak. Sommige vakken vinden zij interessant en dan zijn zij intrinsiek gemotiveerd, wanneer het vak/onderwerp hen niet aanspreekt is dat niet het geval. Een klein aantal leerlingen werkt ook wel eens vanuit een gevoel van interne of externe verplichting. Zo doen enkele leerlingen ook hun best, omdat zij anderen(ouders en leerkracht) trots willen maken. Vanuit de interviews komt dus naar voren dat leerlingen voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn vanuit persoonlijk belang en intrinsiek gemotiveerd.

Als we de resultaten van alle klassen en alle instrumenten samen nemen, komen we tot het volgende antwoord op de bovenstaande deelvraag. Over het algemeen zijn leerlingen in groep 7 van OBS XXX voornamelijk extrinsiek gemotiveerd op basis van persoonlijk belang.

4.2 *Komen de leerkrachten tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie?*

Uit de leerkrachtenvragenlijst komt het volgende naar voren (zie Tabel 4). Aan de absolute scores op de verschillende subschalen is een interpretatie gekoppeld, zijnde laag, beneden gemiddeld, gemiddeld, boven gemiddeld of hoog. Drie leerkrachten (I,II,V) bieden in hoge mate structuur dat een positieve invloed heeft op de basisbehoefte competentie. Deze leerkrachten geven aan dat de kinderen in de klas zich over het algemeen bovengemiddeld competent voelen. De leerkrachten komen in bovengemiddelde mate tegemoet aan de basisbehoefte autonomie en in hoge mate aan de basisbehoefte relatie.

Leerkracht III biedt in bovengemiddelde mate structuur en geeft aan dat de kinderen in de klas zich over het algemeen beneden gemiddeld competent voelen. De leerkracht komt in beneden gemiddelde mate tegemoet aan de basisbehoefte autonomie en in hoge mate aan de basisbehoefte relatie.

Leerkracht IV biedt in hoge mate structuur en geeft aan dat de kinderen in de klas zich over het algemeen beneden gemiddeld competent voelen. De leerkracht komt in bovengemiddelde mate tegemoet aan de basisbehoefte autonomie en in hoge mate aan de basisbehoefte relatie.

	Structuur	Competentie	Autonomie	Relatie
Leerkracht I	Hoog	Boven gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog
Leerkracht II	Hoog	Boven gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog
Leerkracht III	Boven gemiddeld	Beneden gemiddeld	Beneden gemiddeld	Hoog
Leerkracht IV	Hoog	Beneden gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog
Leerkracht V	Hoog	Boven gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog

Tabel 4

Als we de resultaten van alle leerkrachten samen nemen, komen we tot het volgende antwoord op de bovenstaande deelvraag. De leerkrachten bieden in bovengemiddelde tot hoge mate structuur aan de leerlingen in hun klas. Ondanks dat enkele leerkrachten aangeven dat hun leerlingen zich in beneden gemiddelde mate competent voelen, komen deze door de mate van structuur die zij bieden wel tegemoet aan de basisbehoefte competentie. Vier van de vijf leerkrachten komen in boven gemiddelde mate tegemoet aan de basisbehoefte autonomie en één leerkracht in beneden gemiddelde mate. Aan de basisbehoefte relatie wordt door alle leerkrachten in hoge mate tegemoet gekomen. Kortom, over het algemeen komen de leerkrachten van groep 7 van OBS XXX tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie.

4.3 *Ervaren de leerlingen dat de drie psychologische basisbehoeften worden bevredigd?*

Uit de leerlingvragenlijsten blijkt het volgende (zie Tabel 5). Klas I ervaart in gemiddelde mate dat er structuur wordt geboden in de klas, wat een positieve invloed heeft op de basisbehoefte competentie. De leerlingen in deze klas ervaren een gemiddeld competentiegevoel. Op de basisbehoeftes autonomie en relatie scoort de klas ook gemiddeld.

Klas II ervaart eveneens in gemiddelde mate dat er structuur wordt geboden in de klas en de leerlingen ervaren een bovengemiddeld competentiegevoel. Op de basisbehoeftes autonomie en relatie scoort de klas gemiddeld.

Klas III ervaart in bovengemiddelde mate dat er structuur wordt geboden in de klas en de leerlingen ervaren een bovengemiddeld competentiegevoel. Op de basisbehoeftes autonomie en relatie scoort deze klas hoog.

Klas IV ervaart in gemiddelde mate dat er structuur wordt geboden in de klas en de leerlingen ervaren een bovengemiddeld competentiegevoel. Op de basisbehoefte autonomie scoort deze klas hoog en op de basisbehoefte relatie bovengemiddeld.

	Structuur	Competentie	Autonomie	Relatie
Klas I	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld
Klas II	Gemiddeld	Boven gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld
Klas III	Boven gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog	Hoog
Klas IV	Gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog	Boven gemiddeld

Tabel 5

Als we de resultaten van alle klassen samen nemen, komen we tot het volgende antwoord op de bovenstaande deelvraag. De leerlingen ervaren dat de basisbehoefte competentie in gemiddelde tot bovengemiddelde mate wordt bevredigd. De basisbehoeften autonomie en relatie worden in gemiddelde tot hoge mate bevredigd. Kortom, over het algemeen ervaren de leerlingen van groep 7 van OBS XXX dat de drie psychologische basisbehoeften worden bevredigd.

Er is overwogen om de resultaten ook vergelijkend op te voeren, waarmee wordt bedoeld dat de scores van de leerkracht(en) gekoppeld zouden worden aan de scores van de daarbij horende klas. Wegens het kleine aantal leerkrachten, zou dit ten koste gaan van de anonimiteit van de respondenten van dit onderzoek. Zo is er één klas waarbij twee leerkrachten voor de klas staan en dan is dus direct af te leiden over welke twee leerkrachten het gaat. De leerkrachten zijn daarom persoonlijk op de hoogte gebracht van de scores van de leerlingen uit de eigen klas, zodat deze weten wat de ervaringen zijn van de eigen leerlingen. Op basis daarvan zouden de leerkrachten eventueel de aanpak in de klas kunnen veranderen of aanpassen.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

De hoofdvraag van dit onderzoek is als volgt: “Hoe staat het met de beleving van de motivatie in groep 7 op OBS XXX?” Deze vraag kan beantwoord worden door de antwoorden op de verschillende deelvragen samen te nemen. Uit de theorie (Ryan & Deci, 2000) is naar voren gekomen dat er drie psychologische basisbehoeften moeten worden vervuld om tot intrinsieke motivatie te komen, namelijk autonomie, relatie en competentie. De meerderheid van de leerkrachten uit groep 7 geeft aan over het algemeen zo te handelen in de klas dat zij tegemoet komen aan deze behoeften. Een enkele leerkracht kan nog veel winst pakken op de basisbehoefte autonomie en een tweetal leerkrachten geeft aan dat hun leerlingen zich over het algemeen niet voldoende competent voelen. Dat betekent overigens niet dat leerkrachten niet tegemoet komen aan deze behoefte. Er is namelijk gebleken dat wanneer een leerkracht structuur biedt, dit een belangrijke bijdrage kan leveren aan het competentiegevoel (Connell, 1990; Reeve, Deci & Ryan, 2004). De resultaten laten zien dat alle leerkrachten, ook de leerkrachten die het competentiegevoel van hun leerlingen op lager dan gemiddeld scoort, in bovengemiddelde tot hoge mate structuur biedt en op die manier dus wel degelijk tegemoetkomen aan de basisbehoefte competentie.

De leerlingen uit groep 7 geven aan dat zij ook ervaren dat de drie psychologische basisbehoeften door hun leerkracht worden bevredigd. Vanuit de theorie van Ryan & Deci, zou dan verwacht mogen worden dat deze kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn op school. Uit dit onderzoek is gebleken dat de leerkrachten zelf bij een aantal kinderen in de klas wel intrinsieke motivatie denkt te zien, maar niet bij allemaal. In de interviews geven alle leerlingen, met uitzondering van een enkeling, aan wel eens intrinsiek gemotiveerd te zijn, maar dat is afhankelijk van het onderwerp. Uit de interviews en de leerlingvragenlijst komt naar voren dat de leerlingen voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn op basis van persoonlijk belang. De vorm die daarna het meest voorkomt en wordt genoemd is de intrinsieke motivatie. Veel kinderen geven aan dat beide vormen op hen van toepassing zijn. Uit de theorie blijkt dat bij deze twee vormen van motivatie leerlingen leren omdat ze geïnteresseerd zijn of omdat zij het belang inzien van wat ze willen leren. De betrokkenheid van leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn op basis van persoonlijk belang blijkt ook even groot als wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn (Ryan & Deci, 2000; Sierens&Vansteenkiste, 2009).

Alles samengenomen is uit dit onderzoek gebleken dat de leerlingen uit groep 7 van OBS XXX voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn op basis van persoonlijk belang, gevolgd door de intrinsieke motivatie. Daarnaast komen de leerkrachten uit deze groep over het algemeen tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften en de leerlingen ervaren dat ook.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Door dit onderzoek heeft OBS XXX zicht gekregen op de beleving van de motivatie van leerlingen in groep 7. Nu de leerkrachten op de hoogte zijn van deze beleving bij de leerlingen, zouden zij daar op in kunnen spelen. Daarnaast kunnen de leerkrachten uit de resultaten opmaken wat betreft welke basisbehoefte nog winst te behalen valt en kunnen zij daarin gaan investeren. Naar verwachting zullen kinderen daardoor meer intrinsiek gemotiveerd raken wat volgens Goes (2009) tot betere schoolresultaten leidt. Wat sterk is aan dit onderzoek is dat 93 % van alle leerlingen van groep 7 heeft deelgenomen aan dit onderzoek. Daarnaast komt het gebruik van meerdere onderzoeksinstrumenten ten goede aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Ook het feit dat alle leerkrachten uit groep 7 van OBS XXX hebben deelgenomen maakt het resultaat representatief voor de groepen 7 op OBS XXX.

Naast sterke kanten, zijn er ook zaken die in het vervolg anders aangepakt zouden moeten worden. Ten eerste bleek de vragenlijst voor de leerlingen vrij moeilijk. Vooral stellingen met ontkenningen werden lastig bevonden. In twee klassen hebben de leerlingen de vragenlijsten zelfstandig ingevuld. Deze leerkrachten kwamen er door de vele vragen van de leerlingen achter dat het lastig voor hen was. Toen de leerkrachten van de andere klassen dat hoorden, hebben zij ervoor gekozen om de vragenlijst mondeling met de leerlingen te doorlopen. Er is uitleg gegeven bij elke stelling en de leerlingen hebben steeds hun eigen antwoord ingevuld. Doordat leerlingen het lastig vonden, is het de vraag of de metingen op basis van de leerlingvragenlijst in die klassen volledig betrouwbaar en valide zijn. Het zou kunnen dat leerlingen vragen niet goed hebben begrepen en daardoor een antwoord hebben ingevuld dat eigenlijk niet 'juist' is. In het vervolg zou het beter zijn om de leerkrachten te instrueren over de afname van de vragenlijsten. In dit geval zouden ze dus gevraagd dienen te worden om de stellingen mondeling met de leerlingen te bespreken. Zo wordt voor zover mogelijk voorkomen dat leerlingen zaken verkeerd begrijpen en dus verkeerd invullen en wordt in alle klassen op dezelfde wijze de vragenlijst aangeboden. Dat zal ten goede komen aan de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Een andere kritische kanttekening komt voort uit feedback van een van de leerkrachten. Deze gaf namelijk aan dat deze lange vragenlijsten ervoor zorgen dat men afhaakt of minder diep nadenkt over de vragen. Deze leerkracht gaf aan dat enkele duidelijk vragen mogelijk even veel en waarschijnlijk zelfs meer opleveren. Het zou inderdaad mogelijk zijn om minder vragen per subschaal in de vragenlijst te verwerken om zo ervoor te zorgen dat respondenten minder snel afhaken. Bij de leerkrachten die de vragenlijsten mondeling met de leerlingen hebben doorlopen zullen de kinderen zeer waarschijnlijk niet zijn afgehaakt in de zin van 'ik vul maar iets in', maar misschien hebben ze er wel minder diep over nagedacht. In de andere klassen waarbij de leerlingen de vragen zelfstandig hebben ingevuld, zou het wel kunnen dat kinderen het te veel vonden en op den duur maar wat zijn gaan invullen. Om dit te voorkomen zou het in het vervolg waarschijnlijk beter zijn om de vragenlijst in te korten. Naast een korte vragenlijst zou ook gebruik gemaakt kunnen worden

van bijvoorbeeld een observatie van de leerkracht in de klas. Een ander kritisch punt waarbij een observatie uitkomst zou bieden, is het feit dat er aan de hand van de leerkrachtvragenlijst die nu is gebruikt, niet is gecontroleerd voor sociaal-wenselijke antwoorden. De groep van leerkrachten is klein en de leerkrachten weten dat door het invullen van hun geslacht, leeftijd en ervaringsjaren door de onderzoeker kan worden achterhaald van wie welke vragenlijst is. Hierdoor neemt de kans op sociaal-wenselijke antwoorden toe. Door te observeren worden de gegevens meer objectief en dus meer betrouwbaar. Het beste zou zijn als er meerdere mensen aan de hand van dezelfde lijst dezelfde leerkracht observeren. Dit komt ten goede aan de 'inter-rater reliability', wat betrekking heeft op de mate waarin twee of meer beoordelaars gelijkwaardige testresultaten verkrijgen (Schoonjans, z.d.).

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Zoals hierboven reeds benoemd kunnen de leerkrachten inspelen op de beleving van de motivatie van hun leerlingen nu zij hier meer zicht op hebben. Uit de resultaten van het onderzoek zoals hierboven beschreven, valt niet op te maken welke leerkracht bij welke klas hoort; de gegevens zijn immers geanonimiseerd. Elke leerkracht is wel op de hoogte gebracht van de resultaten van de eigen klas. Zo hebben zij een beeld in welke mate de leerlingen in de klas ervaren dat de drie psychologische basisbehoeften worden bevredigd en op welke wijze de leerlingen gemotiveerd zijn. De gegevens van de leerlingen zijn anoniem, dus de leerkrachten krijgen enkel een beeld van de gehele klas tot hun beschikking. Zo kunnen zij hun eigen handelen kritisch bekijken en eventueel hun aanpak in de klas wat aanpassen.

Met de gegevens die de leerkrachten over zichzelf en de eigen klas verkrijgen, kunnen zij ook nagaan of er binnen de eigen klas sprake is van adaptief onderwijs. Vanuit het theoretisch kader kwam naar voren dat wanneer leerkrachten aandacht hebben voor autonomie, relatie en competentie en het onderwijs daarmee voldoet aan de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen, wordt gesproken van adaptief onderwijs (Stevens, 2002). Leerkrachten die adaptief werken, stemmen hun gedrag af op de bovengenoemde behoeften van leerlingen. Er wordt dan adaptief gewerkt op didactisch, organisatorisch en pedagogisch vlak. Hieronder staan de negen kenmerken in een matrix weergegeven.

	<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

Vanuit de resultaten komt naar voren dat de leerlingen de drie psychologische basisbehoeften in gemiddelde tot hoge mate ervaren, maar enkele leerkrachten geven aan

één of meer van die drie behoeften in beneden gemiddelde mate te bevredigen. Het is daarom zinvol om de kenmerken in bovenstaande matrix te bekijken en van daaruit te reflecteren op het eigen handelen. De leerkrachten kunnen nagaan waar zij winst kunnen behalen om zo tot adaptief onderwijs te komen.

Door dit onderzoek heeft OBS XXX meer inzicht gekregen in de beleving van de motivatie van groep 7. Nu is het de vraag wat ze met deze informatie kunnen.

Ten eerste is uit het onderzoek naar voren gekomen dat leerlingen uit groep 7 van OBS XXX voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn vanuit persoonlijk belang. School zou na kunnen gaan, bijvoorbeeld door intervisie, of dat de vorm van motivatie is, die past binnen de schoolcultuur. Zijn zij dus tevreden hierover of willen zij toch dat leerlingen voornamelijk intrinsiek gemotiveerd zijn. Het is voor leerkrachten dan zaak om aan de hand van de checklist in Bijlage 4 het eigen handelen kritisch onder de loep te nemen.

Verder gaven leerkrachten aan dat leerlingen naar hun idee verschillend gemotiveerd zijn, voor verschillende vakken. School zou bijvoorbeeld kunnen onderzoeken waardoor kinderen bij bepaalde vakken intrinsiek gemotiveerd zijn en of ze die triggers ook op andere vakgebieden kunnen implementeren.

Een ander punt waar school nog winst kan behalen is in het competentiegevoel van de leerlingen. Uit enkele leerkrachtvragenlijsten komt namelijk naar voren dat leerlingen zich volgens de leerkrachten beneden gemiddeld competent voelen. Opvallend is dat leerlingen dit zelf anders lijken te ervaren. OBS XXX zou zich hier verder in kunnen verdiepen door middel van onderzoek dat zich enkel richt op het competentiegevoel van de leerlingen.

Literatuurlijst

- Ames, C. A. (1990). *Motivation: What Teachers Need to Know*. University of Illinois: Urbana-Champaign
- Baarda, B. (2009). Dit is onderzoek! *Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1988). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Berk, L. (2003). *Child Development*. Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R.-J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Connell, J.P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Dijkstra, R. (2011). *Krachtig leren; adaptief onderwijs*. Onderwijs maak je samen: APS.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Eerde, W. van, & Thierry, H. (1996). Vroom's Expectancy Models and Work-Related Criteria: Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 575-586.
- Goed, L. (2009). De invloed van intrinsieke- en extrinsieke motivatie op schoolprestaties. *Etnische Achtergrond als moderator op de relatie tussen motivatie en schoolprestaties*. Universiteit van Utrecht.
- Goes, L. (2009). De invloed van intrinsieke- en extrinsieke motivatie op schoolprestaties. *Etnische Achtergrond als moderator op de relatie tussen motivatie en schoolprestaties*. Universiteit Utrecht.
- Hattie, J.H.C. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hornstra, L. (2013). Motivational developments in primary school. *Group specific differences in various learning contexts*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Ledoux, G., & Volman, M. (2011). Op zoek naar Talent. Talentontwikkeling op Expeditie scholen. *Project durven delen doen*. Utrecht: VO Raad.
- Martens, R. (2007). *Positive learning met multimedia*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- OBS XXX (2015-2016). *Schoolgids*. Verkregen via http://www.xxx.nl/bestanden/389210/Schoolgids_2015-2016_Definitief.pdf
- Onderwijs van Morgen (2008). *Zomerreeks motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie*. Verkregen via <http://www.onderwijsvanmorgen.nl/zomerreeks-motivatie-intrinsieke-en-extrinsieke-motivatie/>

- Peetsma, T., & Veen, I. van der (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Poos, E. (2011). Kindportfolio's. *In theorie en praktijk*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen
- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big Theories revisited*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Right Marktonderzoek (z.d.). *Voor- en nadelen kwantitatief onderzoek*. Verkregen via <http://www.rightmarktonderzoek.nl/kwantitatief-onderzoek/voor-en-nadelen-kwantitatief-onderzoek>
- Ros, A., Castelijns, J., Loon, A. van, & Verbeeck, K. (2015). Gemotiveerd leren en lesgeven. *De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Ruijters, M. & Simons, R.J. (2012). *Canon van het leren*. Deventer: Kluwer.
- Ryan, R.M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schoonjans, E. (z.d.). WOT Statistiek. Betrouwbaarheidsanalyse. *Centre for Linguistics*. Vrije Universiteit Brussel.
- Schmeier, M. (2015). Lesdoel. *Directe instructie. Tips en technieken voor een goede les*. Verkregen via <http://www.directeinstructie.nl/lesdoel.html>
- Sieren, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 17, 17-36.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren, afscheidsschool*. Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L.M., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. *Capabilities and happiness*, 187-223. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Verbeeck, K. (2010). Op eigen vleugels. *Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding (2011-2016). *Formeel versus informeel leren*. Verkregen via <http://www.lerenindesocialprofit.be/?cid=3&pagina=71-formeel-en-non-formeel-leren>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K.R., McNamara Barry, C., & Caldwell, K.A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.

Bijlagen

Bijlage 1

Leerlingvragenlijst

Leerlingvragenlijst

Groep:

Datum:

Leeftijd:

J / M

Hieronder staan een aantal stellingen. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre je het ermee eens bent.

Stelling	Helemaal niet mee eens	Gedeeltelijk niet mee eens	Gedeeltelijk mee eens	Helemaal mee eens
Mijn juf/meester maakt duidelijk wat hij/zij van mij verwacht.				
Mijn juf/meester laat mij zien hoe ik zelf mijn problemen kan oplossen				
Mijn juf/meester controleert of ik het begrijp voordat hij verder gaat.				
Mijn juf/meester geeft aan wat hij verwacht van mij op school.				
Als ik er bij een opdracht niet uitkomt, laat mijn juf/meester zien op welke manieren ik het kan aanpakken.				
Mijn juf/meester controleert of ik klaar ben voordat hij start met een nieuw onderwerp.				
Ik voel me begrepen door mijn juf/meester.				
Elke keer als ik iets verkeerd doe, reageert mijn juf/meester anders.				
Mijn juf/meester heeft oog voor mij als ik aan het werk ben.				
Ik mag zelf manieren kiezen hoe ik aan een opdracht werk.				
Ik kan mijn juf/meester alles vertellen.				
Mijn juf/meester geeft mij veel keuzes in hoe ik mijn werk maak.				
Mijn juf/meester doet steeds anders tegen mij.				
Mijn juf/meester probeert te begrijpen hoe ik het wil aanpakken voordat hij zelf uitleg geeft.				
Ik voel dat mijn juf/meester mij accepteert zoals ik ben.				
Mijn juf/meester geeft mij niet veel keuzes in hoe ik mijn werk maak.				
Ik voel dat mijn juf/meester mij vertrouwt.				
Ik denk dat ik goed kan leren				
Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën.				

Ik ben niet zo goed in leren.				
Mijn juf/meester luistert niet naar mijn ideeën.				
Ik kan met mijn juf/meester praten over hoe ik me voel.				
Ik denk dat ik beter ben in leren dan andere kinderen.				
Het lijkt alsof mijn juf/meester mij altijd vertelt wat ik moet doen.				
Mijn juf/meester geeft om mij als persoon.				
Mijn juf/meester vertelt hoe we de dingen die we op school leren, kunnen gebruiken in het dagelijks leven.				
Mijn juf/meester legt niet uit waarom wat ik doe op school belangrijk voor mij is.				
Ik kan mezelf zijn bij mijn juf/meester.				

Hieronder staan nog meer stellingen. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre je het ermee eens bent.

Stelling	Helemaal niet mee eens	Gedeeltelijk niet mee eens	Gedeeltelijk mee eens	Helemaal mee eens
Ik span me in voor school, omdat andere mensen dat willen.				
Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren.				
Ik vind het leuk om met mijn schoolwerk bezig te zijn.				
Ik probeer goede cijfers te halen, omdat ik anders later geen goede baan krijg.				
Ik doe mijn best op school, omdat mijn ouders anders boos op mij worden.				
Ik doe mijn schoolwerk graag zo goed mogelijk.				
Ik kan zo opgaan in mijn schoolwerk dat ik alles om me heen vergeet.				
Ik ben trots wanneer ik iets nieuws kan.				
Ik vind het erg belangrijk dat ik school leuk vind.				
Ik span me in voor school, omdat ik wil dat mensen mij bewonderen.				
Ik snap niet dat sommige anderen school niet leuk vinden.				
Ik doe mijn best op school, omdat ik denk dat mijn leven daar later beter van wordt.				
Ik vind het leuk om uit te munten op school.				
Ik span me in voor school, zodat anderen niet aan mijn kop gaan zeuren.				
Ik werk van nature graag hard.				
Ik doe meer mijn best op school als ik weet dat dat positieve gevolgen heeft.				
Als de leerkracht iets vertelt, luister ik aandachtig.				
Ik ga naar school, omdat dat nu eenmaal 'moet'.				
Ik beleef plezier aan mijn schoolwerk.				
Ik doe mijn best op school, omdat mijn vrienden dat ook doen.				
Gaat het om school, dan vind ik het leuk om mezelf te verbeteren.				
Ik doe mijn best op school, omdat ik later veel geld wil verdienen.				
Wat ik op school leer, vind ik interessant.				
Ik vind het belangrijk dat mijn schoolwerk uitdagend is.				
Ik doe mijn best op school, omdat ik wil dat mensen positief over mij denken.				
Ik probeer goede resultaten te halen, omdat ik wil laten zien dat ik slim ben.				

Bijlage 2

Leerkrachtvragenlijst

Leerkrachtvragenlijst

M / V

Datum:

Leeftijd:

Ervaringsjaren in het onderwijs:

Hieronder staan een aantal stellingen. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre dit in het algemeen op jou als leerkracht of binnen jouw klassensituatie van toepassing is.

Stelling	Nadere uitleg	Helemaal niet mee eens	Gedeeltelijk niet mee eens	Gedeeltelijk mee eens	Helemaal mee eens
De leerlingen weten wat ze moeten doen.	Jij geeft duidelijk aan wat jouw verwachtingen zijn naar leerlingen toe en aan welk leerdoel er wordt gewerkt.				
Leerlingen weten waaraan hun werk moet voldoen.	Jij maakt duidelijke afspraken met leerlingen en geeft aan wat er van het werk wordt verwacht.				
Datgene wat is afgesproken met de leerlingen wordt ook uitgevoerd.	Jij treedt consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken.				
Er worden opdrachten aangeboden/wordt uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling.	Jij biedt oefeningen aan die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan.				
De leerlingen krijgen hulp via tips als zij een vraag hebben.	Jij geeft leerlingen die vastlopen tips zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden.				
Er wordt een stappenplan gegeven waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn.	Jij geeft tussenliggende stappen naar het einddoel aan, zodat leerlingen het gevoel hebben dat de taak haalbaar is en ze weten welke tussenstappen ze kunnen doorlopen om het einddoel te bereiken.				

Voor leerlingen is duidelijk hoeveel tijd zij hebben.	Jij geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/taak te werken.				
Voor leerlingen is duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.	Jij geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.				
Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten/taken.	Jij biedt keuzes aan zodat leerlingen hun eigen interesses kunnen realiseren.				
Jij neemt de leerlingen bij het maken van opdrachten bij elke stap bij de hand.	-				
Jij geeft uitleg over het nut van een bepaalde taak of opdracht.	-				
Jij luistert naar vragen van kinderen en laat blijken dat je belangstelling hebt.	Je bent niet ondertussen met andere dingen bezig.				
Jij luistert naar de inbreng van de leerlingen.	Je peilt de interesses en waarden van leerlingen.				
Jij hebt aandacht voor de leerlingen en laat dit duidelijk blijken.	Bijvoorbeeld door mimiek, door even langs te lopen of door even een praatje te maken.				
De leerlingen kunnen veel eigen beslissingen nemen ten aanzien van hun werk.	Leerlingen krijgen de ruimte om zelf problemen op te lossen of een eigen aanpak te hanteren.				
De leerlingen durven jou vragen te stellen.	-				

Jij reageert begripvol op vragen van leerlingen en vraagt eerst hoe zij het willen aanpakken voordat jij zelf met een suggestie komt.					
---	--	--	--	--	--

Jij toont in jouw houding naar de kinderen dat ze welkom zijn.	Jij maakt geen vervelende opmerkingen, moedigt leerlingen aan, laat blijken dat je in de leerlingen gelooft.				
Jij respecteert de leerlingen.	-				
De leerlingen kunnen zichzelf zijn bij jou.	Jij corrigeert leerlingen niet voortdurend, accepteert hen zoals ze zijn en leerlingen voelen zich op zijn/haar gemak.				
Jij vertrouwt de kinderen.	Bijvoorbeeld door ze buiten de klas te laten werken of door ze de kans te geven iets op hun eigen manier uit te proberen.				
De leerlingen hebben zin om aan opdrachten te beginnen.	-				
De leerlingen beginnen pas aan een taak als jij hen aanspoort.					
De leerlingen vinden de opdrachten te moeilijk.	Denk aan opmerkingen als: "Ik kan het niet" en "Ik weet niet hoe dit moet". Of zuchten, niet aan de slag gaan.				
De leerlingen werken met vertrouwen.	Zij weten wat ze moeten doen en gaan aan de slag.				
De leerlingen zijn bij uitvoering van een taak afhankelijk van jou als leerkracht.	Zij checken steeds bij jou of het wel goed is of hoe ze het aan moeten pakken.				

[illegible]

Bijlage 3

Interviewleidraad

Geslacht:

Leeftijd:

Open:

Waarom ga je naar school?

Waarom wil je iets leren?

Half open:

Wat past bij jou?

- Ik doe mijn best op school, omdat anderen dat van mij verwachten, omdat er een beloning tegenover staat of omdat ik anders gestraft wordt.

- Ik doe mijn best op school, omdat ik mijzelf anders schuldig voel, ik mijzelf anders schaam, omdat ik bang ben dat iemand boos wordt of omdat anderen dan trots op mij zijn.

- Ik doe mijn best op school, omdat ik daar in de toekomst iets aan heb, bijvoorbeeld in het dagelijks leven, tijdens een opleiding of bij een baan.

- Ik doe mijn best op school, omdat ik het leuk vind of omdat ik geïnteresseerd ben in nieuwe dingen.

Bijlage 4

Checklist

- Maak verwachtingen duidelijk
 - Zorg dat de leerlingen weten wat ze moeten doen en vertel aan welk leerdoel wordt gewerkt.
 - Zorg dat de leerlingen weten waaraan hun werk moet voldoen. Maak daarover duidelijk afspraken met de leerlingen.
- Volg richtlijnen consequent op
 - Voer datgene wat je afsprekt met de leerlingen ook uit. Treed bijvoorbeeld consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken.
- Sluit aan bij het niveau van de leerling
 - Bied opdrachten aan en geef uitleg die aansluit bij het niveau van de leerling. Zorg dat de oefeningen die je aanbiedt als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan.
- Bied hulp en ondersteuning
 - Bied de leerlingen hulp door de tips in plaats van oplossingen te geven wanneer zij een vraag hebben. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossingen te ontdekken.
- Zorg voor heldere procedures
 - Geef de leerlingen een stappenplan waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn. Zo hebben leerlingen het gevoel dat de taak haalbaar is en weten ze welke stappen ze moeten doorlopen om het einddoel te bereiken.
 - Geef vooraf aan een taak aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan de taak te werken.
 - Geef vooraf aan een taak aan wat de leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.
- Creëer keuzemogelijkheden
 - Zorg dat de leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten/taken, zodat zij hun eigen interesses kunnen realiseren.
- Benoem de relevantie van lesstof
 - Geef een zinvolle en specifieke uitleg over het nu van een bepaalde taak of opdracht.
- Heb interesse voor de leerlingen
 - Luister naar vragen van leerlingen en laat duidelijk blijken dat je belangstelling hebt. Ben op die momenten niet met andere dingen tegelijk bezig.
 - Luister naar de inbreng van de leerlingen. Ga na wat de interesses en waarden van de leerlingen zijn.
 - Heb aandacht voor de leerlingen en laat dit duidelijk blijken, bijvoorbeeld in je mimiek of door een praatje te maken.
- Heb respect voor de leerlingen en investeer in de relatie met hen

- Geef leerlingen de ruimte om zelf problemen op te lossen of een eigen aanpak te hanteren.
- Benoem naar de leerlingen dat zij met vragen bij jou terecht kunnen.
- Reageer begripvol op vragen van de leerlingen en vraag eerst hoe zij het willen aanpakken voordat je zelf met een suggestie komt.
- Laat in je houding zien dat de leerlingen bij jou welkom zijn. Maak dus geen vervelende opmerkingen, moedig leerlingen aan en laat blijken dat je in ze gelooft.
- Respecteer de leerlingen en laat dat blijken in de manier waarop je reageert op vragen en de manier waarop je feedback geeft.
- Zorg dat de leerlingen bij jou zichzelf kunnen zijn. Corrigeer dus niet voortdurend en accepteer hen zoals ze zijn.
- Heb vertrouwen in de leerlingen. Dit kun je bijvoorbeeld laten zien door kinderen buiten de klas te laten werken, door ze de kans te geven iets op hun eigen manier uit te proberen en door te zeggen dat je zeker weet dat het hen gaat lukken.

