



EFFECTEN VAN HET BEVORDEREN VAN AUTONOMIE OP BETROKKENHEID

LISA BREDO
MASTER EN FONTYS TILBURG
STUDIECOACH: MARIANNE DEN OTTER
STUDENTNUMMER: 2443929
COHORT 2019

Inhoud

Inhoud	1
Samenvatting.....	3
H1 Probleemanalyse.....	4
1.1 Aanleiding en context	4
1.2 Probleemstelling	5
1.3 Eerdere onderzoeken	5
1.4 Doelstelling en gewenste opbrengst	6
H2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....	7
2.1 Zelfdeterminatietheorie en motivatie	7
2.2 Autonomie-bevordering	9
2.3 Self-efficacy en de kracht van feedback	10
2.4 Betrokkenheid.....	11
2.5 Werktheorie voor dit PGO	12
2.6 De onderzoeksvraag	13
H3 Onderzoeksstrategie en methoden	14
3.1 Onderzoeksstrategie.....	14
3.2 Respondenten en betrokkenen	14
3.3 Methoden van onderzoek en instrumenten.....	15
3.4 Kwaliteit van onderzoek	17
H4 Dataverwerking en resultaten	19
4.1 Welke interventies van mij als leerkracht werken autonomie bevorderend?	19
4.2 Welke effecten hebben autonomie bevorderende interventies op de betrokkenheid van leerlingen?	21
4.3 Welke autonomie bevorderende interventies van mij als leerkracht leiden tot intrinsieke motivatie?	23
H5 Discussie, conclusie en aanbevelingen	25
5.1 Discussie – beantwoorden deelvragen.....	25
5.2 Conclusie – beantwoorden hoofdvraag:.....	26
5.3 Reflectie.....	27
5.4 Aanbevelingen.....	28
Literatuurlijst	29
Bijlagen	33
Bijlage 1 SWOT analyse.....	33
Bijlage 2 0-meting checklist autonomieondersteuning.....	34
Bijlage 3 Autonomie bevorderende interventies	35

Bijlage 4 Checklist autonomieondersteuning	36
Bijlage 5 Logboek	37
Bijlage 6 Schaalvragen autonomie.....	40
Bijlage 7 Schaalvragen motivatie	42
Bijlage 8 PDCA cyclus	45
Bijlage 9 Observatieformulier LBS	49
Bijlage 10 Observatieformulier LBS ingevuld.....	50
Bijlage 11 Checklist autonomie-ondersteuning ingevuld	61
Bijlage 12 Zelfdeterminatiecontinuüm ingevuld	64

Samenvatting

Dit onderzoek is geschreven voor de studie Master EN. Ik ben werkzaam op een school voor het speciaal basisonderwijs (SBO) als groepsleerkracht in een volksbuurt in Tilburg.

In het onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *Welke waarneembare effecten hebben het bevorderen van autonomie op de intrinsieke motivatie van leerlingen en leidt dit tot een hogere betrokkenheid tijdens de rekenles?*

Leerkrachten geven aan dat leerlingen een waarneembare lage betrokkenheid laten zien. De school wil de betrokkenheid van de leerlingen verbeteren en dit is dan ook de aanleiding van het onderzoek. In dit onderzoek wordt gezocht naar de invloed van autonomie-bevorderende interventies op de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Het onderzoek kan een bijdrage leveren aan de verbetering van autonomie-bevordering waardoor leerlingen mogelijk een hogere betrokkenheid laten zien.

Uit het literatuuronderzoek komt naar voren dat de zelfdeterminatietheorie uitgaat van drie verschillende motivaties. Leerlingen zijn pas intrinsiek gemotiveerd wanneer ze een activiteit leuk of interessant vinden (Deci & Ryan, 2000). De intrinsieke motivatie kan volgens Geerligts & Van der Veen (2006) bepaald worden door de mate waarin leerlingen de kans krijgen om zelfbepalend op te treden. Dit kan door leerkrachten gerealiseerd worden door autonomie-ondersteunend les te geven (Hornstra, et al., 2016; Vroedt & Van den Bergh, 2019). Volgens Brouwers (2010) zijn intrinsieke motivatie en betrokkenheid nauw verbonden. Betrokkenheid is het gevolg van intrinsieke motivatie en uit zich in gedrag van leerlingen (Deci & Ryan, 2000). Uit eerder onderzoek (Volman, 2011) blijkt dat betrokkenheid leidt tot minder risicogedrag.

Op basis van de literatuur zijn er autonomie-bevorderende interventies ontworpen. De autonomie-bevorderende interventies gaan over keuzes bieden, relevantie uitleggen en instructie naar behoefte. Verder hebben de leerlingen vragenlijsten ingevuld en zijn ze tijdens de lessen geobserveerd met behulp van video-opnamen. Er is gekozen voor een actie-onderzoek (Ponte, 2009) en ik heb gewerkt volgens de PDCA-cyclus (Deming, 1986).

Uit het onderzoek komt naar voren dat er vijf autonomie-bevorderende interventies zijn die de intrinsieke motivatie stimuleren en hoge betrokkenheid als gevolg hebben. Hierbij gaat het om de volgende interventies: keuze in aanpak, de volgorde van werken, vrije keuze na de gemaakte taak, het nut vertellen van de activiteit en te vertellen waarom ze iets leren. Sommige interventies leidden bij één of twee leerlingen tot een hogere betrokkenheid, maar niet bij alle drie de leerlingen. Andere interventies hadden hele uiteenlopende resultaten waarbij er grote verschillen zaten tussen autonomie-bevordering.

Er kan geconcludeerd worden dat het bevorderen van autonomie een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie en leidt tot een hogere betrokkenheid bij bovenstaande interventies.

De interventies zijn momentopnames geweest en het onderzoek heeft plaatsgevonden tijdens de sluiting van de scholen vanwege COVID-19. Hierdoor kan het zijn dat leerlingen zich anders hebben gedragen dan gewoonlijk.

Op basis van de resultaten wordt aanbevolen aan leerkrachten om leerlingen een keuze te geven of mee te laten beslissen (DeCharms, 1968; Deci, 1971) zodat autonomie bevorderd wordt en daarmee de intrinsieke motivatie en betrokkenheid toeneemt. Door leerlingen zelfbepalend te laten zijn wordt de intrinsieke motivatie vergroot (Geerligts & van der Veen, 2006). Daarnaast is een tweede aanbeveling om de relevantie uit te leggen en te vertellen waarom ze leerlingen iets leren. Zo weten leerlingen dat wat ze doen, belangrijk is voor ze (Vroedt & Van den Bergh, 2019).

H1 Probleemanalyse

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 1.1 een beschrijving gegeven van de SBO school waar het PGO plaatsvindt en de verlegenheidssituatie. Daaropvolgend wordt in paragraaf 1.2 de probleemstelling uiteengezet. In paragraaf 1.3 worden eerdere onderzoeken die van belang kunnen zijn voor mijn PGO beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 1.4 waarin de doelstelling en gewenste opbrengst worden beschreven.

1.1 Aanleiding en context

Context

Ik ben werkzaam op het SBO in een volksbuurt in Tilburg, waar ik dit onderzoek uitvoer. Binnen deze SBO school ben ik groepsleerkracht van groep 3 en gedragsspecialist in opleiding. De school heeft 190 leerlingen, met ingang van het schooljaar 2019 – 2020 telt de school 13 groepen. Dit onderzoek is geschreven in het kader van de voltijd opleiding Master Educational Needs met als specialisatie gedragsspecialist. Omdat er de afgelopen jaren een toename van ongewenst gedrag wordt waargenomen, zijn de leerkrachten en directie op zoek naar een effectieve manier om gewenst gedrag te stimuleren. Dit onderzoek levert een bijdrage kennisontwikkeling en kennisverdieping voor het SBO en voor mezelf als professional binnen het onderwijs. Door COVID-19 en de sluiting van de scholen (van 16 maart tot 11 mei) wordt dit onderzoek uitgevoerd met een groepje van drie leerlingen (6, 8 en 11 jaar) in de noodopvang.

Volgens de Schoolgids (2019) gaat de school uit van een positieve benadering van leerlingen (PBS), waar belonen van gewenst gedrag bij hoort. Soms moeten leerlingen dit goede gedrag nog leren. PBS is een schoolbrede aanpak ter preventie van gedragsproblemen. De school hanteert hier voor drie basisregels (Schoolgids, 2019):

1. We luisteren naar elkaar (kijk elkaar aan, luister naar de boodschap, reageer op de boodschap).
2. We praten rustig met elkaar (zet de hard-zacht-knop goed, begin een zin met “ik”, doe elkaar geen pijn met wat je zegt).
3. We zorgen voor elkaar en de omgeving (denk na en kies goed, je bent een fijn mens, houd de omgeving netjes).

De grenzen worden door de leerkrachten aangegeven, maar deze grenzen zijn leerkrachtafhankelijk. Deze drie basisregels leiden niet tot het gewenste gedrag van leerlingen volgens leerkrachten en directie. In dit PGO wil ik onderzoeken of door het bevorderen van autonomie de intrinsieke motivatie stijgt, wat leidt tot een hogere betrokkenheid, afname van ongewenst gedrag en een toename van gewenst gedrag.

Aanleiding

De schooldirectie geeft aan dat leerkrachten handelingsverlegen zijn als het gaat om het stimuleren van gewenst gedrag. Leerkrachten bevestigen deze handelingsverlegenheid blijkt uit gesprekken met de groepsleerkrachten van de groepen 3. Zij geven aan dat leerlingen ongewenst gedrag en een waarneembaar lage betrokkenheid laten zien.

Schoolbreed wordt er al ingespeeld op het stimuleren van gewenst gedrag door een positieve benadering doordat de regels voortdurend worden geoefend in de klas. Leerlingen worden beloond met een gele munt. Ouders hebben de PBS regels op een kaart mee naar huis gekregen, zodat er ook thuis over gesproken kan worden. De middenbouwgroepen werken met het Selfie-Lab om gewenst gedrag te stimuleren. Het Selfie-Lab (Ramaut, De Hoop, Castelijns, van de Wittenboer & Den Otter, 2019) is ontwikkeld om leerlingen te

ondersteunen bij het bewust kunnen inzetten van leerstrategieën, door het bevorderen van zelfregulering, zelfsturing en innerlijke zelfspreek. In het Selfie-Lab project wordt leerlingen de executieve functies aangeboden, aan de hand van de autometafoor. Door het stimuleren van het bewust inzetten van cognitieve strategieën door de leerlingen zelf, wordt leren-leren bevordert. Daarbij wordt aandacht besteed aan leermotivatie, leerstrategieën als het alledaags toepassen van leertaal. Uit gesprekken met de directie en leerkrachten komt naar voren dat deze interventies nog onvoldoende leiden tot gewenst gedrag.

Betrokkenheid is van belang bij de toename van gewenst gedrag (Volman, 2011). Uit onderzoek van Volman (2011) blijkt dat door het stimuleren van betrokkenheid gewenst gedrag kan toenemen. Deze benadering sluit aan bij wat ik wil met dit PGO. Mijn verwachting is dat autonomie, eigenaarschap en verantwoordelijkheid bijdraagt aan een hoge betrokkenheid en aan een toename van gewenst gedrag. Volgens Deci & Ryan (1985; 2000) kan de intrinsieke motivatie verhoogd worden door in te spelen op drie psychologische basisbehoeften, namelijk: autonomie, competentie en relatie. Daarmee neemt naast de intrinsieke motivatie ook de betrokkenheid van leerlingen bij hun leerproces toe in cognitieve, emotionele en/of gedragsmatige zin (Conley & French, 2014). Om de mate van betrokkenheid van leerlingen vast te stellen heeft Laevers (1987) de Leuvense betrokkenheidsschaal (LBS) ontworpen.

1.2 Probleemstelling

De schooldirectie geeft aan dat leerkrachten handelingsverlegen zijn als het gaat om het stimuleren van gewenst gedrag. Uit gesprekken met de directie en leerkrachten komt naar voren dat dit niet voldoende is om gewenst gedrag te laten toenemen. De directie heeft behoefte aan handvatten om autonomie te bevorderen, waardoor intrinsieke motivatie stijgt, wat leidt tot een hogere betrokkenheid.

Om tot een 0-meting te komen heb ik een SWOT-analyse gemaakt (bijlage 1). Deze heb ik gemaakt door in gesprek te gaan met leerlingen en groepsleerkrachten. Uit de analyse komt naar voren dat er nog mogelijkheden zijn tot groei met betrekking tot het meer vrijheid geven aan leerlingen. Hierbij wordt door leerkrachten gedacht aan meer keuze uit opdrachten of groepjes maken om samen te werken. Leerlingen geven zelf aan meer keuzevrijheid te willen, meer in spelvorm en minder lang luisteren. Het niet directief taalgebruik heeft extra aandacht nodig volgens de groepsleerkrachten, omdat ze dit niet bewust inzetten. Leerkrachten bevorderen autonomie op dit moment door ze keuzemogelijkheden te geven. Ze zien te veel autonomie als een bedreiging, omdat ze denken dat leerlingen te veel vrijheid ervaren en zo over de grens zullen gaan. Leerlingen geven zelf aan dat ze niet te veel keuzes willen hebben. Ook met betrekking tot het begrip betrokkenheid zijn er groeimogelijkheden volgens leerkrachten. Ze zouden beter willen aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.

De uitkomst van de verschillende gesprekken met directie, leerkrachten en 0-meting heeft geleid tot de volgende probleemstelling: de leerlingen vertonen een waarneembare lage betrokkenheid en ongewenst gedrag, de leerkrachten zijn handelingsverlegen als het gaat om het stimuleren van gewenst gedrag.

1.3 Eerdere onderzoeken

Een waardevol artikel voor mijn PGO is 'Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: toepassingen van de zelfdeterminatietheorie' van VanSteenkiste (2010). Hieruit neem ik mee hoe intrinsieke motivatie door autonomie en betrokkenheid versterkt kan worden. Het zelfdeterminatiecontinuüm uit het artikel 'De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer' van Van den Broeck, Vansteeenkiste, De Witte, Lens & Andriessen (2009) is waardevol om te gebruiken als er wordt gesproken over de verschillende soorten motivaties die er zijn. Het onderzoek van van Doesum (2012) van de

HBO Kennisbank 'De feedbackcyclus in Schonenvaart: Een praktijkonderzoek naar de invloed van feedback op zelfsturing, self-efficacy en intrinsieke motivatie' kan ik inzetten voor theorie over het sleutelbegrip intrinsieke motivatie. Uit onderzoek van Volman (2011) blijkt dat leerlingen met een grote betrokkenheid vaker gewenst gedrag vertonen. Ghesquière, De Munter & Gadeyne (2000) sluiten hier op aan door te stellen dat een grote betrokkenheid leidt tot het vermindering van gedragsproblemen en toename van gewenst gedrag.

De sleutelbegrippen die ik meeneem uit eerdere onderzoeken zijn:

zelfdeterminatiecontinuüm, self-efficacy, intrinsieke motivatie, betrokkenheid en autonomie.

1.4 Doelstelling en gewenste opbrengst

Doelstelling

Vanuit de praktijkverlegenheid en een eerste oriëntatie wordt de focus voor mijn PGO dat het bevorderen van autonomie bijdraagt aan intrinsieke motivatie en hogere betrokkenheid als gevolg heeft. Hiervoor wordt onderzoek gedaan naar de autonomie-bevordering bij leerlingen en de effecten ervan gemeten op intrinsieke motivatie en hogere betrokkenheid.

Gewenste opbrengst

De school wil haar leerlingen met hun specifieke onderwijsbehoeften begeleiden naar een zo groot mogelijke zelfstandigheid op weg naar volwassenheid (Schoolgids, 2019). De gewenste opbrengst van dit onderzoek is een toename van gewenst gedrag door autonomie-bevordering bij leerlingen en daaruit volgend een hogere intrinsieke motivatie en betrokkenheid. Dit wordt in dit PGO onderzocht door autonomie-bevordering bij leerlingen in te zetten.

Doelgroep

Dit onderzoek richt zich op drie leerlingen binnen de school, uit drie verschillende groepen (6, 8 en 11 jaar). Ik beperk mij binnen dit onderzoek tot drie leerlingen en tot één vak, namelijk rekenen.

Voorlopige onderzoeksvraag

Dit leidt tot een voorlopige onderzoeksvraag: *Welk effect heeft het vergroten van de betrokkenheid door middel van autonomie-bevordering op gewenst gedrag van leerlingen tijdens de rekenles?*

H2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk onderzoek ik de theoretische onderbouwing voor mijn onderzoeksonderwerp het bevorderen van autonomie om intrinsieke motivatie en daarmee betrokkenheid te verhogen, waarbij ik de sleutelbegrippen betrokkenheid, intrinsieke motivatie en autonomie onderzoek. Dit leidt tot de werktheorie voor de uitvoering van mijn PGO.

2.1 Zelfdeterminatietheorie en motivatie

In deze paragraaf wordt de zelfdeterminatietheorie (ZDT) uitgewerkt. De ZDT is van belang voor dit PGO, omdat de ZDT een nauwe relatie heeft met het doel van mijn PGO: door autonomie-bevordering, intrinsieke motivatie en betrokkenheid vergroten.

Zelfdeterminatietheorie

Volgens Deci & Ryan (2000) stelt de zelfdeterminatietheorie (ZDT) dat mensen naast hun fysieke behoeften drie fundamentele psychologische basisbehoeften hebben, namelijk: autonomie, betrokkenheid en competentie. Wanneer deze drie fundamentele behoeften vervuld zijn, zijn leerlingen kwalitatief goed gemotiveerd, voelen ze zich goed en presteren ze beter. Volgens de ZDT is de vervulling van de behoeften aan autonomie, betrokkenheid en competentie essentieel voor optimaal menselijk psychologisch functioneren. De behoefte aan betrokkenheid wordt gedefinieerd als de wens om positieve relaties op te bouwen met anderen, zich geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen zorgen (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000). Leerlingen voelen betrokkenheid wanneer ze deel uitmaken van een hechte groep en hun persoonlijke gevoelens en gedachten kunnen delen met anderen. De behoefte aan competentie is de wens om doeltreffend met de omgeving om te gaan (Deci & Ryan, 2000; White, 1959). Leerlingen willen hun omgeving begrijpen en beheersen. Het gevoel van competentie helpt leerlingen zich te ontwikkelen en flexibel aan te passen aan de omgeving. Wie zich competent voelt, zal niet alleen met meer zelfvertrouwen zijn werk aanpakken, maar ook beter in zijn vel zitten (Deci & Ryan, 2000; White, 1959). Autonomie verwijst naar de wens om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan (DeCharms, 1968; Deci, 1971). Het gevoel van autonomie komt tot stand wanneer leerlingen de kans krijgen om zelf mee te beslissen of wanneer ze eigen keuzemogelijkheden krijgen. In dit PGO wil ik in de onderzoeksgroep van de ZDT de pijler autonomie toepassen door doelgerichte interventies op autonomiebevordering.

Volgens Peeters, Arntz & Mourad (2014) voelen leerlingen zich betrokken wanneer leerlingen eigen inbreng hebben binnen hun leerproces. De betrokkenheid en motivatie kan gestimuleerd worden door: aan te sluiten bij de belevingswereld, gebruik te maken van meerdere invalshoeken en activiteiten, ruimte te geven aan leerlingen om eigen vragen te onderzoeken en leerlingen los te laten.

Autonomie, betrokkenheid en competentie zijn nodig om tot motivatie te komen. Het begrip motivatie is van belang voor dit PGO, omdat ik hiermee wil onderzoeken of motivatie nodig is om tot betrokkenheid te komen. Zelfdeterminatie wordt als startpunt gepakt en er wordt ingezoomd op de pijler autonomie en betrokkenheid.

Motivatie

De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000) gaat uit van drie verschillende motivaties, namelijk: intrinsiek gemotiveerd, extrinsiek gemotiveerd en niet-gemotiveerd. Een leerling die intrinsiek gemotiveerd is heeft twee belangrijke behoeftes al vervuld, namelijk competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2000; Nuland, 2011; Kover & Worrell, 2010).



Figuur 1 het zelfdeterminatiecontinuüm gaande van gecontroleerde tot autonome motivatie (Van Vansteenkiste, 2010).

Bij het zelfdeterminatiecontinuüm (Van Vansteenkiste, 2010) wordt een onderscheid gemaakt tussen de intrinsieke en extrinsieke motivatie. Deze vier typen van extrinsieke motivatie zijn: extrinsieke regulatie, externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie en geïntegreerde regulatie. Deze vier typen zijn verspreid over het continuüm van gecontroleerde tot autonome motivatie.

Er is sprake van externe regulatie wanneer er gedrag wordt vertoond om een beloning te krijgen of om straf te voorkomen (Deci & Ryan, 2000). Dit is een vorm van gecontroleerde en extrinsieke motivatie. Wanneer er gedrag wordt vertoond om positieve emoties uit de weg te gaan is er sprake van geïntrojecteerde regulatie. Bij geïntrojecteerde regulatie legt de persoon zichzelf een straf of beloning op (Van den Broeck e.a., 2009). Geïdentificeerde regulatie is wanneer er gedrag wordt vertoond dat overeenkomt met de eigen waarden. Dit gedrag zal niet vertoond worden als het doel weg zou vallen. Daarom is deze vorm van regulatie autonoom, omdat het doel een waarde is welke geaccepteerd wordt als eigen waarde (Deci & Ryan, 2000). Er is sprake van geïntegreerde regulatie wanneer het gedrag zo dicht bij de eigen waarden ligt, dat gedrag wordt gezien als een eigen waarde (Deci & Ryan, 2000). Dit is de meest autonome vorm van extrinsieke motivatie en komt gedeeltelijk overeen met de intrinsieke motivatie (Gagné & Deci, 2005). Van intrinsieke motivatie is sprake wanneer activiteiten worden ondernomen, omdat de leerling deze activiteiten interessant vindt (Ryan & Deci, 2000). Ten Dam, Van Hout, Terlouw en Willems (2004) sluiten daar op aan, zij stellen dat een intrinsiek gemotiveerd persoon een taak uitvoert, omdat de taak leuk of interessant is. De intrinsieke motivatie kan volgens Geerligts & van der Veen (2006) beïnvloedt worden door de mate waarin leerlingen de kans krijgen zelfbepalend op te treden. Wanneer leerlingen zelfstandig leren is de intrinsieke motivatie hoger dan wanneer ze een leerkracht gestuurde les moeten volgen. Deci & Ryan (2000) stellen dat motivatie zichtbaar wordt in gedrag. Door demotivatie ontstaat negatief gedrag en niet-betrokken gedrag. Dit kan uiteindelijk resulteren in ongewenst gedrag of gedragsproblemen. Voor dit PGO wil ik onderzoeken of het bevorderen van autonomie een positief effect heeft op de betrokkenheid.

In dit PGO hanteer ik de basisbehoefte autonomie van de ZDT om tot intrinsieke motivatie te komen. Gedurende dit PGO werk ik met de motivatietheorie van Deci & Ryan (2000) en hanteer ik de motivatie-typen van Vansteenkiste (2010), omdat dit veel inzicht geeft in de

verschillende motivaties die er zijn en op welke manier autonomie bij leerlingen gestimuleerd kan worden wat bijdraagt aan intrinsieke motivatie.

2.2 Autonomie-bevordering

De ZDT stelt dat een hogere mate van bevrediging van de behoefte aan autonomie in positief verband staat met intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). In deze paragraaf zoom ik expliciet in op de pijler autonomie van de zelfdeterminatietheorie.

Autonomie behoort tot één van de drie basisbehoeften van de ZDT. Dit begrip is van belang voor mijn PGO, omdat ik door middel van autonomie-bevordering wil onderzoeken wat voor waarneembare effecten dit heeft op de betrokkenheid van de leerlingen. In deze paragraaf wordt uiteengezet op welke manieren de autonomie bij leerlingen bevordert kan worden. Volgens Hornstra, Weijers, Van der Veen, & Peetsma (2016) hebben leerlingen de behoefte om zelf hun gedrag te sturen en hebben ze daarmee behoefte aan autonomie. Harper (2007) vindt dat een school structuur moet bieden om leerlingen de juiste keuzes te laten maken, maar de school moet wel autonomie bieden, omdat leerlingen daardoor gemotiveerd raken. Volgens Van Overveld (2012) is de rol van de leerkracht van essentieel belang bij de aanpak van het stimuleren van gewenst gedrag. Als een leerkracht bijvoorbeeld onvoldoende inspeelt op de drie psychologische basisbehoeften, dan bestaat het risico op ongewenst gedrag. Eén van de aanpakken die effectief is gebleken, is autonomie-ondersteunend lesgeven (Hornstra et al., 2016). Volgens Hornstra (et al., 2016) kan dit door aandacht te besteden aan vier aspecten. Deze aspecten worden in deze paragraaf uitgewerkt. Autonomie gaat om het niet onder druk staan en de wens om psychologisch vrij te kunnen handelen (DeCharms, 1968; Deci, 1971). Autonomie kan tot stand komen wanneer leerlingen de kans krijgen om zelf mee te beslissen of keuzemogelijkheden te krijgen. Volgens de ZTD is de behoefte aan autonomie voldaan wanneer leerlingen volledig achter hun eigen gedrag staan, ongeacht of ze dit gedrag zelf geïnitieerd hebben. Volgens Ros (et al., 2014) kan autonomie gestimuleerd worden door autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag. Drie belangrijke elementen zijn: identificeren, stimuleren en opbouwen van persoonlijke interesses. Met identificeren wordt bedoeld dat de leerkracht onderzoekt wat de wensen van de leerling zijn. Hornstra (et al., 2016) noemt dit het verplaatsen in de leerling. Leerkrachten luisteren oprecht en houden rekening met de gevoelens van een leerling. Vansteenkiste, Lens, De Witte & Feather (2005) noemen dit het empathisch perspectief. Vansteenkiste (et al., 2005) vullen Ros (et al., 2014) aan met de stelling dat de leerkracht niet enkel kennis moet hebben van de wensen van zijn leerling, maar ook het standpunt van de leerling moet innemen. De persoonlijke interesses stimuleren betekent dat leerlingen op hun eigen manier een taak kunnen uitvoeren met open vragen zodat dit de leerlingen stimuleert om eigen oplossingen te verzinnen. Jagtman & Verheijen (2014) sluiten zich hier bij aan. Zij beschrijven als succesfactoren richting laten bepalen en autonomie geven. Dit houdt in dat de leerlingen zelf leerdoelen bepalen en de mogelijkheid krijgen om zelf te bepalen hoe zij zich willen ontwikkelen. Ook Hornstra (et al., 2016) stellen dat dit een aspect is om autonomie te bevorderen door betekenisvolle keuzes te bieden met structuur. Dit kunnen leerkrachten doen door leerlingen keuzes te geven in de personen met wie ze willen werken, het moment waarop, de aanpak of volgorde die ze gebruiken en de vorm van presentatie. Leerkrachten moeten wel kaders bieden waarbinnen er keuzemogelijkheden zijn. Naast de keuzevrijheid, gaat het bij autonomie er tevens om dat de leerlingen de relevantie inzien van de dingen die zij doen, zodat de leerlingen weten dat wat zij doen belangrijk is voor henzelf (Vroedt & Van den Bergh, 2019). Hornstra (et al., 2016) sluiten daar op aan en stellen dat het geven van de betekenisvolle uitleg van belang is. Dit kan gedaan worden door aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en de actualiteit. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht informatie geeft over de relevantie van de taak en het gebruiken van directieve taal (Hornstra, et al., 2016). Hiermee wordt bedoeld dat er voornamelijk informatieve taal wordt gebruikt in plaats van dwingende taal. Hierdoor krijgen leerlingen inzicht in het belang van het uitvoeren van een bepaalde taak. Vroedt & Van den Bergh (2019) sluiten hier bij aan en geven als voorbeeld het geven van procesgerichte

feedback waarmee je als leerkracht de leerling ondersteunt in de keuzes, waardoor zij meer inzicht krijgen in hun eigen voorkeuren, kwaliteiten en ontwikkelpunten.

Autonomie kan volgens onderzoekers op een velerlei wijzen gestimuleerd worden. Voor dit PGO neem ik de vier aspecten van Hornstra (et al., 2016) in het autonomie-ondersteunend lesgeven mee, namelijk: het verplaatsen in de leerling (1), het geven van betekenisvolle uitleg (2), betekenisvolle keuzes te bieden met structuur (3) en het gebruiken van directieve taal (4). Daarnaast neem ik als aanvulling mee dat het gebruiken van informatieve taal gerealiseerd kan worden door het geven van procesgerichte feedback. Dit neem ik mee in mijn PGO, omdat deze feedback invloed kan hebben op de autonomiebevordering van leerlingen. Door middel van het bevorderen van bovenstaande aspecten wil ik onderzoeken of dit invloed heeft op intrinsieke motivatie en of dit leidt tot een waarneembare hogere betrokkenheid van de leerlingen.

2.3 Self-efficacy en de kracht van feedback

Bij self-efficacy gaat het om de inschatting die iemand maakt over hoe goed hij een taak kan uitvoeren. Self-efficacy is een belangrijk begrip in dit PGO, omdat er met een hoog geloof in zichzelf en hoge verwachtingen van zichzelf, een productieve betrokkenheid gecreëerd kan worden. In deze paragraaf wordt uitgewerkt hoe self-efficacy gestimuleerd kan worden.

De self-efficacy theorie valt onder de sociaal cognitieve theorie van Bandura (1997). Bandura beschrijft hoe gedrag wordt beïnvloed door de inschatting die iemand maakt over zijn eigen competentie om een taak al dan niet naar behoren uit te kunnen voeren (Bandura, 1997, Alexander, 1996, Jain, Bruce, Steller & Srivastava, 2007).

Bij de self-efficacy theorie gaat het om de inschatting die iemand maakt over hoe goed hij een taak kan uitvoeren. Deze inschatting bepaalt de moeite die iemand doet voor een taak. Bij deze inschatting spelen meerdere factoren een rol, namelijk: de moeilijkheidsgraad van een taak, het belang van de taak, de steun die iemand krijgt bij een taak en welke eerdere ervaringen iemand heeft bij een taak. Deze inschatting brengt gevoelens met zich mee. Deze zijn samengebracht in de onderstaande tabel:

	Verwacht resultaat laag	Verwacht resultaat hoog
Efficacygeloof hoog	Protest Wrok	Productieve betrokkenheid Ambitie Zelfverzekerd
Efficacygeloof laag	Apathie Gelatenheid	Moedeloosheid Minachting voor jezelf

Tabel 1: Self-efficacy en gevoelens

Het gaat om het geloof in eigen capaciteiten, deze hoeven niet gelijk te zijn aan de werkelijke capaciteiten (Bandura, 1997). Self-efficacy is taak- en situatiespecifiek, omdat mensen een inschatting maken over hoe goed ze het zullen doen in een situatie. Bij self-efficacy gaat het dus niet over de algehele motivatie, maar over motivatie binnen een specifiek domein of een specifieke taak (Artino, 2006; Bandura, 1997). Leerlingen laten productieve betrokkenheid, ambitie en zelfverzekerdheid zien als het efficacygeloof en het verwachte resultaat hoog zijn. Wanneer het efficacygeloof of het verwachte resultaat laag is zullen leerlingen hier ook andere gevoelens bij hebben.

Uit onderzoek van Schunk & Pajares (2001) komt naar voren hoe de self-efficacy van leerlingen positief kan worden beïnvloed. Belangrijke factoren blijken een stimulerende, positief responsieve opvoeding en succesvolle en stimulerende leeftijdgenoten. Uit onderzoek van Van Dinter (2011) komt naar voren dat de succes-ervaringen van de beheerste vaardigheden dé krachtigste voorspeller is van toename van self-efficacy. Niet alleen de ervaring van het goed presteren, maar ook de ervaring van het vaardiger worden

kan de self-efficacy vergroten (Schunck & Pajares, 2001). Artino (2006) stelt dat de self-efficacy van leerlingen op een andere manier verhoogd kan worden, namelijk door de juiste feedback te geven. Feedback kan de self-efficacy van leerlingen verhogen als die realistisch is en gericht op de taak en het doel (Bandura, 1997). Als leerkrachten feedback geven moet dit volgens Bandura (1997) & Artino (2006) eerlijk en expliciet zijn en gericht op de groei van de leerling. Op deze manier leren leerkrachten de leerlingen niet alleen de juiste strategieën aan, maar werken ze ook aan hun zelfvertrouwen. Een leerkracht kan dit realiseren door duidelijke en specifieke doelen te stellen, die uitdagend zijn, maar niet te hoog gegrepen. Leerkrachten kunnen leerlingen of zichzelf als voorbeeld nemen om leerlingen te leren hoe ze met succes een taak kunnen volbrengen (Artino, 2006). Ook stelt Artino (2006) dat de intrinsieke motivatie naast de verwachting van de leerling een rol speelt omtrent de uitkomst van de inspanning tijdens een taak een grote rol.

Om de self-efficacy van leerlingen te verhogen kan dit gedaan worden door feedback te geven gericht op taak en doel. Het doel van feedback is om discrepantie tussen voortgang en het te bereiken doel te dichten, waarbij drie begrippen van belang zijn (Hattie, 2009): feedup, feedback en feedforward.

	Hulpvragen
Feedup	Waar ga ik heen? Wat is mijn doel?
Feedback	Wat heb ik gedaan? Hoe heb ik het doel tot nu toe aangepakt?
Feedforward	Wat is de volgende stap? Wat ga ik verder doen om de gestelde doelen te bereiken?

Tabel 2: Vormen van feedback (Hattie, 2009)

Feedback kan gegeven worden op vier niveaus: taak-, proces-, zelfregulatie en persoonsniveau (Hattie, 2009). Het effect van feedback is gerelateerd aan het niveau waarop het gegeven wordt. Feedback op persoonsniveau gaat voornamelijk over complimentjes. Deze vorm van feedback heeft nauwelijks effect, omdat het niets toevoegt aan het leerproces (Hattie, 2009). Op de andere drie niveaus heeft het geven van feedback wel effect. Bij feedback op taakniveau gaat het om hoe goed een taak wordt begrepen of wordt uitgevoerd. Feedback op procesniveau gaat om het proces dat nodig is om een taak uit te voeren of te snappen. Tot slot kan er feedback gegeven worden op zelfregulatie niveau. Hierbij gaat het om het monitoren, sturen en reguleren van het eigen leren. Het is van belang dat de gegeven feedback gaat om wat leerlingen al weten of aansluit bij uitgevoerde taken.

In dit PGO hanteer ik het begrip autonomie, maar neem ik onderliggend mee hoe self-efficacy positief beïnvloed kan worden door het geven van feedback. Bij het geven van feedback zijn de volgende begrippen van belang: feedback, feedup en feedforward op vier niveaus: taak-, proces-, zelfregulatie en persoonsniveau.

2.4 Betrokkenheid

Betrokkenheid is het gevolg van intrinsieke motivatie. Betrokkenheid is van belang voor dit PGO, omdat ik wil onderzoeken welke waarneembare effecten autonomie-bevordering heeft op de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van leerlingen.

Betrokkenheid en motivatie zijn nauw met elkaar verbonden. Motivatie is een interne toestand van de leerling, terwijl betrokkenheid meer gezien kan worden als een zichtbare uiting van motivatie (Conley & French, 2014). Conley & French (2014) veronderstellen dat betrokkenheid geen persoonlijkheidskenmerk is, maar resultaat dat ontstaat door interactie tussen mens en omgeving. Dit houdt in dat de betrokkenheid van iemand te veranderen is

door invloed uit te oefenen op de omgeving. Volgens Brouwers (2010) zijn concentratie, motivatie, intense mentale activiteit, voldoening, exploratiedrang, behoeftepatroon en het 'op de grens van je mogelijkheden bezig zijn' kenmerken van betrokkenheid. Van Oers & Janssen – Vos (1993) relateren betrokkenheid aan concentratie. Zij noemen dit één van de kernmerken die het duidelijkst waarneembaar is. Als kinderen echte belangstelling tonen en zich intens op een activiteit concentreren is er sprake van betrokkenheid.

Het begrip betrokkenheid is een complex begrip waarvan de betekenis kan variëren door de context waarin het wordt gebruikt. Leerkrachten streven er naar om leerlingen te betrekken bij het onderwijs. Deze betrokkenheid kan een cognitieve, emotionele of een gedragsmatige betrokkenheid zijn (Conley & French, 2014). De cognitieve betrokkenheid is het investeren in het leren en zoeken van uitdagingen. De emotionele betrokkenheid betreft de interesse en wat leerlingen leuk vinden om te doen. Tot slot heeft de gedragsmatige betrokkenheid te maken met voldoen aan de normen en verwachtingen (Frederiks, Blumenfield, & Paris, 2004).

Volgens Van Herpen (2005) kan betrokkenheid gecreëerd worden door leerlingen meer eigen initiatief te laten nemen, te laten werken aan activiteiten die aansluiten bij de belevingswereld, activiteiten te geven die aanzetten tot doen, te werken aan activiteiten binnen de zone van de naaste ontwikkeling en door te werken in een groep waar een goede sfeer heerst. Door het creëren van betrokkenheid zorgen leerkrachten voor een intrinsieke motivatie bij hun leerlingen. Wanneer leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn, zijn ze gemotiveerd om waardering te krijgen, maar kunnen de kenmerken van betrokkenheid ontbreken (Brouwers, 2010). Betrokkenheid en intrinsieke motivatie zijn dus nauw verbonden. In paragraaf 2.1 was te lezen dat er vier typen extrinsieke motivatie zijn met ieder een ander effect. Deci & Ryan (2000) stellen dat motivatie zichtbaar wordt in gedrag. Door demotivatie ontstaat niet-betrokken of negatief gedrag wat kan resulteren in ongewenst gedrag of gedragsproblemen. Het ongewenst gedrag wordt door leerkrachten gezien in de klas, omdat leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn. Door deze demotivatie ontstaat de lage betrokkenheid die de leerkrachten terug zien in de klas.

Naast het zorgen voor een intrinsieke motivatie zorgt betrokkenheid ook voor de bevordering van het welbevinden, wat een positieve invloed heeft op de emoties van kinderen (Volman, 2011). Uit eerder onderzoek bleek dat leerlingen die betrokkenheid ervaren op school minder risicogedrag vertonen, minder agressief zijn en minder kans lopen om voortijdig school te verlaten (Volman, 2011).

Door het bediscussiëren van de verschillende theorieën over betrokkenheid heb ik mijn kennis als professional over betrokkenheid verbreed. Hierdoor heb ik een relatie ontdekt tussen autonomie, de ZDT en betrokkenheid. Daarom wil ik met dit PGO onderzoeken of ik met autonomie-bevordering kan monitoren of er positieve effecten waarneembaar zijn op de betrokkenheid. Bij het beoordelen van betrokkenheid kan de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1994) ingezet worden.

2.5 Werktheorie voor dit PGO

Onderstaand schema laat de werktheorie voor dit PGO zien.

Sleutelbegrippen	Werktheorie
Zelfdeterminatietheorie	De drie psychologische basisbehoeften: autonomie, betrokkenheid en competentie van Deci & Ryan (2000)
Motivatie	De motivatie-typen van Vansteenkiste (2010) om op deze manier extrinsieke en intrinsieke motivatie te onderscheiden en intrinsieke motivatie te bevorderen.

Autonomie	Interventies met betrekking tot autonomie-ondersteunend lesgeven gebaseerd op theorie van (Hornstra et al., 2016) en Vroedt & Van den Bergh (2019)
Betrokkenheid	Leuvense betrokkenheidschaal van Laevers (1994) om de betrokkenheid van de leerlingen te observeren

2.6 De onderzoeksvraag

Vanuit de probleemanalyse en het theoretisch kader is de onderzoeksvraag vastgesteld:
Welke waarneembare effecten heeft het bevorderen van autonomie op de intrinsieke motivatie van leerlingen en leidt dit tot een hogere betrokkenheid tijdens de rekenles?

- Welke interventies van mij als leerkracht werken autonomie-bevorderend?
- Welke effecten hebben autonomie-bevorderende interventies op de betrokkenheid van leerlingen?
- Welke autonomie-bevorderende interventies van mij als leerkracht leiden tot intrinsieke motivatie?

H3 Onderzoeksstrategie en methoden

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het praktijkgericht onderzoek verantwoord. In paragraaf 3.1 wordt de gekozen onderzoeksstrategie nader toegelicht. De respondenten van het onderzoek worden beschreven in paragraaf 3.2. Tot slot worden in paragraaf 3.3 de verschillende onderzoeksinstrumenten beschreven.

3.1 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksvraag in dit PGO is welke waarneembare effecten het bevorderen van de autonomie op de intrinsieke motivatie heeft en of dit leidt tot een hogere betrokkenheid. Voor dit PGO hanteer ik actie-onderzoek als onderzoeksstrategie, omdat een actie-onderzoek geschikt is om de eigen praktijk volgens regulatieve cyclus te verbeteren of te vernieuwen. Ik wil onderzoeken wat de effecten van autonomie-bevordering zijn. Hierbij staat mijn eigen handelen centraal en wordt daar op gereflecteerd (Ponte, 2009).

Met behulp van de PDCA (plan, do, act, check; Deming, 1986) werk ik aan deze regulatieve cyclus. In dit PGO wil ik met het actie-onderzoek op basis van de verkregen inzichten planmatig werken aan praktijkverbetering (Van Strien, 1986). Op basis van een 0-meting met de checklist autonomie ondersteuning, kom ik in de analyse van de data tot drie verbeterkansen (bijlage 3). Deze verbeterkansen zijn: keuzes bieden, relevantie uitleggen en instructie naar behoefte bieden. Op deze verbeterpunten zal ik planmatig interventies uitvoeren en zal ik onderzoeksmatig data verzamelen.

Het onderzoek bestaat uit drie deelvragen. Hieronder zal per deelvraag worden toegelicht welke methode voor dataverzameling ik gebruik en hoe ik de data analyseer. De uitvoering van dit onderzoek in mijn praktijk bestaat uit 10 rekenlessen waarbij er verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet worden. De uitwerking van deze instrumenten is te lezen in paragraaf 3.3. De uitvoering van de onderzoeksactiviteiten in actie-onderzoek vinden plaats in een planmatige cyclus (Ponte, 2009) volgens PDCA. Hierbij kunnen fasen worden herhaald of tegelijkertijd worden uitgevoerd met als doel dat ik stappen zet in het beantwoorden van mijn deelvragen. De vervolgacties die ik doe worden bepaald door de vervolgacties afgeleid uit de herhalende PDCA-cyclus (Van der Zouwen, 2018).

3.2 Respondenten en betrokkenen

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de noodopvanggroep op het SBO. In verband met COVID-19 en de sluiting van de scholen is gekozen voor de opvanggroep in plaats van mijn eigen groep. Aan dit onderzoek doen drie leerlingen als respondenten mee. De respondenten verschillen in leeftijd, didactische leeftijd en geslacht. Harinck (2013) stelt dat het belangrijk is dat respondenten verschillende niveaus representeren, omdat dit ten goede komt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Onderstaande tabel geeft informatie over de respondenten.

Initialen	Geslacht (M/V)	Leeftijd	Didactische leeftijd
D. K.	M	11 jaar	DL 50
E. T.	V	6 jaar	DL 0
C.A.	M	8 jaar	DL 20

Tabel 1 respondenten, geslacht, leeftijd en didactische leeftijd

Naast de respondenten zijn er ook andere betrokkenen bij dit PGO. De directie is betrokken bij dit PGO, omdat vanuit hen het probleem voor dit PGO werd ingebracht. Ik zal hen tussentijds informeren over nieuw ontwikkelingen door in gesprek te gaan en via mailcontact. Ook collega's zijn betrokken bij dit PGO, want met hen zijn gesprekken gevoerd of zij zich

herkennen in het probleem van de directie. Tijdens de uitvoering worden mijn collega's betrokken bij dit PGO door ze via mailcontact op de hoogte te houden. Ouders zijn ook betrokken in dit PGO, ik vraag aan hen eerst toestemming om het PGO uit te voeren met deelname van deze leerlingen. Ook worden zij geïnformeerd over de ontwikkelingen gedurende het PGO.

3.3 Methoden van onderzoek en instrumenten

Tijdens het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten, zodat het effect van de autonomie-bevordering op de betrokkenheid van de leerlingen onderzocht kan worden. Ik heb gekozen voor verschillende soorten onderzoeksinstrumenten, omdat er hierdoor een betrouwbaarder beeld gecreëerd wordt (Harinck, 2013). In het logboek (bijlage 5) staan de onderzoeksactiviteiten en reflecties erop uitgewerkt. Het logboek is ingezet om het tijdspad, PDCA van de activiteiten inzichtelijk te maken.

3.3.1 Welke interventies van mij als leerkracht werken autonomie-bevorderend?

Om antwoord te geven op de deelvraag ga ik planmatig data verzamelen. Ik onderzoek dit door als leerkracht autonomie-bevorderende interventies uit te voeren en te onderzoeken welke interventies autonomie-bevorderend zijn voor de leerlingen (bijlage 3: interventies). Ik verzamel planmatig data door video-opnamen en video-analyses. Aan de hand van de checklist autonomie ondersteuning worden met de beelden data verzameld en geanalyseerd op criteria van de checklist (bijlage 4: checklist). De data worden verzameld door te noteren of de interventie wel of niet is uitgevoerd en te noteren wat het effect is van de interventie op de autonomie van de leerlingen.

Iedere interventie wordt via de planmatige PDCA-cyclus van het actie-onderzoek uitgevoerd. De eerste observatie wordt uitgevoerd tijdens een reguliere les zonder enige interventies. Er worden in totaal drie interventies gedaan verdeeld in 10 kleinere interventies. De interventies zijn verdeeld over een periode van drie weken. Per rekenles wordt er één interventie doelgericht uitgevoerd. Na de uitvoering van een autonomie-bevorderende interventie zal na iedere les een meting gedaan worden aan de hand van de checklist. Samen met de leerlingen reflecteer ik op de interventie doordat ze schaalvragen beantwoorden met smileys. Op basis van deze resultaten bereid ik de interventie voor de volgende dag voor met behulp van de PDCA-cyclus (Deming, 1986)(bijlage 8).

Deze gekozen interventies zijn gebaseerd op de theorie over autonomie-bevordering uit het theoretisch kader en op basis van een 0-meting van de checklist autonomie-ondersteuning. De leerlingen krijgen na iedere interventie schaalvragen met betrekking tot autonomie-bevordering (bijlage 6: schaalvragen). De leerlingen kunnen op schaal van 1 tot 4 met behulp van smileys aangeven wat zij van die interventie vonden tijdens de rekenles. Vanuit de schaalvragen kijk ik naar de kansen om zo tot een nieuw doel en een nieuwe interventie te komen. De schaalvragen zijn gebaseerd op de theorie over autonomie-bevordering.

Checklist autonomie-ondersteuning

Om te meten welke interventies autonomie-bevorderend zijn, heb ik er voor gekozen om op basis van de 0-meting en het theoretisch kader een eigen checklist autonomie-ondersteuning te maken. Ik zal planmatig data verzamelen en analyseren aan de hand van videobeelden (bijlage 4).

Schaalvragen autonomie-ondersteuning

Om bij de leerlingen te meten welke interventies zij als autonomie-bevorderend ervaren is er lijst met stellingen opgezet. De stellingen zijn gebaseerd op de theorie over autonomie-bevordering. Ik zal de stellingen zelf voorlezen. De leerlingen krijgen iedere les een stelling en kunnen deze beantwoorden met vier schalen: 'ik kan het niet, ik kan het een beetje, ik kan het met hulp van de juf of ik kan het zelfstandig' (bijlage 6).

3.3.2 Welke effecten hebben autonomie-bevorderende interventies op de betrokkenheid van leerlingen?

Om antwoord te kunnen geven op deze deelvraag is het van belang dat er een begin- en eindmeting worden uitgevoerd. Voor de beginmeting worden de leerlingen geobserveerd tijdens een reguliere rekenles voordat er enige interventies zijn uitgevoerd. De eindmeting wordt gedaan aan het eind van een rekenles gedaan waarin de interventies voor autonomie-bevordering zijn uitgevoerd. Deze interventies zijn gebaseerd op het theoretisch kader (bijlage 3).

De betrokkenheid van de leerlingen wordt geobserveerd aan de hand van video-opnames die tijdens de rekenlessen met doelgerichte interventies worden gemaakt. Er wordt planmatig data verzameld met behulp van de Leuvens betrokkenheidsschaal (Laevers, et al., 1997). De leerlingen worden geobserveerd tijdens de autonomie-bevorderende interventies en krijgen daarna een cijfer, behorend bij de betrokkenheidsschaal om de effecten van autonomiebevordering op betrokkenheid te meten.

De Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1994) heeft een vijfpuntschaal observatieformulier:

Niveau 1: Geen activiteit: prullen, niet-functioneel gedrag, dromerig, volledig afgehaakt.

Niveau 2: Vaak onderbroken activiteit: tijdens de activiteit een frequente onderbreking.

Niveau 3: Aangehouden activiteit: er is activiteit, maar zonder echte concentratie.

Niveau 4: Activiteit met intense momenten: intense mentale activiteit en momenten van concentratie.

Niveau 5: Aangehouden intense activiteit: een doorlopende concentratie, vaak volkomen opgeslorpt (Gadeyne, Vandenberghe, Laevers, Heddegom, & Damme, 2004).

3.3.3 Welke autonomie-bevorderende interventies van mij als leerkracht leiden tot intrinsieke motivatie?

Om te onderzoeken welke interventies van mij als leerkracht de intrinsieke motivatie van de leerlingen bevordert heb ik een vragenlijst opgesteld waarin de intrinsieke motivatie gemeten wordt. De Intrinsic Motivation Inventory (IMI) is een vragenlijst waarmee de motivatie van de leerlingen gemeten kan worden voor een bepaald vak. Deze vragenlijst is gebaseerd op de theorie van Deci & Ryan (2000), vertaald door Peeters (2018). Aan de hand van deze vragenlijst heb ik een vragenlijst opgesteld met acht vragen van de IMI. Er worden vragen gesteld over interesse, ervaren competentie, waargenomen keuze en druk (zie bijlage 7). Elke les zal er met behulp van het zelfdeterminatiecontinuüm geanalyseerd worden aan de hand van de opnames welke beelden intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie bevorderen.

Schaalvragen intrinsieke motivatie

Om de intrinsieke motivatie van de respondenten te kunnen meten is er een vragenlijst opgesteld. De vragenlijst is gebaseerd op de theorie over autonomiebevordering en intrinsieke motivatie. Er zijn tien vragen opgesteld over intrinsieke motivatie. De leerlingen hebben bij de stellingen de volgende antwoordmogelijkheden: niet, een beetje, wel of helemaal. Ik lees de stellingen voor.

Het zelfdeterminatiecontinuüm

Elke les zal er met behulp van het zelfdeterminatiecontinuüm geanalyseerd worden aan de hand van de opnames welke beelden extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie bevorderen. Hierbij kijk ik naar de gekozen autonomie ondersteunende interventies en wat hiervan het effect is in de leerkracht en leerling interactie. Ik zal analyseren of dit leidt tot extrinsieke of intrinsieke motivatie (bovenste balk). Dit zal ik analyseren door de videobeelden naast de beschrijving van de verschillende motivatietypen te leggen.



Figuur 1 het zelfdeterminatiecontinuüm gaande van gecontroleerde tot autonome motivatie (Van Vansteenkiste, 2010).

Externe regulatie: leerlingen voeren de activiteit uit om een beloning te krijgen of om straf te voorkomen.

Geïntrojecteerde regulatie: leerlingen voeren de activiteit uit om positieve emoties uit de weg te gaan. De leerling legt zichzelf een straf of beloning op.

Geïdentificeerde regulatie: leerlingen voeren de activiteit uit omdat het overeenkomt met de eigen waarden.

Geïntegreerde regulatie: leerlingen voeren de activiteit uit omdat de waarde als eigen waarde wordt gezien.

Intrinsieke motivatie: de leerlingen voeren de activiteit uit, omdat ze het interessant/leuk vinden.

Daaropvolgend kijk ik naar de volgende interventie en maak ik de inschatting waar ik op het ZDT kom met betrekking tot motivatie.

3.4 Kwaliteit van onderzoek

Betrouwbaarheid

De Lange (et al., 2016) stellen dat betrouwbaarheid gaat over dat de onderzoeker zich voortdurend af moet vragen of de onderzoeksinstrumenten en -handelingen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen en of de daarbij getrokken conclusies terecht zijn als er wordt gekeken naar de instrumenten en resultaten.

Door middel van triangulatie is de betrouwbaarheid gewaarborgd. Er is gehandeld vanuit verschillende methodes en perspectieven. In dit PGO wordt zorgvuldig gebruik gemaakt van verschillende bronnen, meetinstrumenten en wordt er vanuit verschillende perspectieven onderzocht om zo eenzijdigheid te voorkomen (Kallenberg, 2011). Ik zet meerdere instrumenten in om vanuit meerdere invalshoeken data te verzamelen.

Validiteit

Volgens Harinck (2010) is de vraag bij validiteit of het instrument meet wat we willen weten. Voor het opstellen van de onderzoeksinstrumenten heb ik kritisch gekeken naar bestaande vragenlijsten (IMI) en een bestaande checklist (Van den Bergh & Ros, 2015; Verbeeck,

2010). Vanuit het theoretisch kader heb ik mijn meetinstrumenten opgesteld om zo de validiteit te vergroten.

Door de samenwerking met de respondenten geldt enkel interne validiteit, omdat er een kleine groep van drie leerlingen betrokken is geweest bij het PGO. Hierdoor kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden.

Ethiek

In dit onderzoek houd ik als onderzoeker rekening met ethische aspecten, door me te houden aan de vijf gedragsregels (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Volgens de HBO gedragscode, te weten: het dienen van het professionele en maatschappelijke belang, respectvol zijn, zorgvuldig zijn, integer zijn en het verantwoorden van keuzes en gedrag.

Voorafgaand aan het onderzoek is toestemming gevraagd aan ouders en leerlingen of zij wilden deelnemen aan het onderzoek. Vanwege de privacy is ervoor gekozen om de initialen van de respondenten te gebruiken. Op de onderzoeksschool mag audio- of videomateriaal gebruikt worden wanneer het enkel voor de onderzoeker zelf is. Op deze manier houd ik rekening met de gedragsregel respectvol zijn. Ik kan de keuzes die ik maak binnen dit onderzoek verantwoorden en ben aanspreekbaar op mijn doen en laten tijdens de uitvoering van mijn onderzoek. Zo wil ik aansluiten bij de gedragsregels integer zijn en keuzes en gedrag verantwoorden. Ik ben respectvol door rekening te houden met de belangen van de betrokkenen en de mogelijke invloed van verschillende belangengroepen tijdens de uitvoering van de onderzoeksmethode. Tot slot ben ik tijdens de uitvoering van het onderzoek zorgvuldig door de diverse wetenschapsopvattingen en de samenhangende vormen van onderzoek en regels die erbij horen in overweging te nemen en tot onderbouwde keuzes te komen.

H4 Dataverwerking en resultaten

In dit hoofdstuk worden de uitgevoerde onderzoeksactiviteiten weergegeven met een data-analyse per deelvraag.

4.1 Welke interventies van mij als leerkracht werken autonomie-bevorderend?

Om de antwoorden te kunnen analyseren is er gekozen voor vier antwoordmogelijkheden: ik kan het niet, ik kan het een beetje, ik kan het met hulp van de juf, ik kan het zelfstandig. Een uitkomst met als antwoord 'ik kan het niet' of 'ik kan het een beetje' wordt negatief beoordeeld, een uitkomst van 'ik kan het met hulp van de juf' of 'ik kan het zelfstandig' heeft een positieve beoordeling. In figuur 1 zijn de kleuren van de smileys aangehouden om zo de verschillen en overeenkomsten inzichtelijk te maken. De resultaten van de analyses van de vragenlijsten geven weer dat er verschillen zijn tussen de leerlingen als er wordt gekeken naar autonomie bevordering (figuur 1). De leerlingen zijn bevraagd via een vragenlijst op interventies over keuzes bieden, relevantie uitleggen en instructie naar behoefte.

	D.K. (11 jaar)	E.T. (6 jaar)	C.A. (8 jaar)
Keuzes bieden:			
1. Zelf kiezen met wie ik wil werken			
2. Zelf kiezen welke doelen ik stel			
3. Zelf kiezen hoe ik wil leren (werkboek, Chromebook of reken spellen)			
4. Zelf kiezen in welke volgorde ik mijn werk maak			
5. Zelf mijn materiaal kiezen			
6. Vrij kiezen als de taak af is			
Relevantie uitleggen:			
1. Ik weet waarom ik iets leer			
2. Ik weet waarom de activiteit nuttig is			
Instructie naar behoefte:			

1. Ik kies of ik naar de instructie ga luisteren			
2. Ik kies wanneer ik naar de instructie ga luisteren			

Figuur 1: resultaten vragenlijst autonomie bevordering

Rood = 'ik kan het niet', oranje = 'ik kan het een beetje', licht groen = 'ik kan het met hulp van de juf' en donker groen = 'ik kan het zelfstandig'

Keuzes bieden

Uit de resultaten van de vragenlijsten is af te leiden dat er een groot verschil is in de antwoorden die de leerlingen hebben gegeven met betrekking tot autonomie bevordering. Leerlingen de keuze geven hoe zij willen leren (werkboek, Chromebook of rekenspellen) werkt volgens de resultaten autonomie bevorderend. Deze vraag wordt beantwoord met 'ik kan het zelfstandig' (twee kinderen) en één keer met 'ik kan het met hulp van de juf'. Het kiezen van de volgorde waarin ze het werk maken werkt ook autonomie-bevorderend (ik kan het zelfstandig of ik kan het met hulp van de juf). Daarnaast is het vrij kiezen na een taak ook autonomie-bevorderend en geven leerlingen aan dat ze dit met hulp van de juf kunnen (twee leerlingen) en één leerling geeft aan dit zelfstandig te kunnen. Met behulp van de PDCA-cyclus (Deming, 1986)(bijlage 8) heb ik per dag een nieuwe interventie opgezet en nam ik de ontwikkelingen hiervan mee. Bij de interventies 'keuzes bieden' had ik vooraf de juiste verwachtingen wat betreft de autonomie-bevordering bij de interventies.

Relevantie uitleggen

Uit de vragenlijsten komt naar voren dat alle drie de leerlingen aangeven dat ze met hulp van de juf weten waarom ze iets leren. Door de leerlingen te vertellen wat het nut van de activiteit is wordt het gevoel van autonomie van leerlingen wel bevorderd. Twee leerlingen geven aan dat ze met hulp van de juf weten waarom de activiteit nuttig is. Eén leerling geeft aan dat ze zelf weet waarom de activiteit nuttig is. Vanuit de PDCA-cyclus (Deming, 1986) heb ik verwachtingen beschreven die aansluiten bij de resultaten van deze interventies. In mijn verwachtingen beschreef ik dat deze interventies zouden leiden tot autonomie-bevordering, uit de resultaten blijkt dat dit zo is.

Instructie naar behoefte

De leerlingen zijn bevraagd over de interventies 'instructie naar behoefte'. Uit de analyse van de vragenlijsten komt naar voren dat de leerlingen deze vragen wisselend beantwoorden met 'ik kan het niet', 'ik kan het met hulp van de juf' en 'ik kan het zelfstandig'. Voor twee leerlingen werkten beide interventies autonomie-bevorderend en voor één leerling werkten deze interventies niet autonomie bevorderend. Mijn verwachtingen waren dat deze interventies zouden leiden tot autonomie-bevordering (bijlage 8: PDCA-cyclus), maar uit de resultaten kwam naar voren dat deze interventies niet bij alle drie de leerlingen autonomie-bevorderend werkte.

4.2 Welke effecten hebben autonomie-bevorderende interventies op de betrokkenheid van leerlingen?

Om de betrokkenheid van de leerlingen te meten is de Leuvense betrokkenheidsschaal ingezet. Hiervoor heb ik bij elke nieuwe interventie het observatieformulier (bijlage 9) ingevuld naar aanleiding van de video-opname. Hoe hoger de score van een leerling is, hoe hoger de betrokkenheid. Bij een schaalwaarde van 1 is de leerling helemaal niet betrokken en bij een schaalwaarde van 5 is de leerling optimaal betrokken.

Voor de analyse van de data is er gekozen voor de vijf niveaus van Laevers (1994):

Niveau 1 geen activiteit

Niveau 2 vaak onderbroken activiteit

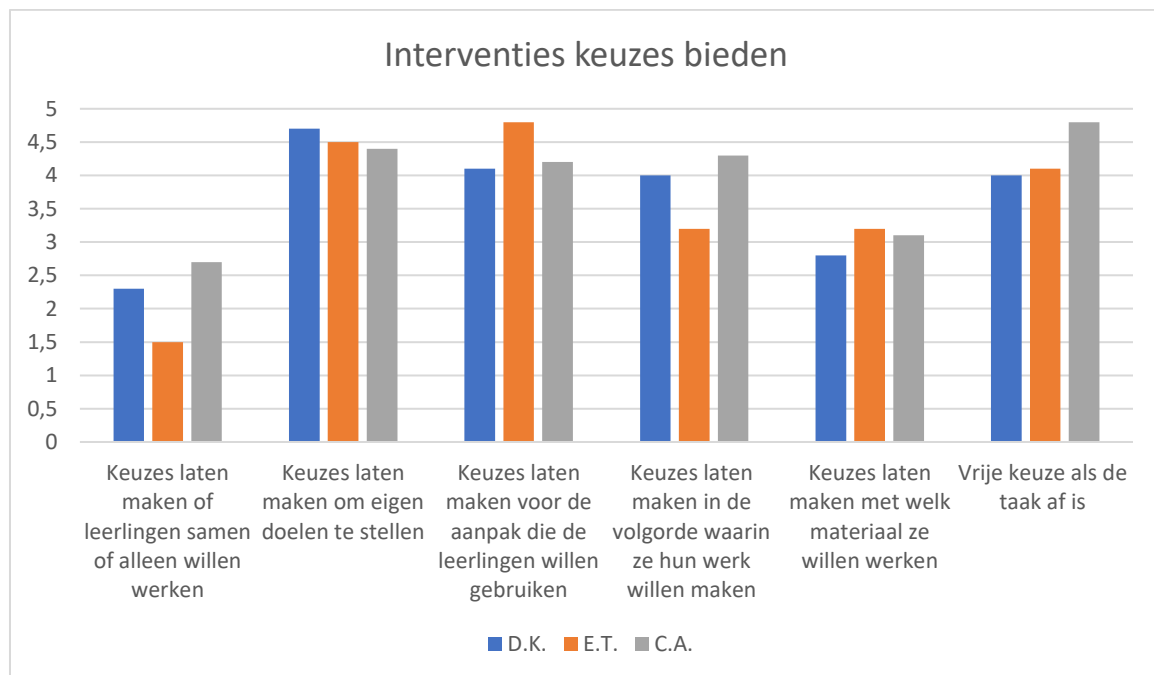
Niveau 3 min of meer aangehouden activiteit

Niveau 4 activiteit met intense momenten

Niveau 5 aangehouden intense activiteit

Niveau 4 en 5 worden positief beoordeeld, niveaus 1, 2 en 3 worden negatief beoordeeld.

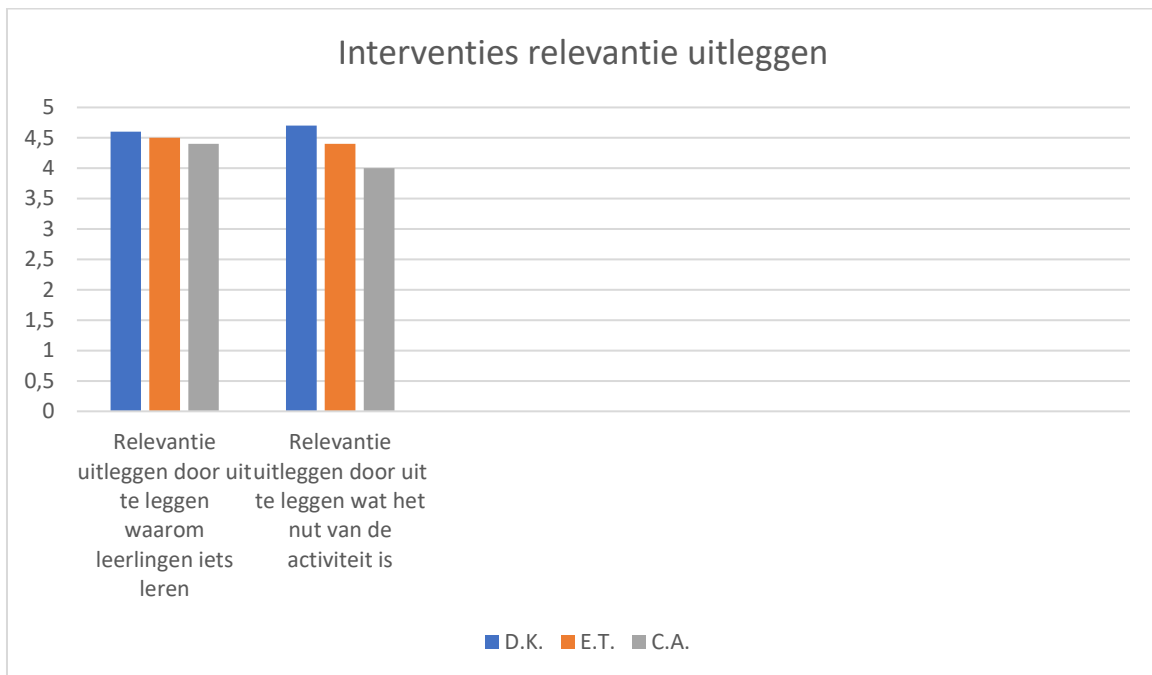
Keuzes bieden



Figuur 2: gemiddelde betrokkenheid bij autonomie bevorderende interventies keuzes bieden

Bovenstaande grafiek geeft weer dat er een hoge betrokkenheid is (4 of hoger) bij de volgende interventies: keuzes maken om eigen doelen te stellen, keuzes laten maken voor de aanpak die de leerlingen willen gebruiken en vrije keuze als de taak af is. Daarbij geeft de vrije keuze als de taak af is de hoogste betrokkenheid aan. Ook vanuit de PDCA-cyclus (Deming, 1986)(bijlage 8) komt naar voren dat deze interventies de betrokkenheid verhogen. Er is een lage betrokkenheid (lager dan 4) bij keuzes laten maken of de leerlingen samen of alleen willen werken en bij het keuzes laten maken met welk materiaal ze willen werken. Er is een verschil in betrokkenheid gemeten bij de interventies om keuzes te laten maken in welke volgorde ze het werk willen maken (scores tussen de 3,2 en 4,3).

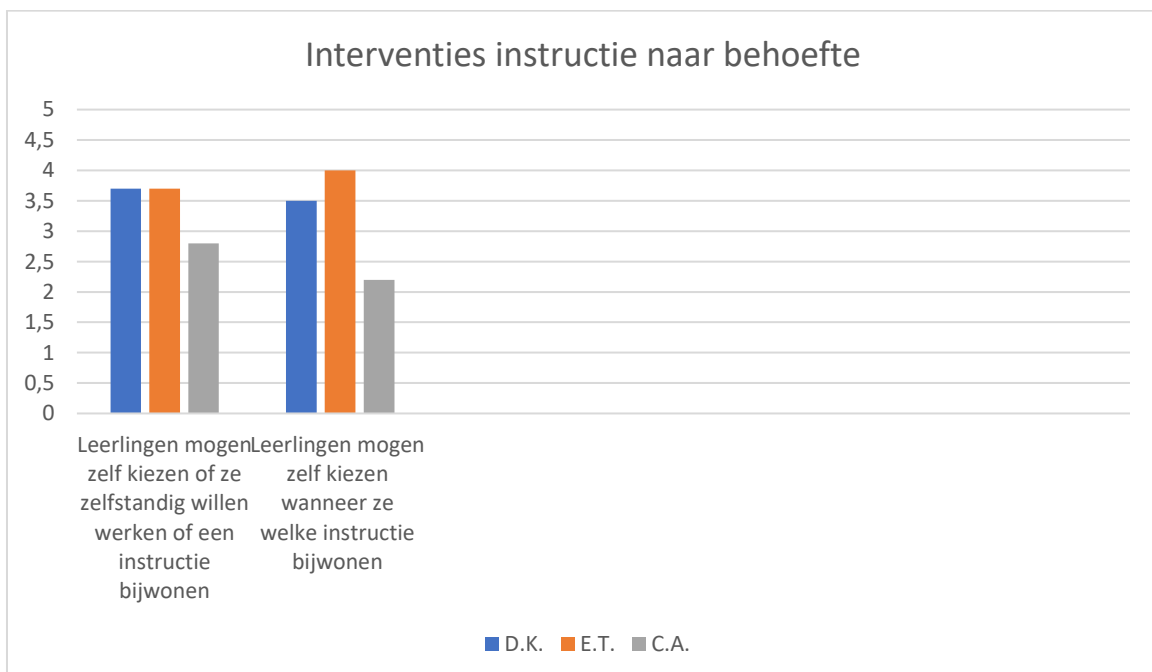
Relevantie uitleggen



Figuur 3: gemiddelde betrokkenheid bij autonomie bevorderende interventies relevantie uitleggen

De grafiek geeft weer dat de betrokkenheid bij de leerlingen bij beide interventies hoog is. De scores van de gemiddelde betrokkenheid liggen tussen de 4 en 4,7. Beide autonomie-bevorderende interventies zorgen voor een hoge betrokkenheid.

Instructie naar behoefte



Figuur 4: gemiddelde betrokkenheid bij autonomie bevorderende interventies instructie naar behoefte

Uit de grafiek is af te leiden dat de betrokkenheid bij de twee interventies laag is (score onder de 4). Op één leerling na, E.T. scoort bij de tweede interventie een hoge betrokkenheid met een score van 4.

4.3 Welke autonomie-bevorderende interventies van mij als leerkracht leiden tot intrinsieke motivatie?

De vragen uit de vragenlijst zijn geanalyseerd in de drie verschillende categorieën die overeenkomen met de voorwaarden voor autonomie bevordering. Elke les is er een interventie gedaan met betrekking tot autonomie bevordering. Aan het eind van de les kregen de leerlingen naast één vraag over autonomie-bevordering ook een vraag over hun intrinsieke motivatie. Om de antwoorden van de vragenlijsten te kunnen analyseren is er gekozen voor vier antwoordmogelijkheden: niet, een beetje, wel en helemaal. De antwoorden 'wel' en 'helemaal' krijgen een positieve beoordeling, de uitkomsten 'niet' en 'een beetje' worden negatief beoordeeld. De kleuren van de smileys zijn gebruikt om in figuur 5 de overeenkomsten en verschillen inzichtelijk te maken. Rood is hierbij 'niet', oranje is 'een beetje', licht groen 'wel' en donker groen 'helemaal'. Uit de analyses van de resultaten komt naar voren dat er verschillen zijn tussen de leerlingen als er wordt gekeken naar de intrinsieke motivatie en leeftijd (figuur 5). De leerlingen hebben vragen gekregen met betrekking tot keuzes bieden, relevantie uitleggen en instructie naar behoefte. Daarnaast is er voorafgaand aan elke les een voorspelling gedaan over de intrinsieke motivatie van de leerlingen met behulp van het zelfdeterminatiecontinuüm. Na de les werd gekeken of deze voorspelling klopte en werd de geobserveerde motivatie ingevuld aan de hand van het schema van het zelfdeterminatiecontinuüm (bijlage 12). Om de lessen te kunnen observeren is er gebruik gemaakt van video-opnames. Bij de analyse geldt alleen 'intrinsieke motivatie' als intrinsieke motivatie. Externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie worden beoordeeld als extrinsieke motivatie.

Keuzes bieden

Uit de analyses van de vragenlijsten en het zelfdeterminatiecontinuüm komt naar voren dat keuzes laten maken om eigen doelen te stellen, keuzes laten maken voor de aanpak die de leerlingen willen gebruiken en een vrije keuze als de taak af is leiden tot een intrinsieke motivatie van de leerlingen. De leerlingen beantwoorden de vragen over deze interventies met 'wel' (licht groen) of 'helemaal' (donker groen)(figuur 5). Aan de hand van de video-opnames is er geobserveerd tijdens de lessen en werd er tijdens deze interventies intrinsieke motivatie waargenomen waarin de leerlingen de activiteit op zich leuk of interessant vonden. Keuzes laten maken in de volgorde waarin ze hun werk willen maken leidt volgens de ZDT niet tot intrinsieke motivatie, maar leerlingen geven in de vragenlijsten aan wel intrinsiek gemotiveerd te zijn bij deze interventie (bijlage 12).

Relevantie uitleggen

Het nut van de activiteit uitleggen aan leerlingen leidt tot een intrinsieke motivatie. De stelling 'ik wil dat de activiteit nuttig is' is door leerlingen beantwoord met 'wel' of 'helemaal'. Uit de analyse van het zelfdeterminatiecontinuüm blijkt dat dit leidt tot een intrinsieke motivatie bij leerlingen. Leerlingen geven ook aan dat ze willen weten waarom ze iets leren (wel of helemaal). Ook bij het zelfdeterminatiecontinuüm komt de intrinsieke motivatie naar voren bij deze interventie (bijlage 12).

Instructie naar behoefte

Bij de interventies over instructie naar behoefte worden wisselende antwoorden gegeven en komt er bij twee leerlingen uit de vragenlijsten naar voren dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Bij één leerling komt er geen intrinsieke motivatie naar voren. Uit de observaties blijkt ook dat er geen intrinsieke motivatie waargenomen wordt, waardoor de interventies van 'instructie naar behoefte' niet leiden tot intrinsieke motivatie. Mijn verwachting was dat deze interventies niet zouden leiden tot intrinsieke motivatie, dit komt overeen met de resultaten (bijlage 8: PDCA cyclus).

	D.K. (11 jaar)	E.T. (6 jaar)	C.A. (8 jaar)
1. Ik wil zelf kiezen met wie ik werk	Red	Green	Red
2. Ik wil zelf eigen doelen stellen	Light Green	Light Green	Green
3. Ik wil zelf kiezen hoe ik leer (werkboek, Chromebook of rekenspielen)	Light Green	Green	Light Green
4. Ik wil zelf kiezen in welke volgorde ik werk	Green	Green	Green
5. Ik wil zelf mijn materiaal kiezen	Green	Red	Light Green
6. Ik wil vrij kiezen als de taak af is	Light Green	Green	Green
1. Ik wil weten waarom ik iets leer	Light Green	Light Green	Green
2. Ik wil dat de activiteit nuttig is	Light Green	Light Green	Green
1. Ik wil zelf kiezen of ik naar de instructie luister	Light Green	Green	Yellow
2. Ik wil zelf kiezen wanneer ik naar de instructie luister	Light Green	Light Green	Yellow

Figuur 5: resultaten vragenlijst intrinsieke motivatie

De data die ik heb verzameld volgens de methodes in hoofdstuk 4 worden in hoofdstuk 5 geïnterpreteerd en bediscussieerd en er wordt antwoord gegeven op de deelvragen en de hoofdvraag. Op basis daarvan zal ik aanbevelingen doen voor de toekomst.

H5 Discussie, conclusie en aanbevelingen

5.1 Discussie – beantwoorden deelvragen

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de hoofdvraag: *Welke waarneembare effecten hebben het bevorderen van autonomie op de intrinsieke motivatie van leerlingen en leidt dit tot een hogere betrokkenheid tijdens de rekenles?* Hiervoor is een onderzoek uitgevoerd naar autonomie-bevorderende interventies, en het effect op betrokkenheid en intrinsieke motivatie van de leerlingen. Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag, worden eerst de deelvragen beantwoord, gevolgd door het beantwoorden van de hoofdvraag en conclusie. Tot slot geef ik mijn aanbevelingen en een eindreflectie.

5.1.1 Welke interventies van mij als leerkracht werken autonomie-bevorderend?

Uit de resultaten komt naar voren dat de interventies 'keuzes bieden' en de 'relevantie uitleggen' autonomie-bevorderend werken. Bij de interventie keuzes bieden zijn de volgende interventies als autonomie-bevorderend ervaren: keuzes laten maken voor de aanpak die de leerlingen willen gebruiken, keuzes laten maken in de volgorde waarin ze hun werk willen maken en een vrije keuze als de taak af is. Daarnaast blijkt dat twee interventies voor steeds twee dezelfde leerlingen autonomie-bevorderend zijn, maar voor één leerling niet. Dit geldt bij zelf kiezen of de leerlingen zelfstandig willen werken of de instructie willen bijwonen en bij de interventie zelf kiezen wanneer ze welke instructie bijwonen. Bij de twee interventies die voor één leerling niet autonomie-bevorderend hebben gewerkt kan dit mogelijk zijn doordat hij niet volledig achter zijn eigen gedrag stond (Deci & Ryan, 2000) of doordat de leerling niet het gevoel heeft gehad om zelf mee te beslissen of een eigen keuze te hebben (DeCharms, 1968; Deci, 1971). Het is ook mogelijk dat er niet voldoende is ingespeeld op de andere twee psychologische basisbehoeften (relatie en competentie) (Van Overveld, 2012). Hierdoor kom ik als onderzoeker en Master EN student tot het inzicht dat de resultaten beïnvloedt kunnen worden door meerdere factoren zoals het niet volledig achter het eigen gedrag staan, het gevoel niet zelf te mogen beslissen of het ontbreken van de andere twee psychologische basisbehoeften, maar ook andere factoren kunnen van invloed zijn (systeemdenken). Ik ben tot het inzicht gekomen dat leerlingen verschillen (onder andere in leeftijd en niveau) wat resultaten kan beïnvloeden, waardoor resultaten uiteen kunnen lopen.

De relevantie uitleggen werkt ook autonomie-bevorderend. Leerlingen willen dat de activiteit nuttig is en willen weten waarom ze iets leren (wel of helemaal). Volgens Deci & Ryan (2000) wordt er voldaan aan de behoefte van autonomie doordat de leerlingen volledig achter hun eigen gedrag staan, ongeacht of ze dit zelf geïnitieerd hebben. Doordat de leerlingen zelf meebeslissen of een keuze krijgen komt autonomie tot stand (DeCharms, 1968; Deci, 1971). De interventies 'vertellen waarom leerlingen iets leren' en 'het nut van de activiteit vertellen' werken autonomie-bevorderend. Volgens Vroedt & Van den Bergh (2019) is het van belang dat leerlingen de relevantie inzien van dingen die zij doen, zodat zij weten dat wat zij doen belangrijk is voor henzelf. Hieruit kan ik concluderen dat de literatuur aansluit bij mijn bevindingen. Door leerlingen te vertellen wat het nut is en door te vertellen waarom ze iets leren, zien zij de relevantie in waardoor zij meer autonomie ervaren.

5.1.2 Welke effecten hebben autonomie-bevorderende interventies op de betrokkenheid van leerlingen?

De resultaten laten zien dat autonomie-bevorderende interventies 'keuzes bieden' en 'de relevantie uitleggen' leiden tot een hogere betrokkenheid. Hierbij gaat het om de interventies keuzes laten maken om eigen doelen te stellen, keuzes laten maken voor de aanpak die de leerlingen willen gebruiken, vrije keuze als de taak af is, vertellen wat het nut van de activiteit is en vertellen waarom ze iets leren.

De interventie keuzes laten maken in de volgorde waarin ze hun werk willen maken leidt bij twee leerlingen tot een hoge betrokkenheid en bij één leerling tot een lage betrokkenheid. De interventie waarbij leerlingen zelf mogen kiezen wanneer ze welke instructie willen bijwonen leidt bij één leerling tot een hoge betrokkenheid en bij twee leerlingen tot een lage betrokkenheid. De verschillen in betrokkenheid kunnen mogelijk veroorzaakt worden door verschillen in de cognitieve, emotionele en gedragsmatige betrokkenheid (Conley & French, 2014). Drie interventies leiden tot een lage betrokkenheid, omdat leerlingen in hun gedrag niet de kenmerken van betrokkenheid lieten zien (Laevers, 1994). Mogelijk omdat de interventies niet hebben geleid tot een intrinsieke motivatie, waardoor betrokkenheid ontbrak. Ook bij deze resultaten is het systeemdenken van belang. Er zijn verschillende factoren die invloed kunnen hebben op de resultaten van het onderzoek, zoals hier in het bovenstaande stuk is geschreven.

5.1.3 Welke autonomie-bevorderende interventies van mij als leerkracht leiden tot intrinsieke motivatie?

De interventies keuzes bieden en de relevantie uitleggen leiden tot intrinsieke motivatie. Bij deze interventies waren de leerlingen intrinsiek gemotiveerd, omdat zij de activiteit leuk of interessant vonden (Ryan & Deci, 2000). De interventies instructie naar behoefte leiden bij twee leerlingen tot intrinsieke motivatie en bij één leerling tot extrinsieke motivatie. Volgens de ZDT leidt het bij deze leerling tot geïdentificeerde regulatie. Voor de leerlingen was deze activiteit persoonlijk belangrijk of waardevol (Ryan & Deci, 2000), maar de activiteit op zich werd niet als leuk of interessant ervaren.

5.2 Conclusie – beantwoorden hoofdvraag:

Welke waarneembare effecten hebben het bevorderen van autonomie op de intrinsieke motivatie van leerlingen en leidt dit tot een hogere betrokkenheid tijdens de rekenles?

Uit het onderzoek blijkt dat het bevorderen van de autonomie volgens de aspecten van Hornstra (et al., 2016) een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie en leidt tot een hogere betrokkenheid bij de interventies keuzes bieden en de relevantie uitleggen. De interventies keuzes laten maken voor de aanpak die ze willen gebruiken, keuzes laten maken over de volgorde waarin ze willen werken, een vrije keuze als de taak af is, door de leerlingen te vertellen wat het nut van de activiteit is en door de leerlingen te vertellen waarom ze iets leren leiden tot een hogere betrokkenheid. Deze interventies werken autonomie-bevorderend en uit de resultaten blijkt dat dit een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie en leidt tot een hogere betrokkenheid tijdens de rekenles. Motivatie wordt zichtbaar in gedrag (Deci & Ryan, 2000). Hieruit kan geconcludeerd worden dat deze interventies voor autonomie-bevordering in positief verband staan met de intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Betrokkenheid en intrinsieke motivatie zijn nauw verbonden (Brouwers, 2010) waardoor deze intrinsieke motivatie leidt tot een hogere betrokkenheid.

5.3 Reflectie

Voor het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van het actie-onderzoek (Ponte, 2009). Ik heb dit ervaren als een fijne manier van onderzoek doen doordat ik samen met leerlingen als respondenten werkte aan het onderzoek. De respondenten hadden inspraak waardoor ik mijn interventies kon ontwikkelen. Het werken met alle belanghebbenden behoort tot een sterk punt van het actie-onderzoek.

De interventies die ik heb gedaan zijn momentopnames, waardoor het mogelijk is dat leerlingen zich anders kunnen gedragen dan normaal. De hele situatie rondom COVID-19 kan hierbij een rol spelen. Daarnaast werden de leerlingen gefilmd tijdens het onderzoek, het kan zijn dat leerlingen zich anders gedragen dan normaal.

De vragenlijsten over betrokkenheid en intrinsieke motivatie die gebaseerd zijn op het theoretisch kader hebben veel informatie opgeleverd, maar de vraag is in hoeverre de leerlingen deze vragen eerlijk en serieus hebben ingevuld en of ze de vraag goed hebben begrepen. Ik heb gebruik gemaakt van de Leuvense Betrokkenheidsschaal, dit is een instrument dat al vaak getest is op het functioneren waardoor het inzetten van dit meetinstrument heeft geleid tot een duidelijk beeld van de betrokkenheid van de leerlingen. De observaties zijn gedaan met behulp van video-opnames waardoor het gemakkelijk is om de beelden te bestuderen en eventueel terug te kijken. Tijdens de video-opnamen zijn niet altijd alle drie de leerlingen even goed te zien waardoor dit een belemmerende factor is. Een andere belemmerende factor tijdens het onderzoek was de sluiting van de scholen door COVID-19. Het onderzoek zou uitgevoerd worden in mijn eigen groep. Door de sluiting moest ik me flexibel opstellen en wilde ik een oplossing vinden om mijn onderzoek alsnog uit te kunnen voeren. Uiteindelijk ben ik door gesprekken met mijn studiebegeleider en critical friends gekomen tot een oplossing om het onderzoek uit te voeren op de noodopvanggroep van de school. Het onderzoek is uitgevoerd bij drie leerlingen die elke dag in deze opvanggroep zaten. Hierdoor heb ik het onderzoek op een kleine groep uitgevoerd binnen de school. Deze leerlingen werden alle schooldagen en de meivakantie opgevangen vanwege hun complexe thuissituatie. Het is mogelijk dat hierdoor de leerlingen zich anders gedroegen. Deze leerlingen kende ik voor de sluiting van de scholen niet. Als ik meer leerling gegevens had gehad had ik van vooraf een betere inschatting kunnen maken van de diversiteit aan ondersteuningsbehoeften en de differentiatie die daar op zou volgen.

Wanneer mijn collega's dit onderzoek zouden uitvoeren in de klas is het belangrijk dat hierbij benadrukt wordt wat het belang is van autonomie bevordering voor de betrokkenheid en intrinsieke motivatie van de leerlingen.

Het PGO heeft mij geleerd dat het bevorderen van autonomie een grote invloed heeft op de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Door deze toename in intrinsieke motivatie en betrokkenheid werd er minder ongewenst gedrag vertoond en zag ik een toename van gewenst gedrag.

Het onderzoek heeft voornamelijk mijn ontwikkelingspunten in beeld gebracht. Mijn doel als startend leerkracht is om mezelf kwetsbaar op te stellen zodat ik mezelf optimaal kan ontwikkelen. Hierdoor is het onderzoek minder bruikbaar voor collega's, hoewel er wel bepaalde ideeën gebruikt kunnen worden.

Als ik terug kijk naar de aanleiding van dit onderzoek ben ik tevreden over het proces en de uitkomsten van het onderzoek. Ik heb ervaren door het onderzoek wat het belang van autonomie-bevordering is op de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van leerlingen. De leerlingen een keuze geven of mee laten beslissen is daarbij erg van belang (Vroedt & Van den Bergh, 2019; Jagtman & Verheijen, 2014). Daarnaast is het nut vertellen van de activiteit ook autonomie-bevorderend (Vroedt & Van den Bergh, 2019). Door de uitvoering van mijn onderzoek heb ik mezelf ontwikkeld als het gaat om autonomie-bevordering bij de leerlingen. Ik heb onderzocht welke autonomie-bevorderende interventies zorgen voor intrinsieke

motivatie en betrokkenheid. Hierdoor kan ik een verbetering maken in het onderwijs van de leerlingen. In de toekomst zal ik dit in mijn eigen groep willen toepassen.

Binnen het onderzoek ben ik als onderzoeker complexe situaties tegengekomen waarbij ik soms beslissingen heb moeten nemen, die soms over mijn eigen grenzen gingen, om creatief en innovatief met kennis om te kunnen gaan. Zo ook met het sluiten van de scholen door COVID-19 waardoor ik mijn onderzoek niet meer in mijn eigen groep kon uitvoeren, hierdoor stond ik voor een dilemma: wachten tot de opening, online uitvoering of de opvanggroep. Nadat ik alles voor mezelf op een rijtje had gezet, goed had nagedacht en gesprekken had gevoerd met mijn studiebegeleider en critical friends heb ik er voor gekozen om het onderzoek uit te voeren op de opvanggroep. Hiervoor heb ik mezelf flexibel opgesteld om mijn onderzoek op deze manier uit te voeren.

Het onderzoek is relevant voor mij als Master EN, omdat ik door middel van het onderzoek een innovatieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van mijn eigen praktijk. Zowel binnen de onderzoeksschool als aan het onderwijs in het algemeen.

5.4 Aanbevelingen

Mochten er vervolgstappen ondernomen worden, dan zou ik adviseren om het onderzoek uit te laten voeren bij leerkrachten die handelingsverlegen zijn in het stimuleren van gewenst gedrag. Daarnaast kan het onderzoek ook het hele team handvatten geven om autonomie te stimuleren in hun eigen groep.

Naar aanleiding van de conclusie van het onderzoek wil ik aanbevelingen doen waarmee de autonomie bevordert wordt, de intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd en hoge betrokkenheid wordt gerealiseerd.

1. Autonomie-ondersteuning met intrinsieke motivatie en betrokkenheid als effect

Om betrokkenheid te creëren is het volgens van Herpen (2005) onder andere van belang dat de leerlingen meer initiatief nemen. Het is van belang dat leerlingen een keuze krijgen of mee mogen beslissen, om autonomie tot stand te laten komen (DeCharms, 1968; Deci, 1971). Er wordt pas voldaan aan de behoefte van autonomie als leerlingen volledig achter hun gedrag staan, ongeacht of ze dit zelf geïnitieerd hebben (Deci & Ryan, 2000).

De rol van de leerkracht is van essentieel belang bij autonomie-bevordering (Hornstra et al., 2016). Mijn aanbeveling aan leerkrachten is om autonomie van de leerlingen te bevorderen door de leerlingen keuzes te geven met betrekking tot eigen doelen stellen, eigen aanpak kiezen en een vrije keuze als de taak af is. Door leerlingen zelfbepalend op te laten treden wordt de intrinsieke motivatie vergroot (Geerligts & van der Veen, 2006). De intrinsieke motivatie leidt tot een hogere betrokkenheid en hierdoor is er een toename van gewenst gedrag te zien.

2. Taakrelevantie en procesfeedback

Door leerlingen de relevantie van een activiteit uit te leggen zien ze in dat de dingen die zij doen, belangrijk zijn voor henzelf (Vroedt & Van den Bergh, 2019). Vroedt & Van den Bergh (2019) stellen dat dit leidt tot meer autonomie.

Leerlingen vinden de activiteit leuk of interessant waardoor er een toename van intrinsieke motivatie en betrokkenheid volgt. Mijn aanbeveling aan leerkrachten is om leerlingen het nut van de activiteit te vertellen en te vertellen waarom ze het leren. Zo zien de leerlingen de relevantie in van de les (Hornstra et al., 2016).

Daarmee wordt de intrinsieke motivatie positief beïnvloedt en dit leidt tot een hogere betrokkenheid. Door deze hogere betrokkenheid zal er een toename van gewenst gedrag volgen.

Literatuurlijst

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO. *Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO raad – Vereniging voor Hogescholen.

Artino, A.R. jr. (2006). *Self-efficacy : from theory to instruction*. University of Connecticut. Retrieved November 3 2011 from: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499094.pdf>

Bakker, I. & Husmann, M. (2008). *Positief omgaan met kinderen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company

Baumeister, R. & Leary, M. (1995). *The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Boer, M & Noom, M (2005) *Gedwongen motivatie*. Amsterdam: SWP

Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). *Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work*. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <http://doi.org/10.1177/0149206316632058>.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). *De zelf-determinatie theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer*. *Gedrag & Organisatie*, 22, 316-335.

Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind* (1ste editie). Bussum, Nederland: Coutinho.

Conley, D. T., & French, E. M. (2014). *Student ownership of learning as key component of college readiness*. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034

Dam, G. ten, Hout, H. van, Terlouw, C. & Willems, J. (2004). *Hoger onderwijs: handboek voor docenten* (3e herziene druk). Assen: Van Gorcum.

DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press

Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagné, M., Leone, D.R., Usunov, J., & Kornazheva, B.P. (2001). *Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268

De Lange, R., & Schuman, H. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (1ste editie). Antwerpen, België: Garant.

- Dinther, M. van, Dochy, F. & Segers, M. (2011). *Factors affecting students' self-efficacy in higher education*. Educational Research Review, 6(2), 95-108.
- Geerligs, T., & Veen, T. van der (2006). *Lesgeven en zelfstandig leren* (10e herziene druk). Assen: Van Gorcum.
- Ghesquière, P., De Munter, A., Gadeyne, E., (2000). Psychosociaal functioneren van kinderen met leerstoornissen. Een onderzoek in het gewoon (regulier) en het buitengewoon (speciaal) lager onderwijs. in: Neuropsychologische aspecten van problemen op school. Leuven/Amersfoort: ACCO
- Harinck, F. (2013). *Basisprincipes praktijkonderzoek* (14de editie). Antwerpen, België: Garant.
- Harper, E., (2007) *Making Good Choices:How Autonomy Support influences the Behavior Change and Motivation of Troubled and Troubling Youth. reclaiming children and youth. re-education in action*
- Herpen, M. van (2005). *ErvaringsGericht Onderwijs: van oriëntatie tot implementatie*. Antwerpen: Garant.
- Hintze, J. M., & Matthews, W. J. (2004). *The generalizability of systematic direct observations across time and setting: A preliminary investigation of the psychometrics of behavioral observation*. School Psychology Review, 33, 258- 270.
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kerpel, A. (2014). *Voorkom probleemgedrag*. Geraadpleegd op 21-11-2019, van <https://wij-leren.nl/voorkomen-gedragsproblemen.php>
- Koerhuis, M. J. C., & Oostdam, R. J. (2014). *Ongewenst gedrag van VMBO-leerlingen in relatie tot hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relatie*. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 25, 117-131.
- Kover, D. J. & Worrell, F. C. (2010). *The Influence of Instrumentality Beliefs on Intrinsic Motivation: A Study of High-Achieving Adolescents in: Journal of Advanced Academics*, v21 (3), p 470-498.
- Laevers, F. (1987). *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. Leuven: Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs.
- Meijers, F., M. Kuijpers, & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: HPBO.
- McClelland, D. C. (1988). *Human motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Nuland, van H.J.C. (2011). Eliciting classroom motivation: not a piece of cake. Faculty of Social and Behavioural Sciences, Leiden University: Education Studies
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J. C., & Fukkink, R. G. (2016). *Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische behoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. *Pedagogische Studiën*, 93(2), 97-116.

Overveld, K. (2012). *Groepsplan gedrag*. Planmatig werken aan passend onderwijs: Pica.

Peeters, M., Arntz, K., & Mourad, L. (2014). *Intrinsieke motivatie en onderzoekend leren*. *Mensenkinderen*, 30, (144), 22-24.

Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). *Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement*. *Learning and Instruction*, 21, 481-494

Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*. Oratie, Hogeschool Utrecht (rede uitgesproken op 7 oktober 2009)

Ramaut, A., de Hoop, A., Castelijns, C., van de Wittenboer, C., & den Otter, M. (2019). *Het Selfie-Lab Evaluatie rapportage oktober 2019*. Geraadpleegd van Tilburg

Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven* (1ste editie). Bussum, Nederland: Coutinho.

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.

SBO Zonnesteun. (2019). *Schoolgids*. Geraadpleegd van http://sbozonnesteun.nl/index_html_files/schoolgids%202019-2020.pdf

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2001). *The development of academic self-efficacy*. In: A. Wigfield & J. Eccles (red.), *Development of achievement motivation* (pp. 406-434). San Diego: Academic Press.

Schuman, J. (2009). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Garant

Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention*. New York: The Guilford Press

P. J. van Strien, (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen, Nederland: Van Gorcum.

Van Oers, B., & Janssen-Vos, F. (1993). *Visie op onderwijs aan jonge kinderen* (1ste editie). Assen, Nederland: Van Gorcum.

Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H. & Feather, N. (2005). *Understanding unemployed people's job-search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory*. *British Journal of Social Psychology*, 44, 1-20.

Verheijen, J., & Jagtman, P. (2014). *Zelfsturing gestuurd*. O&O.

Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten* (oratie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

Vroedt, B., & Van den Bergh, L. (2019). *Passend leren omgaan met uitdagend gedrag. Zorg primair*.

White, R. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. Psychological Review, 66, 279-333.

Woltjer, G. & Janssens, H. (2010). *Hoe ga je om met kinderen op school?: Competenties in de praktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van der Zouwen, T. (2018). *Actieonderzoek doen*. Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers

Bijlagen

Bijlage 1 SWOT analyse

Zwart = leerkrachten

Rood = leerlingen

<p>Sterktes: op welke punten scoren we goed?</p> <ul style="list-style-type: none">• Tijdens het zelfstandig werken autonomie bevorderen door leerlingen een aantal keuzemogelijkheden te geven waar ze aan kunnen werken.• Tijdens de creatieve vakken autonomie bevorderen door de leerlingen de benodigde materialen te laten pakken en verder zelf de keuzes te laten maken hoe ze deze materialen inzetten.• Bij rekenen extra boekjes aanbieden zodat de leerlingen na het werkboek zelf kunnen kiezen in welk boekje ze verder kunnen werken	<p>Zwaktes: welke punten hebben extra aandacht nodig?</p> <ul style="list-style-type: none">• Samenwerken tijdens autonomiebevordering, zodat leerlingen niet constant naar de leerkracht hoeven om wat te vragen.• Relevantie laten inzien waarom ze iets moeten leren.• De leerkrachten moeten leren de controle loslaten.• Letten op niet directieve taal.
<p>Kansen: welke mogelijkheden tot groei zijn er?</p> <ul style="list-style-type: none">• De leerlingen tijdens de les zelf groepjes te laten maken om mee te werken of zelf te laten kiezen welke taken ze gaan doen gedurende de les.• De betrokkenheid verhogen door aan te sluiten bij de belevingswereld.• Meer spelletjes bij rekenen zodat we uit meer dingen kunnen kiezen dan alleen werkboekjes.• Meer zelf laten kiezen in een les.• Meer dingen in spelvorm doen en niet alleen in het werkboek.• Meer doen en minder lang luisteren.• Zelf meer spullen mogen pakken die we nodig hebben.	<p>Bedreigingen: welke factoren kunnen bedreigend zijn?</p> <ul style="list-style-type: none">• Leerlingen die te veel vrijheid ervaren en dingen gaan doen die over de grens gaan, omdat ze denken dat ze alles zelf mogen bepalen. De leerkracht moet hiervoor de grenzen duidelijk aangeven.• Te veel mogen kiezen doordat er te veel vrijheid is.

Bijlage 2 0-meting checklist autonomieondersteuning

(Van den Bergh & Ros, 2015; Verbeeck, 2010)

Aspect van autonomieondersteuning	Aantal keren gezien	Toelichting
Laat leerlingen zelf doelen stellen		Niet gezien
Bespreekt het belang en/of nut van de leerdoelen		Niet gezien
Geeft leerlingen een keuze		Niet gezien
Stelt vragen over wat leerlingen willen doen		Niet gezien
Luistert aandachtig naar leerlingen	3	
Verplaatst zich in het perspectief van een leerling	2	Tijdens de instructie
Erkent gevoelens van een leerling	3	Geruststellen als er iets niet af is
Geeft begeleidende instructies of feedback	11	'heel goed' 4 keer 'goed zo' 5 keer Inhoudelijke feedback 2 keer
Moedigt leerlingen aan tot initiatief	4	Door positieve benadering en feedback
Laat leerlingen zelf oplossingen voor problemen bedenken	3	

Bijlage 3 Autonomie bevorderende interventies

In deze bijlage zijn de autonomie bevorderende interventies beschreven die gedaan zullen worden.

Interventie 1: betekenisvolle keuzes bieden

Keuzes laten maken met wie leerlingen willen werken

Keuzes laten maken om eigen doelen te stellen

Keuzes laten maken voor de aanpak die de leerlingen willen gebruiken (werkboek, Chromebook, rekenspellen)

Keuzes laten maken in de volgorde waarin ze hun werk willen maken

Keuzes laten maken met welk materiaal ze willen werken

Vrije keuze als de taak af is.

Bij elke interventie: de leerkracht zal kaders bieden waarbinnen deze keuzes mogelijk zijn

Interventie 2: betekenisvolle uitleg geven

Door te vertellen waarom een onderwerp belangrijk is voor de leerlingen

Door te vertellen wat het nut is van het onderwerp

Interventie 3: instructie geven naar behoefte

Leerlingen mogen zelf kiezen of ze zelfstandig willen werken of een instructie bijwonen

Leerlingen mogen zelf kiezen wanneer ze welke instructie bijwonen

Bijlage 4 Checklist autonomieondersteuning

Aspect van autonomieondersteuning	Wel of niet ingezet?	Wat is het effect van de interventie op de autonomie van leerlingen?
Ik laat leerlingen kiezen met wie ze willen werken		
Ik laat leerlingen zelf eigen doelen stellen		
Ik laat leerlingen kiezen hoe ze willen leren: in het werkboek, op de Chromebook of d.m.v. rekenspellen		
Ik laat leerlingen de volgorde kiezen waarin ze hun werk willen maken		
Ik laat leerlingen kiezen met welk materiaal ze willen werken		
Ik laat de leerlingen vrij kiezen als de taak af is		
Ik vertel de leerlingen waarom een onderwerp belangrijk voor ze is en waarom ze dit leren door aan te sluiten bij de actualiteit/belevingswereld		
Ik laat leerlingen weten waarom de activiteit nuttig is door betekenisvol uit te leggen.		
Ik laat leerlingen zelf kiezen of ze zelfstandig willen werken of de instructie bijwonen		
Ik laat leerlingen kiezen wanneer ze welke instructie bijwonen		

Bijlage 5 Logboek

Ik heb er voor gekozen om een logboek bij te houden om op deze manier het actieonderzoek stap voor stap vorm te kunnen geven, een rode draad te hebben en inhoudelijk te kunnen reflecteren op de vooruitgang. Het logboek is gebaseerd op het logboek van Ponte (2006).

Logboek voor docenten (Ponte, 2006) Naam: Lisa Bredo				
Datum	Activiteit	Opbrengst	Reflectie	Voortgang
10-2020	Gesprekken met directie en leerkrachten om het probleem in beeld te brengen. Daaropvolgend een SWOT analyse.	Inzicht in de handelingsverlegenheid en door de SWOT analyse ook verbeterpunten volgens leerlingen en leerkrachten	Door gesprekken te voeren met de betrokkenen heb ik een beter beeld gekregen van het probleem. Hierbij had ik voornamelijk een houding waarin ik veel luisterde.	Het probleem is in beeld waardoor ik nu kan starten met verdieping in de theorie.
12-2020	Theoretische verdieping	Kennisverdieping rondom autonomie, intrinsieke motivatie en betrokkenheid	Door me te verdiepen in de theorieën over autonomie, intrinsieke motivatie en betrokkenheid zie ik in hoe belangrijk autonomiebevordering is voor leerlingen.	Naar aanleiding van mijn kennisverdieping kan ik meetinstrumenten inzetten die ik heb gevonden in de theorie of meetinstrumenten opzetten op basis van het theoretisch kader.
17-02-2020	0 meting checklist autonomie ondersteuning (Van den Bergh & Ros, 2015; Verbeeck, 2010)	Hieruit kwamen drie interventies naar voren die ik kan uitvoeren om de autonomie te bevorderen.	Uit de 0 meting kwamen drie punten naar voren waarin ik mezelf als leerkracht kan verbeteren. Deze punten kwamen namelijk niet aan bod in mijn les tijdens de 0 meting. Door de 0 meting krijg ik inzicht in mijn eigen verbeterpunten en kan ik	Vanuit het resultaat van de 0 meting heb ik de drie interventies uitgeschreven die ik in de praktijk wil uitvoeren.

			mezelf als leerkracht verder ontwikkelen.	
31-03-2020	Interventies uitschrijven	De uitgeschreven interventies zullen de interventies zijn die ik in de praktijk zal uitvoeren. Er zal iedere dag een nieuwe interventie aan bod komen.		
31-03-2020	Checklist autonomie ondersteuning	Naar aanleiding van de uitgeschreven interventies heb ik een checklist autonomie ondersteuning opgesteld	Ik heb de checklist autonomie ondersteuning aangepast, omdat ik merkte dat de checklist niet volledig aansloot op mijn interventies. Op basis van de checklist en mijn uitgeschreven interventies heb ik een nieuwe checklist opgezet.	
14-04-2020 t/m 28-04-2020	Uitvoering onderzoek: <ul style="list-style-type: none"> - LBS - Checklist autonomie ondersteuning - Vragenlijsten autonomie en intrinsieke motivatie - Zelfdeterminatiecontinuüm - PDCA cyclus 	Uit het onderzoek komt naar voren dat er een aantal autonomie-bevorderende interventies zijn die een positieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie en leiden tot een hogere betrokkenheid	Tijdens het onderzoek heb ik ervaren dat er een aantal autonomie-bevorderende interventies leiden tot een hogere betrokkenheid. Deze interventies neem ik mee voor in de toekomst zodat ik deze in mijn eigen klas kan inzetten.	

11-05-2020	Beschrijving resultaten en conclusie	Hieruit kwamen een aantal interventies naar voren die autonomiebevorderend zijn, maar ook interventies die niet hebben geleid tot meer autonomie.	Door inzicht te krijgen in de resultaten kan ik gemakkelijker mijn aanbevelingen schrijven.	
------------	--------------------------------------	---	---	--

Bijlage 6 Schaalvragen autonomie

Per doelgerichte interventie worden er vragen gesteld over de interventie die is gedaan. Ik zal de stellingen zelf voorlezen. De leerlingen omcirkelen de smiley die zij het best bij de stelling vinden passen.



Ik kan het niet



Ik kan het een beetje



Ik kan het met hulp van de juf



Ik kan het zelfstandig

Interventie 1: keuzes bieden

1. Zelf kiezen met wie ik wil werken



2. Zelf kiezen welke doelen ik stel



3. Zelf kiezen hoe ik wil leren (werkboek, Chromebook of rekenspellen)



4. Zelf kiezen in welke volgorde ik mijn werk maak



5. Zelf mijn materiaal kiezen



6. Vrij kiezen als de taak af is



Interventie 2: relevantie uitleggen

1. Ik weet waarom ik iets leer



2. Ik vind de activiteit nuttig



Interventie 3: instructie geven naar behoefte

1. Ik kies of ik naar de instructie ga luisteren



2. Ik kies wanneer ik naar de instructie ga luisteren



Bijlage 7 Schaalvragen motivatie

Na elke les met een doelgerichte interventie vullen de leerlingen deze vragenlijst in. Ik lees de vragenlijst zelf voor.



Niet



Een beetje



Wel



Helemaal

Interventie 1: keuzes bieden

1. Ik wil zelf kiezen met wie ik werk



2. Ik wil zelf eigen doelen stellen



3. Ik wil zelf kiezen hoe ik leer (werkboek, Chromebook of rekenspellen)



4. Ik wil zelf kiezen in welke volgorde ik werk



5. Ik wil zelf mijn materiaal kiezen



6. Ik wil vrij kiezen als de taak af is



Interventie 2: relevantie uitleggen

1. Ik wil weten waarom ik iets leer



2. Ik wil dat de activiteit nuttig is



Interventie 3: instructie geven naar behoefte

1. Ik wil zelf kiezen of ik naar de instructie luister



2. Ik wil zelf kiezen wanneer ik naar de instructie luister



Self-efficacy

1. Ik kan bijna alles bij rekenen, als ik het maar blijf proberen



2. Ik kan ook moeilijke dingen bij rekenen wel leren



Bijlage 8 PDCA cyclus

Interventie 1: betekenisvolle keuzes bieden

14-04

Keuzes laten maken met wie leerlingen willen werken

Plan & passie: ik geef de leerlingen meer autonomie door ze een keuze te geven met wie ze willen werken of dat ze alleen willen werken. Ik verwacht dat deze interventie niet leidt tot autonomie-bevordering of een hogere betrokkenheid.

Ik verwacht dat deze interventie zal leiden tot externe regulatie, omdat de leerlingen de activiteit blijven uitvoeren om een compliment te krijgen of om straf te voorkomen.

Do & data: tijdens de rekenles mogen de leerlingen kiezen of ze samen of alleen willen werken en met wie ze willen werken. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie, observatie met ZDT en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: de leerlingen vulden de schaalvragen wisselend in. Uit de observatie blijkt dat de betrokkenheid van de leerlingen door de interventie niet hoger is dan voor de interventie. Er is geen intrinsieke motivatie te zien.

Act & Autonomy: deze interventie is niet autonomie bevorderend. Morgen zal ik een andere autonomie bevorderende interventie inzetten om te onderzoeken of dit leidt tot autonomiebevordering, intrinsieke motivatie en betrokkenheid. Hierbij zal het gaan om de keuze die ze mogen maken op de inhoud van de lesstof.

15-04

Keuzes laten maken door zelf eigen doelen te stellen

Plan & passie: ik geef de leerlingen meer autonomie doordat ze een keuze mogen maken door zelf hun eigen doelen te stellen. Mijn verwachting is dat deze interventie leidt tot autonomie bevordering en tot intrinsieke motivatie, omdat de leerlingen zelf hun doelen mogen stellen en activiteiten kunnen kiezen die zij leuk en/of interessant vinden.

Do & data: tijdens de rekenles mogen de leerlingen hun eigen doelen stellen. Daarvoor hebben we de juiste materialen bij elkaar gezocht om aan het doel te kunnen werken. Hierbij bied ik wel grenzen en kunnen ze kiezen uit een aantal onderwerpen om eigen doelen te stellen: klok kijken, hoofdrekenen, bussommen en rekenen met de getallenlijn. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: de leerlingen laten intrinsieke motivatie zien en vinden de activiteit leuk of interessant.

Act & Autonomy: Uit de resultaten van de LBS blijkt dat de betrokkenheid hoger is bij het stellen van eigen doelen. Uit de vragenlijsten komt naar voren dat deze activiteit niet autonomie-bevorderend werkt, de leerlingen geven aan bij het stellen van eigen doelen dat ze dit 'een beetje' kunnen. Morgen zal ik een nieuwe interventie uitvoeren die gaat om eigen keuzes maken waarop de leerlingen willen leren. Daarbij kunnen ze kiezen uit het werkboek, Chromebook of rekenspellen.

16-04

Keuzes laten maken over de manier waarop leerlingen willen leren (werkboek, Chromebook, rekenspellen)

Plan & passie: ik geef de leerlingen meer autonomie door ze een keuze te geven waarop ze willen leren, dit kan via het werkboek, Chromebook of met rekenspellen. Ik verwacht dat deze interventie leidt tot autonomie-bevordering. Ik verwacht niet dat de autonomie-bevordering leidt tot intrinsieke motivatie, maar tot geïntegreerde regulatie, omdat het belang van de activiteit een deel is van het eigen waardepatroon.

Do & data: tijdens de les mogen de leerlingen kiezen op welke manier ze willen leren. Ze kunnen kiezen uit het werkboek, Chromebook en rekenspellen. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: uit de vragenlijsten en observaties komt naar voren dat deze autonomie bevorderende interventie een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie en de betrokkenheid van de leerlingen.

Act & Autonomy: uit de resultaten blijkt dat deze interventie een positief effect heeft op de betrokkenheid van de leerlingen en leidt tot intrinsieke motivatie. De volgende interventie die ik zal uitvoeren is de leerlingen een keuze geven in welke volgorde ze het werk willen maken.

17-04

Keuzes laten maken in de volgorde waarin ze hun werk willen maken

Plan & passie: de leerlingen mogen een keuze maken in de volgorde waarin ze willen werken. Hierbij bewaak ik de grenzen door ze een aantal keuzes te geven. Willen ze eerst op de Chromebook, in het werkboek werken of rekenspellen doen. Mijn verwachting is dat deze interventie leidt tot autonomie-bevordering. Ik verwacht dat deze interventie leidt tot geïdentificeerde regulatie waarbij de activiteit voor de leerlingen persoonlijk belangrijk of waardevol is.

Do & data: De leerlingen kiezen de volgorde waarin ze willen werken. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: uit de vragenlijsten en observaties komt naar voren dat deze interventie autonomie-bevorderend werkt en een positieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie en betrokkenheid. De leerlingen vinden de activiteit leuk of interessant.

Act & Autonomy: deze interventie leidt tot een hogere betrokkenheid en intrinsieke motivatie bij de leerlingen. Volgende week zal ik starten met een nieuwe interventie waarbij leerlingen de keuze krijgen met welk materiaal ze willen werken.

20-04

Keuzes laten maken met welk materiaal ze willen werken

Plan & passie: de leerlingen kiezen tijdens de rekenles met welke materialen ze willen werken. Ze kunnen hierbij kiezen uit rekenmateriaal zoals blokjes, papier en potlood om sommen uit te tekenen, andere materialen waarmee de leerlingen kunnen rekenen (pionnen, geld, eierdozen). Ik verwacht dat deze interventie leidt tot geïdentificeerde regulatie, omdat de activiteit persoonlijk waardevol of belangrijk is voor de leerlingen.

Do & data: de leerlingen bepalen met welke materialen ze willen werken. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: uit de vragenlijsten en observaties komt naar voren dat deze interventie niet leidt tot een hogere betrokkenheid. De interventie werkt niet autonomie bevorderend.

Act & Autonomy: de interventie leidt niet tot een hogere betrokkenheid. Morgen zal ik een andere interventie doen waarbij de leerlingen een vrije keuze krijgen als ze een taak af hebben.

21-04

Vrije keuze als de taak af is

Plan & passie: als de leerlingen de taak af hebben, mogen ze vrij kiezen. Ik verwacht dat dit leidt tot autonomie-bevordering en intrinsieke motivatie, omdat deze activiteit leuk of interessant is voor de leerlingen. Ze mogen zelf kiezen wat zij willen doen na het werken waardoor ze iets kiezen waar hun interesse ligt.

Do & data: de leerlingen mogen vrij kiezen als ze de taak af hebben. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten. Hieruit komt naar voren dat deze interventie leidt tot intrinsieke motivatie.

Check & conscious control: uit de observaties en vragenlijsten komt naar voren dat deze interventie leidt tot intrinsieke motivatie en een hoge betrokkenheid. De leerlingen vinden de activiteit op zich leuk en/of interessant.

Act & Autonomy: de interventie leidt tot een hoge betrokkenheid en intrinsieke motivatie. morgen zal ik een interventie starten waarbij ik de leerlingen vertel waarom ze iets leren door te vertellen waarom het onderwerp belangrijk is voor de leerlingen.

Interventie 2: betekenisvolle uitleg geven

22-04

Leerlingen vertellen waarom ze iets leren door te vertellen waarom het onderwerp belangrijk is voor de leerlingen.

Plan & passie: ik vertel de leerlingen waarom ze iets leren en waarom het onderwerp belangrijk is voor de leerlingen. Ik verwacht dat deze interventie leidt tot geïntegreerde regulatie waarbij het belang van de activiteit een integraal deel is van het eigen waardepatroon van de leerlingen. Ik verwacht niet dat deze interventie leidt tot autonomie-bevordering.

Do & data: de leerlingen leren waarom ze iets moeten leren en waarom het onderwerp van belang is. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: uit de resultaten is naar voren gekomen dat deze interventie leidt tot intrinsieke motivatie en een hoge betrokkenheid. Door te vertellen waarom leerlingen iets leren vinden ze de activiteit leuk of interessant.

Act & Autonomy: de interventie leidt tot een hoge betrokkenheid en een intrinsieke motivatie. Morgen zal ik een interventie doen waarbij ik de leerlingen vertel waarom het onderwerp nuttig is

23-04

De leerlingen vertellen waarom het onderwerp nuttig is voor ze.

Plan & passie: ik leg de leerlingen het nut van het onderwerp/de activiteit uit. Ik verwacht dat dit leidt tot geïntegreerde regulatie waarbij het belang van de activiteit een deel is van het eigen waardepatroon.

Do & data: de leerlingen weten wat het nut is van de activiteit doordat ik dit tegen hen vertel. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: uit de resultaten blijkt dat deze interventie leidt tot intrinsieke motivatie bij de leerlingen. Doordat ze het nut van de activiteit kennen, vinden ze de activiteit leuk en/of interessant.

Act & Autonomy: de autonomie bevorderende interventie heeft geleid tot een hoge betrokkenheid en intrinsieke motivatie. Morgen start ik met de interventies rondom 'instructie naar behoefte'. Waarbij ik de leerlingen laat kiezen of ze zelfstandig willen werken of een instructie willen bijwonen.

Interventie 3: instructie geven naar behoefte

24-04

Leerlingen mogen zelf kiezen of ze zelfstandig willen werken of een instructie bijwonen

Plan & passie: de leerlingen krijgen de keuze of ze zelfstandig willen werken of dat ze een instructie willen bijwonen. Tijdens deze les zal ik drie korte instructies geven over de onderwerpen die in de les aan bod komen. De leerlingen mogen zelf kiezen of zij de instructie willen bijwonen of dat ze zelfstandig willen werken. De instructietijden staan vast. Ik verwacht dat dit autonomie-bevorderend zal werken, omdat de leerlingen een keuze krijgen of ze zelf willen werken of uitleg willen. Ik verwacht dat dit leidt tot geïntegreerde regulatie.

Do & data: de leerlingen hebben een keuze tijdens het werken of ze instructie volgen of zelfstandig willen werken. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: uit de resultaten komt naar voren dat deze interventie niet bij alle leerlingen leidt tot een hogere betrokkenheid en intrinsieke motivatie.

Act & Autonomy: de autonomie bevorderende interventie leidt niet bij alle leerlingen tot intrinsieke motivatie en een hoge betrokkenheid. De laatste interventie die ik volgende week zal uitvoeren is dat de leerlingen zelf mogen kiezen wanneer ze de instructie bijwonen.

28-04

Leerlingen mogen zelf kiezen wanneer ze welke instructie bijwonen

Plan & passie: de leerlingen kiezen zelf op welk tijdstip ze een instructie willen bijwonen.

Deze interventie zal naar mijn verwachting autonomie-bevorderend werken, omdat leerlingen zelf kiezen welke instructie ze bij willen wonen en op welk tijdstip.

Ik verwacht dat dit leidt tot geïntegreerde regulatie. De activiteit is voor de leerlingen een integraal deel van hun eigen waardepatroon.

Do & data: de leerlingen kiezen wanneer ze een instructie willen bijwonen. Dit wordt gemeten door een vragenlijst over autonomie en intrinsieke motivatie en door de LBS in te zetten.

Check & conscious control: uit de resultaten komt naar voren dat de autonomie bevorderende interventie niet bij alle leerlingen leidt tot een hoge betrokkenheid en intrinsieke motivatie.

Act & Autonomy: de interventie leidt niet bij alle leerlingen tot een hoge betrokkenheid. Dit was de laatste interventie.

Bijlage 9 Observatieformulier LBS

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)	Eventuele toelichting
Concentratie		
Energie		
Complexiteit en creativiteit		
Mimiek en houding		
Persistentie		
Nauwkeurigheid		
Reactietijd		
Verwoording		
Voldoening		

Uitwerking betrokkenheidssignalen (Laevers, 1994):

- **Voldoening:** Betrokken activiteit gaat meestal gepaard met 'genieten'. Dit kan erg uiteenlopend zijn, maar moet steeds wat met 'exploratie', met het 'contact nemen met de werkelijkheid', tot zich laten doordringen van prikkels, te maken hebben.
- **Concentratie:** De aandacht van de leerling is gericht op die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en eventueel afleiden.
- **Energie:** Dit komt veel aan te pas bij bewegingsactiviteiten of andere activiteiten waarbij een fysisch component opvalt: luid spreken, een vlot tempo houden bij het uitvoeren van handelingen. Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen.
- **Complexiteit en creativiteit:** Er moet een goede afstemming zijn tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen.
- **Verwoording:** Leerlingen geven door hun spontane commentaren soms zelf uitdrukkelijk aan of ze betrokken zijn of waren.
- **Mimiek en houding:** De algemene lichaamshouding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken.
- **Persistentie:** Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaat het om de duur van die concentratie. Leerlingen die betrokken bezig zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Het wil echter niet zeggen dat wanneer een leerling flink meewerkt of gehoorzaam is, de leerling ook betrokken is.
- **Nauwkeurigheid:** Leerlingen die betrokken bezig zijn tonen een bijzondere zorg voor hun werk. Niet-betrokken leerlingen gaan er vaak met de grove borstel over.
- **Reactietijd:** De leerlingen zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels

Bijlage 10 Observatieformulier LBS ingevuld

0-meting

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 2 E.T. 2 D.K. 3
Energie	C.A. 2 E.T. 3 D.K. 2
Complexiteit en creativiteit	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 3
Mimiek en houding	C.A. 2 E.T. 3 D.K. 2
Persistentie	C.A. 1 E.T. 2 D.K. 2
Nauwkeurigheid	C.A. 2 E.T. 2 D.K. 2
Reactietijd	C.A. 2 E.T. 2 D.K. 2
Verwoording	C.A. 2 E.T. 1 D.K. 2
Voldoening	C.A. 1 E.T. 2 D.K. 2

14 – 04 – 2020

Keuzes laten maken met wie leerlingen willen werken

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 2 E.T. 1 D.K. 3
Energie	C.A. 3 E.T. 2 D.K. 4
Complexiteit en creativiteit	C.A. 4 E.T. 2 D.K. 3
Mimiek en houding	C.A. 3 E.T. 1 D.K. 2
Persistentie	C.A. 3 E.T. 2 D.K. 1
Nauwkeurigheid	C.A. 2 E.T. 1 D.K. 2
Reactietijd	C.A. 3 E.T. 2 D.K. 2
Verwoording	C.A. 3 E.T. 2 D.K. 2
Voldoening	C.A. 2 E.T. 1 D.K. 2

15 – 04 – 2020

Keuzes laten maken om eigen doelen te stellen

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 5 E.T. 4 D.K. 4
Energie	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 3
Complexiteit en creativiteit	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 5
Mimiek en houding	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 3
Persistentie	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 4
Nauwkeurigheid	C.A. 4 E.T. 3 D.K. 3
Reactietijd	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Verwoording	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Voldoening	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 4

16 – 04 – 2020

Keuzes laten maken voor de aanpak die de leerlingen willen gebruiken (werkboek, Chromebook, rekenspellen)

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)	Eventuele toelichting
Concentratie	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 4	
Energie	C.A. 5 E.T. 3 D.K. 4	
Complexiteit en creativiteit	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4	
Mimiek en houding	C.A. 4 E.T. 3 D.K. 4	
Persistentie	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4	
Nauwkeurigheid	C.A. 5 E.T. 4 D.K. 4	
Reactietijd	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4	
Verwoording	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 5	
Voldoening	C.A. 4 E.T. 3 D.K. 4	

17 – 04 – 2020

Keuzes laten maken in de volgorde waarin ze hun werk willen maken

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Energie	C.A. 5 E.T. 4 D.K. 4
Complexiteit en creativiteit	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Mimiek en houding	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Persistentie	C.A. 4 E.T. 3 D.K. 4
Nauwkeurigheid	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 5
Reactietijd	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Verwoording	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Voldoening	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 5

20 – 04 – 2020

Keuzes laten maken met welk materiaal ze willen werken

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 3 E.T. 2 D.K. 3
Energie	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 3
Complexiteit en creativiteit	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Mimiek en houding	C.A. 2 E.T. 2 D.K. 3
Persistentie	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 2
Nauwkeurigheid	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 4
Reactietijd	C.A. 4 E.T. 2 D.K. 3
Verwoording	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 2
Voldoening	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 2

21 – 04 – 2020

Vrije keuze als de taak af is.

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 5
Energie	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Complexiteit en creativiteit	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 5
Mimiek en houding	C.A. 5 E.T. 4 D.K. 5
Persistentie	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Nauwkeurigheid	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 5
Reactietijd	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 5
Verwoording	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Voldoening	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 5

22 – 04 – 2020

Door te vertellen waarom een onderwerp belangrijk is voor de leerlingen

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Energie	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 4
Complexiteit en creativiteit	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 4
Mimiek en houding	C.A. 5 E.T. 3 D.K. 4
Persistentie	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 5
Nauwkeurigheid	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 5
Reactietijd	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Verwoording	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 3
Voldoening	C.A. 5 E.T. 5 D.K. 3

23 – 04 – 2020

Door te vertellen wat het nut is van het onderwerp

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Energie	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 4
Complexiteit en creativiteit	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Mimiek en houding	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 3
Persistentie	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 3
Nauwkeurigheid	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4
Reactietijd	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 5
Verwoording	C.A. 4 E.T. 5 D.K. 3
Voldoening	C.A. 4 E.T. 4 D.K. 4

24 – 04 – 2020

Leerlingen mogen zelf kiezen of ze zelfstandig willen werken of een instructie bijwonen

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 2 E.T. 4 D.K. 4
Energie	C.A. 2 E.T. 4 D.K. 4
Complexiteit en creativiteit	C.A. 3 E.T. 4 D.K. 4
Mimiek en houding	C.A. 3 E.T. 4 D.K. 3
Persistentie	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 4
Nauwkeurigheid	C.A. 3 E.T. 5 D.K. 4
Reactietijd	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 4
Verwoording	C.A. 3 E.T. 4 D.K. 4
Voldoening	C.A. 2 E.T. 3 D.K. 3

28 – 04 – 2020

Leerlingen mogen zelf kiezen wanneer ze welke instructie bijwonen

Betrokkenheidssignaal	Schaalwaarde (1 t/m 5)
Concentratie	C.A. 1 E.T. 4 D.K. 4
Energie	C.A. 2 E.T. 4 D.K. 3
Complexiteit en creativiteit	C.A. 3 E.T. 4 D.K. 4
Mimiek en houding	C.A.3 E.T. 5 D.K. 3
Persistentie	C.A. 2 E.T. 4 D.K. 4
Nauwkeurigheid	C.A. 2 E.T. 4 D.K. 4
Reactietijd	C.A. 2 E.T. 4 D.K. 3
Verwoording	C.A. 3 E.T. 3 D.K. 3
Voldoening	C.A. 2 E.T. 4 D.K. 4

Bijlage 11 Checklist autonomie-ondersteuning ingevuld

Aspect van autonomieondersteuning	Wel of niet ingezet?	Wat is het effect van de interventie op de autonomie van leerlingen?
Ik laat leerlingen kiezen met wie ze willen werken	14-4	<p>C.A. wisselt af en wil de ene keer samen, de andere keer alleen werken. Weet niet wat hij wil.</p> <p>E.T. dwarrelt lang rond en staart in het rond. Weet niet goed wat ze moet kiezen.</p> <p>D.K. hij kiest er al snel voor om alleen aan de slag te gaan.</p>
Ik laat leerlingen zelf eigen doelen stellen	15-4	<p>C.A. heeft twijfels wat hij wil gaan leren.</p> <p>E.T. weet niet wat ze moet doen.</p> <p>D.K. geeft aan dat hij liever heeft dat ik een doel stel.</p>
Ik laat leerlingen kiezen hoe ze willen leren: in het werkboek, op de Chromebook of d.m.v. rekenspellen	16-4	<p>C.A. kiest direct voor de Chromebook en gaat aan de slag.</p> <p>E.T. heeft hulp nodig met kiezen en twijfelt even, maar gaat daarna aan de slag.</p> <p>D.K. kiest voor het werkboek en gaat zelfstandig aan de slag.</p>
Ik laat leerlingen de volgorde kiezen waarin ze hun werk willen maken	17-4	<p>C.A. heeft al snel een volgorde in zijn hoofd die hij wil gebruiken.</p> <p>E.T. heeft even wat hulp nodig van mij maar kan daarna zelf de volgorde maken.</p> <p>D.K. kan zelf de volgorde maken en gaat snel aan de slag.</p>

Ik laat leerlingen kiezen met welk materiaal ze willen werken	20-4	<p>C.A. weet direct dat hij met blokjes wil werken.</p> <p>E.T. rommelt lang tussen de spullen waarmee ze kan werken en als ik haar help lukt het nog niet.</p> <p>D.K. na opstartproblemen kan hij prima aan de slag.</p>
Ik laat de leerlingen vrij kiezen als de taak af is	21-4	<p>C.A. hij gaat aan de slag en kiest na het werken in het boek gelijk voor puzzelen.</p> <p>E.T. na het werk kijk ik samen met haar waar ze allemaal uit kan kiezen, maar kan uiteindelijk zelf kiezen,</p> <p>D.K. ook hij heeft even de tijd en hulp nodig om te bekijken waar hij allemaal uit kan kiezen.</p>
Ik vertel de leerlingen waarom een onderwerp belangrijk voor ze is en waarom ze dit leren door aan te sluiten bij de actualiteit/belevingswereld	22-4	Doordat ik de leerlingen heb verteld waarom de activiteit belangrijk is en waarom ze het leren weten alle drie de leerlingen waarom ze het leren als ik er naar vraag.
Ik laat leerlingen weten waarom de activiteit nuttig is door betekenisvol uit te leggen.	23-4	Ik heb het nut van de activiteit verteld en C.A. kan zonder hulp vertellen wat het nut is. D.K. en E.T. hebben wat hints en hulp nodig, maar komen hier ook uit.
Ik laat leerlingen zelf kiezen of ze zelfstandig willen werken of de instructie bijwonen	24-4	<p>C.A. na te vertellen waarom hij wel of niet mee zou doen kiest hij er voor om niet mee te doen.</p> <p>E.T. weet gelijk dat ze de instructie bij wil wonen.</p> <p>D.K. weet niet wat hij moet doen. Hij kijkt wat anderen doen en twijfelt.</p>
Ik laat leerlingen kiezen wanneer ze welke instructie bijwonen	28-4	C.A. ik heb hem herinnerd bij de start van de instructies zodat hij nogmaals kon

		<p>kiezen of hij wel of niet wilde luisteren.</p> <p>E.T. weet goed wanneer ze wel of niet naar de instructie gaat luisteren.</p> <p>D.K. kan zelf niet kiezen wanneer hij naar de instructie wil luisteren.</p>
--	--	--

Bijlage 12 Zelfdeterminatiecontinuüm ingevuld

14 – 04 Keuzes laten maken met wie leerlingen willen werken

Verwachting: externe regulatie, omdat de leerlingen de activiteit alsnog zullen uitvoeren om straf te voorkomen of beloningen te krijgen van de juf.



Observatie:



15 – 04 Keuzes laten maken om eigen doelen te stellen

Verwachting: intrinsieke motivatie, omdat leerlingen hun eigen doelen mogen stellen en zelf mogen bepalen wat zij gaan leren. Hierdoor kunnen leerlingen iets kiezen wat zij zelf leuk vinden of interessant. Dat leidt tot intrinsieke motivatie.



Observatie:



16 – 04 Keuzes laten maken voor de aanpak die de leerlingen willen gebruiken (werkboek, Chromebook, rekenspellen)

Verwachting: geïdentificeerde regulatie, omdat leerlingen zelf mogen kiezen hoe zij de lesstof gaan verwerken. Hierdoor zal de activiteit/de manier van verwerken waardevol zijn voor de leerlingen zelf.



Observatie:



17 – 04 Keuzes laten maken in de volgorde waarin ze hun werk willen maken

Verwachting: geïntrojecteerde regulatie, omdat de leerlingen zelf de volgorde mogen kiezen zullen ze een volgorde kiezen die voor hen fijn is en waarbij het persoonlijk belang ook wordt meegenomen.



Observatie:



20 – 04 Keuzes laten maken met welk materiaal ze willen werken

Verwachting: geïdentificeerde regulatie, omdat leerlingen zelf de materialen mogen kiezen waardoor ik verwacht dat de activiteit meer betekenis voor ze krijgt en het waardevoller/belangrijk wordt.



Observatie:



21 – 04 Vrije keuze als de taak af is

Verwachting: ik verwacht dat vrij kiezen als de taak af is leidt tot intrinsieke motivatie, omdat de leerlingen na de activiteit zelf mogen kiezen wat zij gaan doen waardoor ze de activiteit op zich leuk of interessant vinden.



Observatie:



22 – 04 Door te vertellen waarom een onderwerp belangrijk is voor de leerlingen
 Verwachting: geïntegreerde regulatie, omdat het belang van het onderwerp een deel van hun
 waardepatroon zal zijn.



Observatie:



23 – 04 Door te vertellen wat het nut is van het onderwerp

Verwachting: geïntegreerde regulatie, omdat de leerlingen het nut van het onderwerp weten en weten waarvoor het onderwerp handig is. Hierdoor zal het voor een deel in hun eigen waardepatroon liggen.



Observatie:



24 – 04 Leerlingen mogen zelf kiezen of ze zelfstandig willen werken of een instructie bijwonen

Verwachting: geïdentificeerde regulatie, omdat de leerlingen zelf mogen kiezen of ze zelfstandig willen werken of naar de instructie willen luisteren. Hierdoor maken ze een keuze wat voor hen waardevol of belangrijk is.



Observatie:



28 – 04 Leerlingen mogen zelf kiezen wanneer ze welke instructie bijwonen

Verwachting: geïdentificeerde regulatie, omdat de leerlingen zelf kiezen wanneer en welke instructie ze willen bijwonen waardoor ze kiezen wat voor hen waardevol of belangrijk is.



Observatie:

