

Van moeten naar willen

Naam: Marc Manning
Studentnummer: 519472
Eerste beoordelaar: Hilly Boers
Tweede beoordelaar: Femia Broekema

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Inleiding en probleemanalyse	4
Hoofdstuk 2 Theorie	7
2.1 Gepersonaliseerd leren	7
2.2 Wat is motivatie?	8
2.3 Motivatietheorieën	8
2.3.1 De piramide van Maslow	8
2.3.2 Attributietheorie	9
2.3.3 Flowtherapie	9
2.3.4 Verwachtingstheorie	10
2.3.5 Zelfdeterminatietheorie (Self Determination Theory/SDT)	10
2.4 Het optimale leerproces	13
2.5 Feedback	14
2.6 Zelfregulerend leren	15
2.7 Samenvatting	15
Hoofdstuk 3 het praktijkplan	16
Hoofdstuk 4 Resultaten	19
4.1 Nul-en eindmeting	19
4.2 Observaties en leergesprekken	21
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	25
Literatuurlijst	30
Bijlagen	
Bijlage 1: Matrix van betekenisgeving gepersonaliseerd leren	
Bijlage 2: Formulier leergesprek	
Bijlage 3: Vragenlijst motivatie	
Bijlage 4: Observatie van zelfstandig werken met behulp van vaste observatie rondes	
Bijlage 5: Observatie van taakgerichte leertijd	
Bijlage 6: Antwoorden nul- en eindmeting kinderen	
Bijlage 7: Uitgevoerde observaties	

Samenvatting

In het ondernemingsplan van mijn stageschool is het eigenaarschap bij het leren als speerpunt benoemd. Het eigenaarschap is een onderdeel van het gepersonaliseerd leren. Dat leren raakt de kern van het onderzoek: kan het invoeren van gepersonaliseerd leren de motivatie positief stimuleren (en aldus bijdragen aan het vergroten van eigenaarschap bij de kinderen)? Een belangrijk element vanuit de onderzoeksvraag heeft betrekking op de motivatie. Daarover zijn meerdere theorieën beschreven, de Self Determination Theory (SDT) van Ryan en Deci geldt daarbij als toonaangevend. Die theorie is al meer dan vier decennia in ontwikkeling en gaat ervan uit dat autonomie, competentie en relatie de drie belangrijkste psychologische basisbehoeften zijn. Die aspecten komen terug bij het gepersonaliseerd leren. Het onderwijs moet erop gericht zijn om de regie bij de kinderen neer te leggen en wel op een zodanige manier dat de kinderen zich maximaal kunnen ontplooiën.

Het praktijkonderzoek is uitgevoerd in groep 7/8 van mijn stageschool. Alle kinderen hebben aan dit onderzoek meegedaan. Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag zijn de volgende vier interventies doorgevoerd:

- het invoeren van leergesprekken
- het bepalen van de eigen doelen
- het nakijken van eigen werk
- het zicht geven op de leerlijnen en de te behalen einddoelen

Er is gestart met het uitvoeren van een nulmeting voorafgaand aan de interventies en is na afloop een eindmeting gedaan. De bijbehorende vragenlijst meet de motivatie van de kinderen. Naast de vragenlijsten is informatie verkregen vanuit observaties en leergesprekken.

Uit het onderzoek is gebleken dat de interventies geleid hebben tot een verhoogde motivatie van de kinderen. De uitkomsten van het onderzoek zijn hoopgevend binnen de ontwikkeling van het gepersonaliseerd leren. Vanzelfsprekend stopt die ontwikkeling niet bij het afronden van het onderzoek. Zichtbaar is dat de kinderen meer verantwoording nemen in hun leerproces en dat die ontwikkeling verder gestimuleerd moet worden. Door middel van structurele implementatie van de hierboven genoemde interventies zal daar verdere invulling aan gegeven worden. In het afsluitende hoofdstuk worden aanbevelingen gedaan hoe het gepersonaliseerd leren op de school nog verder ontwikkeld kan worden.

Hoofdstuk 1 Inleiding en probleemanalyse

Inleiding

Mijn stage vanuit de Pabo heeft zich afgespeeld op een drietal basisscholen. Op mijn tweede stageschool kwam de juf uit groep 3/5 verzuchtend aanschuiven in de teamkamer: 'Ze waren weer niet vooruit te branden'. Met andere woorden: de energie van de kinderen bevond zich niet op het niveau wat ze ervan verwachtte. Zelf had ik ook al gezien dat er veel verschillen bestaan tussen kinderen (er is een behoorlijke diversiteit waarneembaar). Daar waar de één een opdracht direct oppakt, aan de slag gaat en om feedback vraagt, zijn er ook kinderen die ogenschijnlijk niet gemotiveerd zijn, waar het lang duurt voor ze beginnen en die niet in staat zijn de les 'tijdig' af te krijgen. In de loop van de opleiding heb ik ook gemerkt dat veel kinderen het als lastig ervaren om "goed gemotiveerd" aan de slag te gaan. Mijn beelden worden bevestigd door de onderwijsinspectie. In hun meest recente publicatie (april 2017) over de staat van het onderwijs, wordt opgemerkt dat Nederlandse kinderen de gelukkigste kinderen ter wereld zijn, maar weinig gemotiveerd zijn om te leren. Die laatste constatering komt ook terug in eerdere publicaties van de inspectie. De oorzaken daarvoor zijn divers van aard, onder andere de onderwijskwaliteit op de scholen en maatschappelijke problemen in bepaalde wijken/gebieden spelen daarbij een rol. Voor een nadere toelichting verwijs ik naar het Onderwijsverslag: De Staat van het Onderwijs 2016-2017. De aspecten die met motivatie te maken hebben komen later in dit verslag aan de orde.

Mede naar aanleiding van mijn bevindingen tijdens de stageperiode van met name de groepen 5, 6, 7 en 8 heb ik ervaren dat de werkhouding van een aantal kinderen (ruim) voor verbetering vatbaar is (zie probleemanalyse). In een verdieping die ik geschreven heb over het brein kwam naar voren dat kinderen die intrinsiek gemotiveerd zijn beter presteren dan extrinsiek gemotiveerde kinderen. Het eigenaarschap bij het leren is door mijn stageschool als speerpunt benoemd in het ondernemingsplan (2015-2019). Bij dat eigenaarschap horen ook elementen als zelfstandigheid, betrokkenheid en motivatie. Onder eigenaarschap wordt verstaan dat de kinderen zichzelf over de onderwijsdoelen ontfermen en daar verantwoordelijkheid voor nemen. Alle genoemde elementen maken deel uit van het gepersonaliseerd leren. Op deze stageschool ben ik als (inval)leerkracht werkzaam in groep 7-8. Mijn voorganger heeft inmiddels afscheid genomen van de school en de belangrijkste reden is dat hij zich niet kon vinden in de visie die de school hanteert met betrekking tot het gepersonaliseerd leren. Aan mij is gevraagd om het gepersonaliseerd leren wel in deze groep door te voeren.

Het is de opzet om na het afronden van mijn studie als leerkracht aan de slag te gaan. Vanuit die rol wil ik de kinderen optimaal begeleiden/coachen in hun ontwikkeling (zowel vanuit het cognitieve als vanuit het sociaal-emotionele aspect). Het is bekend dat motivatie de motor is van het (gepersonaliseerd) leren. Met die kennis en vanuit mijn toekomstige rol is het van belang dat ik als leerkracht weet hoe de motor in elkaar zit (= theorie) en hoe de motor maximaal kan renderen (= praktijk). Mijn persoonlijke motivatie vloeit voort uit de behoefte om enerzijds te willen weten wat de theorie is achter de motivatie in relatie tot het gepersonaliseerd leren en anderzijds de tools te krijgen hoe ik in de praktijk het 'maximale uit een kind' kan krijgen.

Om bovengenoemde redenen wil ik mijn onderzoek richten op wat er nodig is om het eigenaarschap van kinderen bij het leren (=intrinsieke motivatie) te vergroten.

In mijn praktijkonderzoek staan de kinderen in groep 7 en 8 op van mijn huidige stageschool centraal.

Probleemanalyse

Elke onderwijsinstelling heeft vanuit hun missie/visie beschreven dat het kind centraal staat. Het onderwijs moet erop gericht zijn om de kinderen 'zo optimaal mogelijk' te laten leren en te ontwikkelen. Ieder kind moet worden gestimuleerd om met zijn of haar talenten het maximale uit zichzelf te halen. Nu moet gesteld worden dat 'zo optimaal mogelijk' een subjectief begrip is. Tijdens mijn stageperioden heb ik kunnen ervaren dat delen van de groepen uit mijn stageklassen onder andere ongemotiveerd gedrag laten zien, niet aan de slag gaan, 'slechte resultaten' boeken (achterblijven bij hun leeftijdsgenoten) en lage DLE scores hebben. Feitelijk is geconstateerd dat niet het maximale uit de kinderen gehaald wordt. Ter illustratie beschrijf ik het volgende: één van de stageopdrachten was het uitvoeren van een observatie van een rekenles. Ik observeerde twee kinderen die als 'rekenzwak' werden aangemerkt. Uit die observatie kwam naar voren dat er tijdens de instructie ogenschijnlijk niet is meegedaan (de kinderen waren met andere zaken bezig). Bij de zelfstandige verwerking was er praktisch geen productie (twee sommen in 45 minuten). De betrokken kinderen gaven nadien aan dat ze de stof niet begrepen en dat het 'toch geen zin had om mee te doen'. De motivatie om mee te doen ontbrak bij deze kinderen. Die situaties heb ik tijdens mijn stageperioden vaker ondervonden (m.n. in de groepen 5, 6, 7 en 8). Het lijkt erop dat er kinderen zijn die gehinderd worden in hun optimale ontwikkeling. Het kan zijn dat de kinderen dat zelf niet als een probleem ervaren. Dat laatste is echter niet het geval. De kinderen hebben bij mij aangegeven aan het 'niet leuk' te vinden. Ook kinderen die "meer in hun mars hebben" (richting hoogbegaafd en hoogbegaafd) hebben ook met enige regelmaat bij mij aangegeven de school niet als leuk te ervaren.

Mijn stageschool heeft in haar visie vastgelegd dat elk kind toegerust moet worden met kennis en vaardigheden die nodig zijn om zich te ontwikkelen tot een waardevol mens binnen de samenleving. Het onderwijs wat daarbij wordt aangeboden is gebaseerd op gepersonaliseerd leren. De opzet is dat ervoor gezorgd moet worden dat de kinderen mede-eigenaar worden van hun eigen leerproces. Doordat mijn voorganger die visie niet ondersteunde (en ook niet heeft doorgevoerd) ervaart de school dit als een probleem. Naast het feit dat er binnen de school geen sprake is van een doorgaande lijn, kunnen de kinderen zich namelijk niet optimaal ontwikkelen (vanuit de visie van de school). Het probleem wordt breed gedragen. Hierbij maak ik onderscheid tussen de primair (direct) en secundair (meer indirect) betrokkenen.

- **Primair**
Uitgaande van het feit dat het kind centraal staat en de kinderen zelf aangeven hun situatie niet als leuk te ervaren heeft het kind zelf te maken met het probleem. Aangezien de leerkracht tot taak heeft om de kinderen optimaal te begeleiden, behoort ook de leerkracht tot de primair betrokkenen. Een belangrijk aspect is dat leerkrachten de kennis moeten hebben om de kinderen te helpen motiveren. Een kind dat gehinderd wordt in zijn ontwikkeling heeft daar elke dag hinder van. Dat begint niet tijdens de schooltijden en stopt ook niet bij het einde van de schooldag. Dit betekent dat ook de ouders/verzorgers tot de primaire cirkel behoren.
- **Secundair**
Vanuit de secundaire invalshoek is er een splitsing te maken: intern en extern. Intern betreft de schoolsituatie en extern daarbuiten. Vanuit de onderwijsinstelling zijn IB'er, collega-leerkrachten, directie en medewerkers vanuit het zorgteam (zoals bijvoorbeeld een orthopedagoog of een gedragsspecialist) betrokken. Daarbuiten zijn er partijen die betrokken zijn bij de begeleiding van gezinnen. Redenerend vanuit de school en de inzet van een doorgaande lijn zijn het hele team en het verantwoordelijke bestuur betrokkenen.

Onderzoek heeft aangetoond dat gemotiveerde kinderen meer betrokken, nieuwsgierig en beter in staat zijn met uitdagingen en tegenslagen om te gaan (Hornstra, 2016). Dit impliceert dat kinderen die niet gemotiveerd zijn minder betrokken zijn, minder nieuwsgierig zijn en minder goed in staat zijn om met uitdagingen en tegenslagen om te gaan. Dit heeft impact op zowel de cognitieve ontwikkeling als op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op langere termijn kan dat leiden tot ernstige psychische problemen. Indien kinderen niet gemotiveerd zijn, zullen zaken niet of vrijwel niet worden op- en aangepakt. Die situatie zal zich zowel voordoen binnen als buiten de school. In het kader van mijn onderzoek ligt de focus op de schoolse situatie. Vanuit die situering hebben we het over de situatie in en buiten de klas. Bij gepersonaliseerd leren (= vergroten eigenaarschap) wordt verondersteld dat de motivatie van kinderen wordt vergroot. Gecombineerd levert dat voor mij de voorlopige onderzoeksvraag op:

Heeft het vergroten van eigenaarschap een positieve invloed op de (intrinsieke) motivatie van de kinderen?

Om dat goed te kunnen onderzoeken dienen de volgende deelvragen vanuit de theorie beantwoord te worden:

1. Wat is gepersonaliseerd leren?
2. Wat is (intrinsieke) motivatie en wat zijn de kenmerken?
3. Wat zeggen verschillende theorieën over motivatie?
4. Hoe kan (intrinsieke) motivatie bevorderd worden?
5. In hoeverre dragen doelen bij tot het verhogen van de motivatie?
6. Wat zijn de belangrijkste kenmerken van kinderen die niet gemotiveerd zijn?
7. Wat doet feedback met motivatie?

De zelfdeterminatietheorie wordt als dominant ervaren (Ros, 2015). Ik ben op het spoor gekomen van een tweetal wetenschappers die nu bezig zijn en zich de afgelopen jaren beziggehouden hebben met de motivatie: Maarten Vansteenkiste (Universiteit Gent/België) en Lisette Hornstra (Universiteit Utrecht). Vanuit die dominantie wil ik de theorie van de zelfdeterminatie verder uitwerken.

Het uiteindelijke doel van de theoretische verdieping is om kennis te nemen van alle aspecten die een rol spelen bij mijn onderzoek. Dat laatste is noodzakelijk om in de praktijk te gaan onderzoeken/ervaren/testen wat werkt en niet werkt met als doel de kinderen beter te begeleiden in hun ontwikkeling.

Hoofdstuk 2 Theorie

2.1 Gepersonaliseerd leren

In de actuele schoolpraktijk wordt er veel gesproken over gepersonaliseerd leren. Het is een recent begrip waarbij er op dit moment nog weinig onderzoeksgegevens bekend zijn omtrent de leeruitkomsten en de meerwaarde. In deze paragraaf wordt het begrip gedefinieerd en worden de belangrijkste aspecten benoemd.

Definiëring

Vanuit de VO-raad is het gepersonaliseerd leren in 2014 als volgt gedefinieerd: een leerproces waarbij kinderen op hun eigen wijze en in hun eigen tempo werken aan de leerdoelen. Per vak, leerinhoud of onderdeel wordt (afhankelijk van de prestaties) en voorkeuren van het kind een op het kind aangepast programma voor herhaling, verdieping, en/of verrijking aangeboden. Vanuit de SLO is aangegeven dat gepersonaliseerd leren in de kern gaat over de regie van het leren. Ook internationale onderwijs innovators hebben zich uitgelaten over het onderwerp en samenvattend kan gesteld worden dat regie, eigenaarschap, motivatie, autonomie en betrokkenheid de sleutelbegrippen zijn (Van der Ven, 2017).

Bij gepersonaliseerd leren wordt uitgegaan van zes basisdimensies (Van der Ven, 2017). Elke dimensie geeft inzicht in en inhoud aan de facetten van het gepersonaliseerd leren. Hiermee worden bouwstenen gevormd voor een schooleigen betekenisgeving. Aangezien het gaat om basisdimensies bestaat de mogelijkheid om per school uit te breiden, te verfijnen of aan te vullen. De zes dimensies worden onderverdeeld in vier leerling dimensies en twee systeem dimensies.

<i>Leerling dimensies</i>	<i>Systeem dimensies</i>
Regie: Wie heeft de regie en hoe? Wie geeft sturing aan het leer- en onderwijsproces. Wanneer kinderen meer regie hebben over hun eigen leerproces groeit hun motivatie en betrokkenheid (Brad & McClaskey, 2015). Bij de diversiteit in keuzes moet gekeken worden naar de volgende aspecten: wat wil het kind leren, in welk tempo, in welke volgorde, met welke leerstrategie en verwerkingswijze, hoe legt het kind het resultaat vast.	Toetsing en evaluatie: Waartoe dient toetsing en evaluatie? Bij toetsing wordt onderscheid gemaakt tussen summatieve en formatieve toetsen. Summatieve toetsen worden ingezet voor selectie, kwalificatie of een voorspellend functiedoel. Formatieve toetsen vormen een doorlopend proces: informatie verzamelen over leerresultaten, over sterke en zwakke punten. De functie is meer didactisch (geeft informatie oever het onderwijsleerproces en geeft daar sturing aan).
Eigenaarschap: Wie is eigenaar van het leerproces en hoe? Het gaat om concrete en waarneembare gedragsaspecten ten aanzien van eigen talenten, het belang en bewijzen en resultaten van leren, het kunnen zien en bepalen van leerdoelen en leer strategieën en de mate van zelfkennis van het kind	Curriculum: Hoe is het curriculum ingericht? Er worden twee richtingen onderscheiden (Hooiveld, 2011): een lineair curriculum en een non-lineair curriculum. Een lineair curriculum betekent de inzet van methodes en methodelessen met een behavioristische intentie. Bij non-lineair ligt de basis bij geïntegreerde gehelen zoals

daar waar het gaat om ontwikkelingsgroei en leervorderingen.	thema's, projecten en onderzoekend leren. Dit laatste kan verbonden worden aan de constructivistische opvatting.
Motivatie: Wat motiveert de leerling? Motivatie heeft invloed op het leerproces. Onderscheiden (Carol Dweck, 2007) worden een tweetal mindsets: een fixed mindset (vaste mindset) en een growth mindset (groei mindset). Deze mindsets hebben een verschillende opvatting over wat succes, inspanning, falen en bekrachtigen inhoudt. Uitgaande van een lerende organisatie wordt meer belang gehecht aan een growth mindset.	
Betrokkenheid: Hoe wordt betrokkenheid gecreëerd? In welke mate is het kind betrokken bij zijn leerproces.	

In bijlage 1 (bron: onderwijs maak je samen) is dat in matrixvorm weergegeven (matrix van betekenisgeving gepersonaliseerd leren, 2017).

2.2 Wat is motivatie

Motivatie is in het onderwijs een veel voorkomende term. Het kan gezien worden als een containerbegrip en vanuit die gedachte is het van belang om het begrip motivatie goed te definiëren. De volgende definitie over motivatie is afkomstig uit de Dikke van Dale.

Motivatie wordt omschreven als:

een geheel van factoren waardoor het gedrag bepaald wordt (drang, drift, neiging).
Kernwoorden daarbij zijn aanmoediging, stimulans en inspiratie.

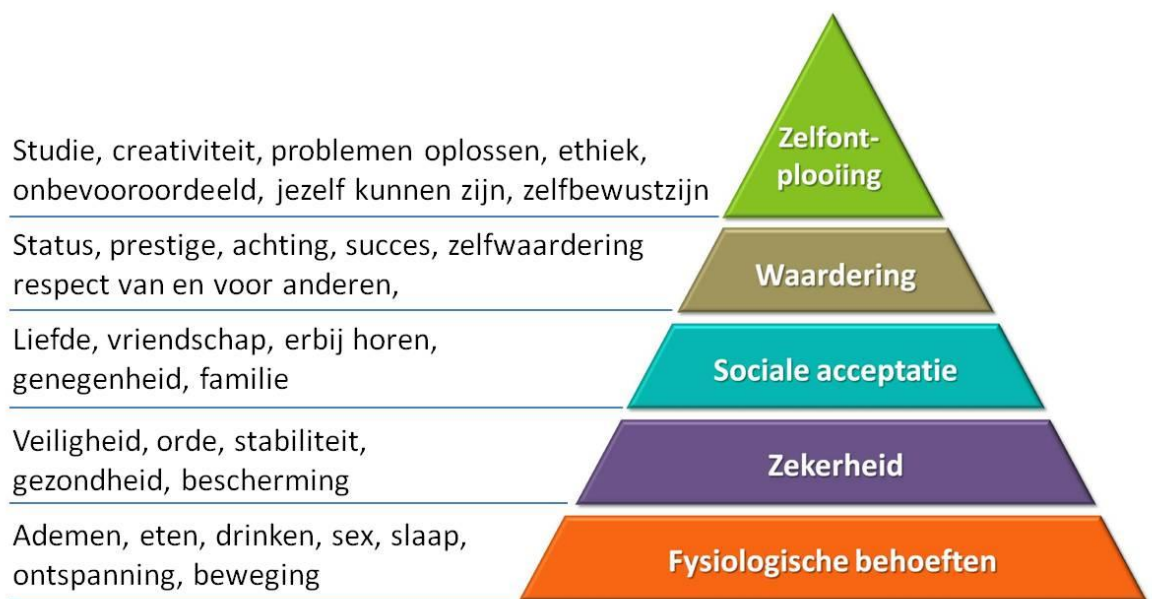
Motivatie heeft aldus betrekking op het gedrag van mensen. Dat menselijk gedrag heeft een reden en een doel. Het is de vraag of de mens altijd bewuste keuzes maakt. Zoals de definitie ook aangeeft is er sprake van een 'geheel van factoren'. Dit impliceert tegelijkertijd dat er sprake is van een complexe materie. Motivatie is geen eigenschap. Wel bestaat de mogelijkheid om de omstandigheden te creëren van waaruit kinderen uit zichzelf in beweging komen en daarmee te voorkomen dat de motivatie verdwijnt.

2.3 Motivatie theorieën

Vanuit vele invalshoeken is er onderzoek gedaan naar het begrip motivatie. In deze paragraaf wordt ingegaan op een aantal belangrijke motivatietheorieën (tot stand gekomen vanuit wetenschappelijk onderzoek). Vanuit de oudere theorieën ligt de nadruk meer op de drijfveren van iemand (hoe sterker de drijfveer, des te hoger de motivatie). Drijfveren vloeien voort uit de behoeften die de mensen hebben.

2.3.1 De piramide van Maslow

De Amerikaanse psycholoog Maslow heeft in 1943 een behoeftepiramide geïntroduceerd. In die piramide wordt ervan uitgegaan dat eerst aan de onderliggende behoefte moet worden ingevuld alvorens iemand zich kan richten op een hogere behoefte. Schematisch ziet dat er als volgt uit (Quuinty, 2013):



Op basis van de huidige inzichten wordt gesteld dat de theorie niet helemaal correct is. De praktijk laat namelijk zien dat de volgorde vanuit het schema niet altijd wordt aangehouden. Zo kan een ziek of dakloos iemand ook behoefte hebben aan gezelschap of gemotiveerd zijn om nieuwe dingen te leren.

2.3.2 Attributietheorie (Weiner, 1985)

Attributie wordt door Ros (2015, p. 21) omschreven als “de factoren waaraan een mens zijn falen of succes toeschrijft.” De theorie gaat ervan uit dat die factoren samenhangen met de motivatie. Attributies bepalen de succesverwachting en daarmee de motivatie.

M.b.t. de attributies wordt er onderscheid gemaakt tussen intern en extern en tussen de beïnvloedbaarheid ervan. Interne attributies worden toegeschreven aan eigen competenties (de mens bepaalt zelf) en bij externe attributies wordt de oorzaak buiten zichzelf gelegd. Het spreekt voor zich dat interne attributie die beïnvloedbaar is leidt tot de hoogste motivatie. Een kind dat bijvoorbeeld een goed cijfer heeft behaald kan de reden daarvan buiten zichzelf leggen (externe attributie) en geeft aan dat de toets te gemakkelijk was. Vanuit interne attributie zal het kind aangeven dat er hard geleerd is voor de toets.

2.3.3 Flowtherapie

Bij flow is sprake van een situatie waarbij de mens volledig in beslag genomen wordt door wat het doet en er van bewustwording van de omgeving geen sprake is. Op die momenten is er sprake van een staat van hoge concentratie. Uit onderzoek (Csikszentmihalyi, 1990) is naar voren gekomen dat flow vooral optreedt op momenten waarop mensen een hoge mate van uitdaging en een hoge mate van competentie ervaren. Andere vormen van gevoelstoestanden (in relatie tot uitdaging en competentie) die op kunnen treden op momenten dat er van een flow geen sprake is, zijn:

- Apathie: kinderen ervaren geen uitdaging en voelen zich niet competent.
- Verveling: kinderen voelen zich wel competent, maar ervaren geen uitdaging.
- Angst: dit kan ontstaan op moment dat er wel sprake is van uitdagend werk, echter de kinderen hebben het gevoel niet competent te zijn.

Opgemerkt wordt dat het onmogelijk is om continue ‘in de flow’ te zijn. Belang van de theorie is gelegen in het aspect dat de activiteit/taak op het goede niveau zit (het moet de kinderen aanspreken en de kinderen moeten het net aankunnen).

2.3.4 Verwachtingstheorie

Deze theorie is afkomstig van de Canadese psycholoog Vroom (1964). Hij geeft de motivatie weer middels de volgende formule: $\text{Motivatie} = \text{Verwachting} \times \text{beloning} \times \text{waardering}$.

Waardering heeft betrekking op de vraag: hoe waardevol is de beloning? Verwachting heeft betrekking op de vraag of het zal lukken om het doel te bereiken? Centraal hierbij staat het vertrouwen van kinderen in hun eigen capaciteiten. Bij beloning is de centrale vraag of het gedrag een beloning oplevert (wat is het voordeel). De theorie gaat er van uit dat wanneer verwachtingen leiden tot de gewenste uitkomsten, de kinderen gemotiveerd zijn om de activiteiten te verrichten en voort te zetten. Aangezien er sprake is van een formule van vermenigvuldiging is het inherent dat een lage score op één van de aspecten zal leiden tot een lage motivatie. De theorie heeft vandaag de dag nog steeds waarde, alhoewel onderzoek (Hornstra, 2013) heeft aangetoond dat er nog andere aspecten een rol spelen bij de motivatie van kinderen. Die elementen komen in de volgende theorie (SDT) aan de orde.

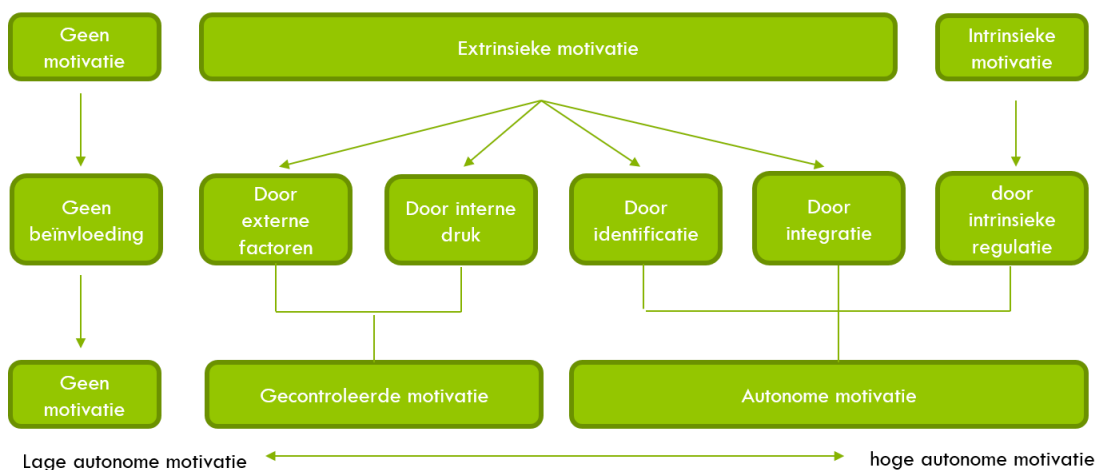
2.3.5 Zelfdeterminatietheorie (Self Determination Theory/SDT)

Grondleggers van deze theorie zijn de Amerikaanse psychologen Ryan en Deci (1985). Veel van de bij de andere theorieën genoemde aspecten (zoals competenties, behoeften en succes en faalfactoren) komen terug in die van hun. Er is naar de SDT veel onderzoek gedaan waarin de theorie is onderbouwd. Een belangrijk aspect van de theorie is het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is motivatie die van binnenuit komt, een kind is gemotiveerd om iets te leren waarin hij/zij zelf geïnteresseerd is. Bij extrinsieke motivatie zorgen externe prikkels dat het kind gemotiveerd is. Het behoeft geen betoog om op te merken dat de intrinsieke motivatie de voorkeur heeft boven de extrinsieke. Volgens Deci & Ryan (2000) kunnen docenten de intrinsieke motivatie verhogen als ze weten in te spelen op drie psychologische basisbehoeften:

- Autonomie. Het kind heeft de vrijheid om een activiteit naar eigen inzicht te kunnen uitvoeren en heeft invloed op wat hij/zij doet.
- Gevoel van competentie. Het vertrouwen dat het kind moet hebben in eigen kunnen.
- Relatie, sociale verbondenheid. De verbondenheid met de omgeving, ofwel vertrouwen hebben in anderen gecombineerd met een positief klimaat in de klas. Kinderen moeten zich vrij voelen om vragen te stellen en niet bang zijn om fouten te maken (Verbeeck, 2010).

Vanuit bovenstaande geven Deci en Ryan de fases van motivatie in onderstaand schema weer.

Bron: Motivatie binnenstebuiten (2014)



Daar waar er in eerste instantie alleen aandacht was voor de intrinsieke en de extrinsieke motivatie is de aandacht in de loop der jaren verlegd naar autonome en gecontroleerde motivatie. Daarbij is het minder relevant of motivatie van binnen of van buiten ontstaat; het belangrijkste is dat iemand zich volledig bewust is van de eigen wil en keuzemogelijkheden (Nelis, 2015). In het schema is er (van links naar rechts) sprake van een toenemende autonome motivatie. In het meest extreme geval is iemand volstrekt gedemotiveerd tegenover het andere uiterste (geheel intrinsiek gemotiveerd). Niet gemotiveerd is een neutrale situatie. Op het moment dat er sprake is van negatieve ervaringen kan demotivatie ontstaan. Negatieve ervaringen kunnen weerstanden veroorzaken en dat kan dermate ernstige vormen aannemen dat er van motivatie geen sprake meer is.

Zoals reeds aangegeven gaat de SDT uit van de drie randvoorwaarden: competentie, autonomie en verbondenheid. Deze aspecten zijn universeel en cultuur overschrijdend. Indien aan deze aspecten wordt voldaan ontstaat de ideale situatie voor motivatie, inzet en zin in leren. Motivatieproblemen ontstaan op moment dat langere tijd geen invulling wordt gegeven aan de drie randvoorwaarden. Onderstaand worden die elementen nader uitgediept.

Competentie

Een kind dat competent is, ervaart dat het in staat is om gewenste resultaten te behalen en dat het kan vertrouwen op zijn eigen kunnen. De essentie is dat er steeds weer nieuwe dingen geleerd en gecreëerd worden. Hierdoor wordt iemand steeds beter en ontstaat de ervaring dat de competentie toeneemt. Naast het gevoel van competentie moet het kind beschikken over de wil om te onderzoeken en door te gaan tot het gelukt is. Voor de leerstof is het van belang dat deze niet te gemakkelijk, maar ook niet te moeilijk moet zijn. Beide hebben een negatief effect op het gevoel van competentie (en leiden tot een lagere motivatie). De taak van de leerkracht is om er voor te zorgen dat er een leeromgeving gecreëerd wordt waarin de kinderen zich competent voelen. Hiervoor moet structuurondersteuning geboden worden. Bij dit laatste is het van belang dat doelstellingen en verwachtingen duidelijk kenbaar worden gemaakt. Kinderen moeten weten wat het doel van de les is en er moet duidelijk gemaakt worden hoe er beoordeeld wordt. Door doelen aan te geven zien kinderen het belang van de opdracht. Hierdoor zijn ze beter in staat de opdracht te maken; ook als ze minder gemotiveerd zijn.

Autonomie

De zelfbepaling staat centraal. Het kind moet het gevoel krijgen dat het invloed uit kan oefenen op wat het doet. Hierdoor wordt een gevoel van vrijheid ervaren om zonder externe druk de activiteit uit te voeren. Zo'n activiteit moet dan ook aansluiten op de persoonlijke doelen en waarden van het kind. Hierbij zijn de volgende aspecten van belang:

1. Keuze
Het aanbieden van keuzes verhoogt de motivatie. De keuze moet wel zijn afgestemd op wat een kind aan kan. Het aantal mag niet onbeperkt zijn. Binnen het aspect keuze wordt er onderscheid gemaakt tussen optiekeuzes en actiekeuzes. Bij optiekeuzes is er sprake van een beperkt aantal keuzes die door anderen zijn aangedragen. Bij actiekeuzes wordt door de kinderen zelf bepaald of ze wel of niet aan de activiteit meedoen. Uit onderzoek (Reeve, Nix en Hamm, 2003) is naar voren gekomen dat optiekeuzes een minder effect hebben op de intrinsieke motivatie en zelfbepaling in vergelijking met actiekeuzes.
2. Innerlijke bekrachtiging
Voor kinderen is het van belang dat ze achter hun keuzes staan en 'ja' zeggen tegen wat ze gaan doen. Dit leidt tot minder afleiding en een hogere intrinsieke motivatie.

3. **Flexibiliteit**
Kinderen moeten de ruimte krijgen om te variëren. Crux is dat er verschillende mogelijkheden moeten zijn om tot een oplossing te komen. Op scholen wordt vaak gevraagd naar één oplossing en daardoor kan de flexibiliteit afnemen.
4. **Weinig druk**
Teveel druk kan zijn tol eisen bij kinderen en dient zoveel mogelijk voorkomen te worden. Om dat te voorkomen dient rekening gehouden te worden met de volgende aspecten:
 - o Laat de kinderen zelf aangeven wanneer ze tevreden zijn met de resultaten waar ze naar toe werken.
 - o Laat de kinderen nadenken over de vraag hoe het resultaat behaald kan worden.
 - o Laat de kinderen aangeven welke ondersteuning ze nodig denken te hebben.

Voorwaarde om bovenstaande te kunnen realiseren is dat van de leerkracht gevraagd wordt om autonomie ondersteunend gedrag te laten zien. Dat gedrag moet erop gericht zijn de kinderen autonoom te laten handelen op basis van eigen behoeften en interesses. De onderzoekers Reeve en Yang (2006) delen het leerkrachtgedrag op in drie componenten: identificeren, voeden en ondersteunen en het opbouwen van persoonlijke interesses.

- **Identificeren.**
Wat willen de kinderen nu echt, waar liggen hun daadwerkelijke interesses en wat houdt ze bezig (wat zijn de drijfveren van een kind).
- **Voeden en ondersteunen.**
De kinderen moeten de kans krijgen om op hun eigen manier te zoeken naar oplossingen voor een probleem. Daarnaast moeten kinderen aangemoedigd worden om vanuit open vraagstellingen of opdrachten zelf na te denken om met oplossingen te kunnen komen. Directief taalgebruik vanuit de leerkracht moet voorkomen worden.
- **Opbouwen van persoonlijke interesses.**
Kinderen moeten ook gemotiveerd kunnen worden voor activiteiten die ze niet zelf bedacht hebben. Van de leerkracht wordt gevraagd om die activiteiten zo betekenisvol mogelijk aan te bieden. Leerkrachten moeten niet te controlerend optreden, kinderen verliezen dan namelijk eigenwaarde, twijfelen aan hun kunnen en zijn niet gemotiveerd om te leren.

Relatie / Sociale verbondenheid

Dit betreft de behoefte van kinderen om ergens bij te horen en gewaardeerd te worden. Dit aspect heeft zowel op de leerkracht als op de klasgenoten betrekking. Centraal staat dat iedereen geaccepteerd moet worden zoals hij is (dit is inclusief de specifieke eigenschappen en eigenaardigheden). Relatie heeft enerzijds betrekking op het gevoel om door anderen geliefd te worden en anderzijds om een gevoel van bekwaamheid om anderen lief te hebben (Deci & Ryan, 2000). Een belangrijk aspect is dat onderzoek heeft aangetoond dat bij kinderen die een gebrek aan liefde ervaren, de normale ontwikkeling van de hersenen verstoord is. Gemis aan geborgenheid, warmte en liefde leiden tot frustraties en spanningen. Hoewel de directe aanwezigheid van de veilige haven niet altijd noodzakelijk is, moeten kinderen wel weten dat de veilige haven dichtbij is.

Een ander belangrijk aspect is de ego-veerkracht (=kracht om mentaal terug te veren). Vanuit die aspecten moet een kind onvoorwaardelijk aanvaard worden (accepteren zoals het kind is en daar begrip voor tonen) en moet een kind veilig opgenomen zijn in een sociaal netwerk (vriendjes, familie, burens). Een specifiek onderdeel is de 'hechting'. Volgens de hechtingstheorie moet een kind voor een normaal verloop van de sociale en emotionele

ontwikkeling met tenminste één opvoeder een relatie hebben. Uit observaties en onderzoek (Pont, 2012) worden een viertal hechtingspatronen onderscheiden:

- Veilige hechting
- Angstig vermijdende hechting
Dit betreft kinderen die geen goede band hebben met de opvoeders. Een belangrijk gevolg van deze wijze van hechting is dat de kinderen vanuit zelfbescherming betekenisvol contact uit de weg gaan.
- Angstig ambivalente hechting
Bij deze vorm van hechting hebben de kinderen een hoge mate van verlatingsangst. Een gevolg daarvan is dat deze kinderen nauwelijks activiteiten ontplooiën. Ze durven er namelijk niet op vertrouwen dat hun hechtingsfiguur terugkomt.
- Gedesoriënteerde hechting
Deze vorm van hechting komt voor bij verwaarloosde of misbruikte kinderen. Deze kinderen weten niet wie ze nog kunnen vertrouwen. Kinderen met zo'n hechtingspatroon vertonen zowel vermijdend als ambivalent gedrag.

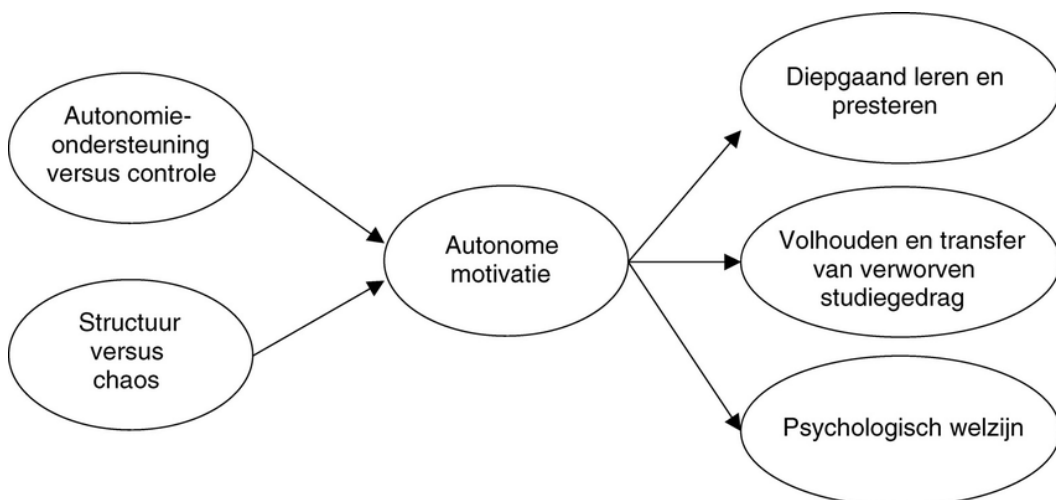
Het belang van bovenstaande is gelegen in het feit dat de wijze van hechting gevolgen heeft voor het kind op het vlak van ontwikkeling, leren en op sociaal gedrag. Een voorwaarde om kinderen open te laten staan om te leren is aldus een goede relatie (zonder relatie komt er geen prestatie). Om een goede relatie te krijgen is pedagogisch tact van belang. Het (professioneel) handelen van de leerkracht dient erop gericht te zijn om een relatie te creëren en deze in stand te houden. De belangrijkste leerkrachtaspecten zijn de volgende:

- De leerkracht toont begrip door niet te (ver)oordelen, maar proberen te begrijpen wat er aan de hand is.
- De leerkracht heeft kennis van de ontwikkeling van het kind (elk kind is uniek).
- De leerkracht kent de motivatie van de kinderen en sluit daarbij aan.
- De leerkracht toont begrip voor het kind vanuit de ontwikkeling van het kind naar volwassenheid.

Aanvullend wordt opgemerkt dat beloningen de motivatie niet bevorderen (Kohn, 1993).

2.4 Het optimale leerproces

Om te komen tot een optimaal leerproces is het van belang om het optimum te vinden vanuit de autonomie- en de structuur ondersteuning. Een optimaal leerproces leidt namelijk tot een hogere motivatie. Het belangrijkste gevolg daarvan is dat er diepgaander geleerd en gepresteerd wordt. Hierdoor kan een transfer gemaakt worden naar ander gedrag en door dat ook vol te houden tot psychologisch welzijn. Schematisch ziet het optimaal leerproces er als volgt uit (Vansteenkiste e.a. 2009):



2.5 Feedback

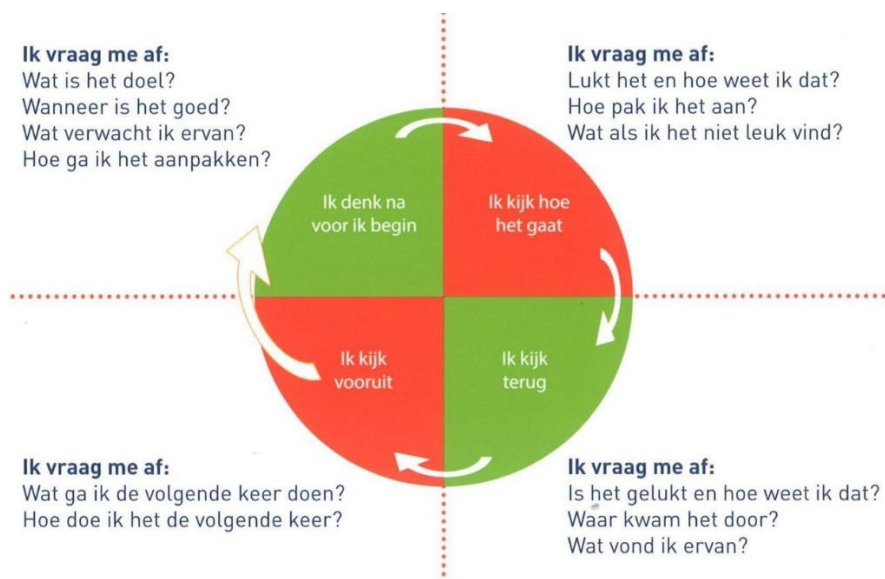
Een ander belangrijk aspect in relatie tot de motivatie van de kinderen is het evalueren. Er wordt onderscheid gemaakt tussen evaluaties van het leren en evaluaties om het leren. In het eerste geval gaat het om het meten van de prestaties en in het tweede geval gaat het erom de kinderen verder te helpen in hun leerproces. Dat laatste leidt tot betere leerresultaten. Onderzoek (Black en Wiliam, 1998) heeft aangetoond dat evalueren om te leren een krachtige strategie is om de intrinsieke motivatie, de ontwikkeling van zelfregulering en daarmee het leren te bevorderen. Door deze onderzoekers wordt gesteld dat evalueren om het leren het hart vormt van goed onderwijs. Feedback heeft een positief effect op de motivatie als het constructief is. Het is van belang om te weten wat de kinderen kunnen (te hoge verwachtingen kunnen leiden tot faalangst). Aanvullend is het van belang om successen van kinderen toe te schrijven aan de eigen aanleg of inspanning van het kind. Indien een doel niet gehaald wordt, dan moet dat zodanig vertaald worden dat het kind weet dat het resultaat te beïnvloeden is (en dat het geen gegeven is, waar niets meer aan te doen is). Elk kind dient bij de reflectie een actieve rol te hebben. Het zelfvertrouwen van de kinderen groeit indien er een verband gelegd wordt tussen hun leersuccessen en de toegepaste strategieën.

Op basis van grootschalig onderzoek (Hattie en Timperley in 2007) hebben de onderzoekers een model ontwikkeld waarin vier vormen van feedback worden onderscheiden:

- Taakniveau: deze feedback dient erop gericht te zijn om aanwijzingen te geven die nodig zijn om de taak goed uit te kunnen voeren.
- Procesniveau: de feedback dient toegepast te worden als de opdracht wel wordt begrepen, maar de kinderen nog niet goed weten welke strategie toegepast moet worden.
- Niveau van zelfregulering: deze vorm van feedback wordt toegepast als de kinderen moeite hebben hun eigen leergedrag te sturen. Deze kinderen begrijpen de opdracht wel en weten ook hoe ze de opdracht aan kunnen pakken.
- Persoonlijk niveau; deze vorm van feedback dient vermeden te worden. Feedback dient gericht te worden op de specifieke kwaliteiten of aspecten van het werk, maar niet op de persoon.

Feedback dient er daarnaast op gericht te zijn om ook in de toekomst verder te kunnen (feed forward: houvast en structuur geven).

Om kinderen te helpen hun eigen leerproces te evalueren is het schema 'Denken om te leren' ontwikkeld (Castelijns en Baas, 2013).



2.6 Zelfregulerend leren

In het kader van zelfregulerend leren is bewustwording van het eigen leerproces van groot belang. Kinderen moeten een actieve rol spelen bij de planning, uitvoering en evaluatie. Ze moeten begeleid worden bij het stellen van hun doelen, bij het reflecteren op de eigen leerervaringen en bij het bepalen van de volgende stappen in het leerproces. Het hoogste rendement wordt behaald indien er sprake is van een gerichte aanpak op klassenniveau.

Het cyclisch verloop daarbij is als volgt:

1. Bespreken van de leerdoelen en beoordelingscriteria met de kinderen.
2. Tijdens het leerproces worden gegevens verzameld.
3. De gegevens worden gebruikt om met de kinderen te bespreken en eventueel het leerproces aan te passen.
4. Evaluatie van het leerproces (wat heb je geleerd voor een volgende keer?).

Essentieel is de kennis hoe de kinderen leren en waar zij zich in het leerproces bevinden.

2.7 Samenvatting

In de probleemanalyse is een aantal deelvragen geformuleerd die in dit hoofdstuk vanuit de theorie beantwoord zijn. Het begrip motivatie is benoemd en er is inzicht gegeven in de belangrijkste kenmerken die met motivatie te maken hebben. Er zijn verschillende theorieën aan de orde geweest, waarvan de SDT als leidend wordt gezien. In die theorie (die vandaag de dag nog steeds in ontwikkeling is) zitten namelijk ook elementen die in de andere theorieën naar voren komen. Uit de SDT komt naar voren dat de belangrijkste elementen vanuit motivatie gevormd worden door autonomie, relatie en competentie. Er wordt inzicht gegeven in de belangrijkste kenmerken van gemotiveerde kinderen (en daardoor ook voor kinderen die niet gemotiveerd zijn). Daar zijn nog belangrijke aspecten als het optimale leerproces, feedback en gepersonaliseerd leren aan toegevoegd. Op die wijze is geprobeerd een zo compleet mogelijk beeld te geven omtrent het theoretisch deel over gepersonaliseerd leren en motivatie.

Hoofdstuk 3 Het praktijkplan: de probleemstelling en de onderzoeksanpak

Doel en vraagstelling praktijkonderzoek

Vanuit de probleemstelling en de theoretische verdieping richt het onderzoek zich op de vraag op welke wijze het vergroten van het eigenaarschap bijdraagt aan de motivatie van kinderen. Tijdens het onderzoek ligt de focus op het doorvoeren van veranderingen en het effect daarvan op de motivatie. De inzet is om te meten in hoeverre de motivatie van de kinderen zich (in positieve zin) ontwikkelt en of er sprake is van een toegenomen eigenaarschap van de kinderen.

De hieruit voortvloeiende hoofdvraag en deelvragen zijn hieronder gespecificeerd, waarbij de deelvragen 1 en 2 gericht zijn op de beginsituatie en deelvraag 3 op de eindsituatie.

- Hoofdvraag: Kan het invoeren van gepersonaliseerd leren de motivatie positief stimuleren (en aldus bijdragen aan het vergroten van eigenaarschap bij de kinderen)?
- Deelvragen:
 - 1. Wat zijn de ervaringen van de kinderen ten aanzien van het gepersonaliseerd leren?
 - 2. Is er een verandering waarneembaar bij de kinderen van groep 7/8 betreffende het verbeteren van de motivatie na de doelgerichte interventies (zie hypothese) gedurende een periode van 4 weken?

Onderzoeksgroep

De te onderzoeken groep bestaat uit groep 7/8 van mijn stageschool. De reden hiervoor is gelegen in het feit dat er in deze groep nog relatief veel uit de methode en frontaal-klassikaal gewerkt wordt, daar waar in het schoolplan het gepersonaliseerd leren wordt nagestreefd. De behoefte van de IB-er en directie is daarbij dat de veranderingen zoals die bij de overige groepen op de school in gang zijn gezet ook in deze groep worden doorgevoerd (zie hypothese). Met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek heeft er afstemming plaatsgevonden met alle groepsleerkrachten op de school. De onderzoeksgroep is als volgt te specificeren:

20 kinderen van mijn stageschool (9 vanuit groep 7 en 11 vanuit groep 8).

Hypothese

De hypothese is dat het doorvoeren van veranderingen uit het oogpunt van gepersonaliseerd leren, zal leiden tot een vergroting van het eigenaarschap van de kinderen. De interventies bestaan uit:

- het invoeren van leergesprekken
- het bepalen van de eigen doelen
- het nakijken van eigen werk
- het zicht geven op de leerlijnen en de te behalen einddoelen

Bij de leergesprekken wordt van de kinderen vooraf verwacht dat zij het formulier leergesprek invullen (zie bijlage 2). Dat formulier is leidend voor het gesprek. De rol van de leerkracht is een coachende. De doelen worden wel door de leerkracht aangereikt, echter de weg om die doelen te bereiken zal vanuit het perspectief van het kind worden bewandeld. Door deze opzet komen de regie en het eigenaarschap bij het kind te liggen en krijgen toetsen/evaluaties een formatief karakter. Dit betekent dat de uitgangspunten van het gepersonaliseerd leren worden toegepast bij de door te voeren veranderingen. Hierdoor is er sprake van een direct verband tussen de theorie en het onderzoek.

Triangulatie en validiteit

Triangulatie is nodig om de validiteit van een onderzoek te vergroten. Om hier invulling aan te geven is gekozen voor het verzamelen van data uit verschillende bronnen en zijn data op verschillende manieren verzameld (vragenlijsten, observaties en theorie).

Stappenplan

Het onderzoek naar de deelvragen zal als volgt worden uitgevoerd:

De kinderen krijgen een vragenlijst (Vansteenkiste, 2009) waarin de motivatie van dat moment wordt gemeten (nulmeting vanuit de eerste deelvraag; zie bijlage 3). Daarna zullen er observaties uitgevoerd worden ten opzichte van het gedrag van enkele van tevoren gekozen kinderen. De observaties zullen gericht zijn op het zelfstandig werken en de taakgerichte leertijd. Er wordt gebruik gemaakt van vooraf opgestelde observatiemodellen (zie bijlage 4 en 5). Aan het eind van de onderzoeksperiode zal wederom een meting plaatsvinden om te kijken in hoeverre de aanpassingen het gewenste resultaat hebben gehad (= antwoord deelvraag 2).

Wijze van onderzoek

Om mijn onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden heb ik gekozen voor de kwalitatieve onderzoek benadering. Mijn onderzoek is immers gericht op het verkrijgen van informatie over wát er leeft bij de kinderen en het waaróm.

Dataverzameling

Alvorens data te gaan verzamelen, is er in de literatuur gezocht naar vragenlijsten die als valide zijn beoordeeld. De Vlaamse onderzoeker Vansteenkiste geldt als een autoriteit, daar waar het gaat om motivatie en om die reden gebruik ik zijn vragenlijst voor zowel de nulmeting als de eindmeting. Met betrekking tot de observaties zal beschreven worden wat wordt waargenomen. Het doel hiervan is om te kunnen achterhalen wat de drijfveren zijn van die kinderen. Aan het eind van het onderzoek zal ook aan de kinderen gevraagd worden wat hun bevindingen zijn t.o.v. de veranderingen die zijn doorgevoerd.

Tijdsplanning

Tijd	Activiteit	Door wie	Koppeling deelvraag
Week 1	Nulmeting kinderen Doorvoeren veranderingen vanuit het gepersonaliseerd leren.	Onderzoeker > kinderen Leerkracht > kinderen	1
Week 2	Doorvoeren veranderingen vanuit het gepersonaliseerd leren. Observaties kinderen	Leerkracht > kinderen Leerkracht	1,2
Week 3	Doorvoeren veranderingen Observaties kinderen	Leerkracht Leerkracht	1,2
Week 4	Doorvoeren veranderingen Observaties kinderen	Leerkracht Leerkracht	1,2
Week 5	Eindmeting kinderen	Onderzoeker > kinderen	2

Er wordt gestart met het opzetten van een nulmeting voor de kinderen. De observaties zullen gericht zijn op het volgen van het werkproces van de geobserveerde kinderen. Na 4 weken zal een eindmeting gehouden worden. Na afloop van de onderzoeksperiode zullen de resultaten geanalyseerd worden. Deze analyse zal leiden tot de conclusies en

aanbevelingen. Deze kunnen als input dienen voor een discussie stuk binnen het schoolteam.

Hoofdstuk 4 Resultaten

Het onderzoek is uitgevoerd zoals in het onderzoeksplan is aangegeven. Dat betekent dat er een nul- en eindmeting is uitgevoerd, dat de kinderen geobserveerd zijn en dat er leergesprekken hebben plaatsgevonden. Alvorens in dit hoofdstuk een samenvatting van de onderzoeksresultaten te geven, wordt aangegeven hoe de interventies zijn doorgevoerd.

- Nakijken van eigen werk. Dit heeft betrekking op taal en spelling. De antwoordenboekjes zijn zowel voor groep 7 als voor groep 8 in drievoud gekopieerd. De kinderen kijken hun eigen werk na en leveren hun schrift in bij de leerkracht. De leerkracht controleert het nagekeken werk en geeft een terugkoppeling aan de kinderen. Die terugkoppeling is tweeledig:
 - Gemaakte fouten
 - Kwaliteit van het nakijkwerk (zijn alle fouten opgemerkt).
- Invoeren van leergesprekken. Voorafgaand aan het leergesprek moeten de kinderen het formulier (zie bijlage 2) invullen. De conclusie wordt tijdens het gesprek ingevuld en is feitelijk het resultaat van het gesprek (wat zijn de doelen waar de komende periode op wordt ingezet). De frequentie ervan is één keer per twee weken. Hiervoor is een schema opgesteld. De leergesprekken worden voornamelijk in de ochtend gevoerd. De dag start met 15 minuten stilte en daarna staat er 60 minuten rekenen op het programma (rekentuin, instructie en zelfstandige verwerking). Onder rekentuin en de zelfstandige verwerking vinden de leergesprekken plaats. Op momenten dat het programma geen ruimte biedt voor het voeren van leergesprekken dan worden deze ofwel later op de dag (bijvoorbeeld tijdens het zelfstandig werken) of op een andere dag uitgevoerd. Er is er sprake van een vaste, twee wekelijkse, cyclus.
- Het zicht geven op de leerlijnen en de te behalen doelen. Voor alle kinderen zijn de te behalen doelen gepersonaliseerd voor rekenen, taal en spelling. De kinderen bewaren dit in een eigen map. In die map worden ook de formulieren van het leergesprek bewaard. De doelen worden doorgenomen tijdens het leergesprek.

Bij de presentatie van de resultaten van het onderzoek wordt een splitsing gemaakt in een tweetal elementen: de nul- en eindmeting en de observaties en leergesprekken.

4.1 Nul- en eindmeting

Bij zowel de nul- als de eindmeting is gebruik gemaakt van de gevalideerde vragenlijst van Vansteenkiste. Daarbij hoort een motivatie tool. Dat is een Excel programma waarin de antwoorden verwerkt worden en door de tool worden die vertaald naar een eindresultaat. Bij de interpretatie van de resultaten zijn betrouwbaarheid en standaardafwijking belangrijke aspecten. Om uitspraken te kunnen doen over de resultaten uit de vragenlijst, is het van belang om te bepalen of de schalen van de vragenlijst betrouwbaar zijn. De tool maakt gebruik van Chronbach's alpha. Voor een nadere uitleg verwijs ik naar de website van Schoolinfo (Leerling2020, 2018).

De resultaten worden onderverdeeld in vier motivatie categorieën: intrinsiek, geïdentificeerd, extern en amotivatief. Bij intrinsieke motivatie is er sprake van motivatie door intrinsieke regulatie. Geïdentificeerde motivatie heeft betrekking op extrinsieke motivatie en valt net als intrinsieke motivatie onder de autonome motivatie. Externe motivatie heeft betrekking op gecontroleerde motivatie en amotivatief komt overeen met het ontbreken van motivatie (deze categorieën corresponderen met de kaart op pagina 9).

Onderstaand worden de resultaten weergegeven van zowel de nulmeting als de eindmeting.

- Resultaten nulmeting
In totaal hebben alle kinderen (20) de vragenlijst ingevuld (de antwoorden zijn in bijlage 6 opgenomen). De resultaten van de antwoorden zijn de volgende:

Betrouwbaarheid, gemiddelde en standaardafwijking per schaal			
Schaal	Betrouwbaarheid	Gemiddelde	Standaardafwijking
1) <i>Intrinsieke motivatie</i>	0,86426008	3,53	1,27
2) <i>Geïdentificeerde motivatie</i>	0,701946472	2,80	1,37
3) <i>Externe motivatie</i>	0,70538945	2,66	1,34
4) <i>Amotivatie</i>	0,707367428	3,34	1,36

Gemiddelde en standaardafwijking per vraag			
Vragen	Schaal	Gemiddelde	Standaardafwijking
Vraag 1	Intrinsieke motivatie	3,05	0,94
Vraag 5	Intrinsieke motivatie	4,10	1,02
Vraag 9	Intrinsieke motivatie	3,85	1,46
Vraag 13	Intrinsieke motivatie	3,10	1,33
Vraag 2	Geïdentificeerde motivatie	3,05	1,28
Vraag 6	Geïdentificeerde motivatie	3,55	1,15
Vraag 10	Geïdentificeerde motivatie	3,05	1,28
Vraag 14	Geïdentificeerde motivatie	1,55	0,94
Vraag 3	Externe motivatie	2,45	1,28
Vraag 7	Externe motivatie	3,35	1,23
Vraag 11	Externe motivatie	2,80	1,44
Vraag 15	Externe motivatie	2,05	1,15
Vraag 4	Amotivatie	2,65	0,99
Vraag 8	Amotivatie	3,70	1,30
Vraag 12	Amotivatie	3,55	1,50
Vraag 16	Amotivatie	3,45	1,43

Uit bovenstaande tabel kan opgemerkt worden dat de kinderen de vragenlijst in voldoende mate consistent hebben ingevuld. De resultaten mogen als betrouwbaar worden aangemerkt. Wel is er sprake van een behoorlijke variatie in de antwoorden. Hoewel dat verklaarbaar is (de kinderen zijn immers allemaal verschillend), variëren de antwoorden bij een groot aantal vragen (in totaal 13) van 1 tot en met 5. Alleen bij de vragen 1, 4 en 14 is dat niet het geval.

- Resultaten eindmeting
Alle 20 kinderen hebben ook de eindmeting ingevuld. De resultaten van de antwoorden zijn als volgt:

Betrouwbaarheid, gemiddelde en standaardafwijking per schaal			
Schaal	Betrouwbaarheid	Gemiddelde	Standaardafwijking
1) <i>Intrinsieke motivatie</i>	0,762854242	3,59	1,06
2) <i>Geïdentificeerde motivatie</i>	0,708872566	2,86	0,95
3) <i>Externe motivatie</i>	0,743438489	2,86	1,08
4) <i>Amotivatie</i>	0,762454477	3,34	1,20

Gemiddelde en standaardafwijking per vraag			
Vragen	Schaal	Gemiddelde	Standaardafwijking
Vraag 1	Intrinsieke motivatie	3,55	0,94
Vraag 5	Intrinsieke motivatie	4,15	0,81
Vraag 9	Intrinsieke motivatie	3,60	1,23
Vraag 13	Intrinsieke motivatie	3,05	1,00
Vraag 2	Geïdentificeerde motivatie	3,10	0,72
Vraag 6	Geïdentificeerde motivatie	3,10	1,02
Vraag 10	Geïdentificeerde motivatie	2,65	1,09
Vraag 14	Geïdentificeerde motivatie	2,60	0,88
Vraag 3	Externe motivatie	2,90	1,02
Vraag 7	Externe motivatie	3,25	0,85
Vraag 11	Externe motivatie	2,55	1,36
Vraag 15	Externe motivatie	2,75	0,97
Vraag 4	Amotivatie	2,85	0,93
Vraag 8	Amotivatie	3,85	0,93
Vraag 12	Amotivatie	3,35	1,39
Vraag 16	Amotivatie	3,30	1,34

Ook bij deze tabel kan opgemerkt worden dat de kinderen de vragenlijst in voldoende mate consistent hebben ingevuld. De resultaten mogen derhalve als betrouwbaar worden aangemerkt. De standaardafwijking in deze vragen is een lagere dan bij de nulmeting. De maximale verschillen komen bij een 8-tal vragen voor (3, 6, 9, 10, 11, 12, 13 en 16).

Kijkend naar het verschil tussen de nul- en de eindmeting dan is het volgende beeld van toepassing:

	Nulmeting	Eindmeting	Procentuele toe/afname
Intrinsieke motivatie	3,53	3,59	+ 1,77
Geïdentificeerde motivatie	2,80	2,86	+ 2,23
Externe motivatie	2,66	2,86	+ 7,51
Amotivatie	3,34	3,34	0,00

Uit de tabel wordt zichtbaar dat de intrinsieke motivatie bij de kinderen is gestegen. Geïdentificeerde motivatie heeft betrekking op het persoonlijk belang zoals dat door de kinderen beleefd wordt bij het uitvoeren van de activiteiten. Gesteld kan worden dat het belang dat de kinderen aan de activiteiten toekennen is toegenomen. Vastgesteld kan worden dat de druk zoals die door de kinderen ervaren wordt is toegenomen. Ten opzichte van de beginmeting is de ongemotiveerdheid van de kinderen niet toe- of afgenomen. In hoofdstuk 5 (conclusies en aanbevelingen) wordt nader ingegaan op de betekenis ervan.

4.2 Observaties en leergesprekken

Naast de nul- en eindmeting is gebruik gemaakt van observaties en leergesprekken. De observaties vonden plaats tijdens het zelfstandig werken en de zelfstandige verwerking bij het rekenen van de kinderen. Bij de observaties is gebruik gemaakt van de observatielijsten van zelfstandig werken met vaste observatie rondes (bijlage 4) en observaties van taakgerichte leertijd (zie bijlage 5). Bij de eerste vorm van observatie werd een viertal kinderen gevolgd en bij de tweede vorm heeft de observatie betrekking op een individueel

kind. De kinderen hebben de mogelijkheid om hun werkplek te kiezen (zowel bij de zelfstandige verwerking van het rekenen als bij het zelfstandig werken). Dit betekent concreet dat de kinderen ofwel in de klas werken ofwel in de hal van de school. In totaal hebben er 6 observaties plaatsgevonden (3 groepsobservaties en 3 individuele observaties). De resultaten van de observaties en de omstandigheden waaronder dat heeft plaatsgevonden worden in bijlage 7 weergegeven. De keuze van de drie individuele observaties is voortgevloeid uit de bevindingen van de groepsobservaties. Ik heb drie kinderen geobserveerd die tijdens de groepsobservatie relatief het minst met hun opgedragen taak bezig waren. Er is met alle kinderen een leergesprek gevoerd. Zoals reeds aan het begin van dit hoofdstuk is aangegeven kunnen alle onderwerpen die de kinderen inbrengen besproken worden.

Uit de observaties, de leergesprekken komen de volgende resultaten naar voren:

- Tijdens de eerste groepsobservatie is een viertal jongens geobserveerd. Tijdens die observatie heb ik geen opmerkingen gemaakt. Te constateren viel dat de jongens meer met elkaar bezig waren dan met hun taak (het aandeel waarop de kinderen actief met de taak bezig waren bedroeg 21,1%). Het aantal gemaakte opdrachten was laag (één van de jongens had 4 opgaven gemaakt). Daar heb ik met deze jongens over gesproken en mijn observaties werden door de kinderen bevestigd. Vervolgens heb ik meerdere opties (zoals een andere werkplek of een andere klasgenoot om mee samen te werken) voorgesteld die wellicht kunnen leiden tot betere prestaties.
- Eén van de jongens vanuit de groepsobservatie heb ik de volgende dag individueel geobserveerd tijdens het zelfstandig werken. Hij koos een plaats waar hij individueel kon werken (in de klas). Hoewel hij af en toe de klas rondkeek was hij zichtbaar actief bezig met zijn taak. Na afloop heb ik hem gevraagd naar zijn ervaringen. Hij gaf aan dat deze plek hem beter beviel voor het werken, maar dat een plek met anderen ook leuk is.
- De derde observatie (groep) vond in de klas plaats tijdens het zelfstandig werken. Vooral de drie jongens hadden moeite om op gang te komen. Daarna werd er zichtbaar goed gewerkt aan de taak; tijdens 75% van de waarnemingen waren de kinderen met de opgedragen taak bezig). Bij controle achteraf bleek het aantal gemaakte opgaven fors toegenomen (het laagste aantal was 27).
- De vierde observatie (groep) heeft in de hal plaatsgevonden. Deze had betrekking op een viertal meisjes. Het algemene beeld was dat deze meisjes een goede werkhouding hadden. Dit wordt door de observatie bevestigd. Af en toe was er gedrag zichtbaar waarbij er van zelfstandig werken geen sprake was. Tijdens het merendeel van de observaties (75%) waren de kinderen zelfstandig aan het werk.
- Tijdens de vijfde observatie heb ik gekeken naar de individuele taakgerichtheid van B. De observatie heeft in de klas plaatsgevonden. Hij bleef aan zijn eigen tafel zitten. Zijn tafel bevindt zich in een groepje van 6. In die groep waren er nog drie kinderen die gekozen hadden om aan hun eigen tafel te werken. B. is een kind met een lage intelligentie (IQ 76, vastgesteld vanuit Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Third Edition) en werkt op een eigen leerlijn. Geconstateerd is dat hij 40% van de waarnemingen taakgericht bezig was. Hij heeft moeite met het opstarten, zoekt af en toe contact met tafelgenoten en vooral aan het eind van het zelfstandig werken is hij niet meer taakgericht bezig. Bij de laatste 5 waarnemingen (=33,3%) was hij niet met zijn taak bezig. Tijdens het zelfstandig werken heeft hij 23 opgaven gemaakt.

- De laatste observatie betrof een individuele observatie naar de taakgerichtheid van een jongen die tijdens de eerste groepsobservatie opviel door het ontbreken van taakgerichtheid. Hij koos ervoor om in de hal aan de slag te gaan. Twee derde deel (66,6%) van de waarnemingen was hij met zijn taak bezig. Hij had een korte tijd nodig om aan de slag te gaan, keek af en toe rond en zocht tot twee keer toe contact met een ander kind (geen klasgenoot). Tijdens het zelfstandig werken heeft hij 42 opgaven gemaakt.
- Vanuit de leergesprekken is naar voren gekomen dat niet alle kinderen werken vanuit een growth mindset. Een vijftal kinderen (25%) geeft aan geen vertrouwen te hebben in hun eigen kunnen ("dat kan ik toch niet"). In de gesprekken wordt aan de kinderen gevraagd hun doelen aan te geven. Bij kinderen met een lage eigenwaarde wordt ingezet op kleine (haalbare) doelen. Het resultaat hiervan is dat de kinderen ervaren dat ze deze doelen wel kunnen halen met als belangrijkste gevolg een toenemend zelfvertrouwen.
- De school maakt gebruik van het systeem Snappet. Dat is een digitaal systeem waarbij de kinderen adaptief werken aan vooral de onderdelen rekenen, taal en spelling. Het systeem maakt per dag zichtbaar wat de kinderen hebben gedaan. Elke dag check ik het aantal gemaakte opgaven (en kijk ik waar de kinderen zijn vastgelopen) en de tijdsperiode die de kinderen aan de opgaven hebben gewerkt. In de lesprogramma's krijgen de kinderen tijd om zelfstandig te werken. Van de kinderen wordt verwacht dat ze deze tijd zelf in de gaten houden. Voor een aantal kinderen is dat lastig (sommigen zijn effectief 10 minuten bezig in plaats van de gevraagde 30). Mijn bevindingen (ook de positieve) worden met de kinderen besproken. Deze terugkoppeling heeft betrekking op het aantal gemaakte opgaven of de tijdsperiode die de kinderen aan het zelfstandig werken hebben besteed. Die terugkoppeling vindt op groepsniveau plaats (en soms op individueel niveau). Kinderen krijgen hierdoor feedback op hun inspanningen (of het gebrek er aan). Na confrontatie laten de kinderen zichtbaar een verbetering zien m.b.t. het aantal gemaakte opgaven en de bestede tijd.
- Met één kind (groep 8) is geen leergesprek gevoerd. Bij het invoeren van leergesprekken hoort het formulier leergesprek voorafgaand aan het gesprek door het kind ingevuld worden. Het betreffende kind heeft sociaal emotionele problemen (vanaf groep 3). Die problemen komen vooral naar boven op het moment dat initiatief van haar gevraagd wordt. Besloten is om het formulier leergesprek niet door haar in te laten vullen. Wel heeft zij gevraagd om de doelen ook gepersonaliseerd te krijgen. Zij heeft de doelen gekregen en is bezig om deze doelen te behalen. Er zijn met haar op informele momenten leergesprekken gevoerd. Door alle andere kinderen is het leergesprekformulier wel ingevuld. Voor sommige kinderen is het lastig om hun eigen ambitieniveau te bepalen. Wel zijn de kinderen gemotiveerd om doelen af te spreken. Bij het tweede leergesprek komt naar voren of de doelen te ambitieus zijn geweest. Er wordt dan geanalyseerd wat de oorzaak is en er worden nieuwe doelen vastgesteld.
- Uit de leergesprekken, de contacten tijdens de zelfstandige verwerking en het zelfstandig werken komt naar voren dat de kinderen moeite hebben met het overzicht op de doelen. Vooral bij het rekenen komt dit naar voren. Het aantal doelen is bij rekenen (36) aanmerkelijk groter dan bij taal (10) en spelling (12). De kinderen hebben alle nog te behalen doelen tot de zomervakantie gepersonaliseerd gekregen. Dat laatste betekent dat de kinderen zien welke doelen ze op dat moment reeds behaald hebben en welke doelen er nog behaald moeten worden.

Voor vrijwel alle kinderen is het aantal te groot. Met deze kinderen worden de doelen “opgeknipt”. In de praktijk betekent dit dat na afstemming met de leerkracht gekozen wordt om 1, 2, of 3 doelen (die in het verlengde van elkaar liggen) te kiezen om die als eerste te gaan behalen.

- Het Snappet-systeem heeft als nadeel dat de kinderen niet zelf kunnen zien of een doel behaald is. De leerkracht kan dat wel. Dit betekent dat de kinderen vaak naar de leerkracht komen om te checken of een doel behaald is.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten gekoppeld aan de deel- en hoofdvragen die gesteld zijn. Voordat de hoofdvraag beantwoord kan worden, wordt eerst ingegaan op de deelvragen.

Deelvraag 1: Wat zijn de ervaringen van de kinderen ten aanzien van het gepersonaliseerd leren?

Om een goed antwoord te geven op deze vraag worden de bevindingen per deelaspect (regie, eigenaarschap, motivatie, betrokkenheid, toetsing en evaluatie en curriculum) van het gepersonaliseerd leren weergegeven. Uitgangspunt is de matrix van gepersonaliseerd leren (bijlage 1). In de matrix worden de stadia weergegeven van het gepersonaliseerd leren. Per deelaspect wordt vastgesteld waar de onderzochte groep op dit moment staat.

- Regie
Ten aanzien van de regie kan gesteld worden dat deze nog steeds bij de leerkracht ligt. De leerkracht bepaalt namelijk aan welke doelen er gewerkt moet worden. De kinderen mogen kiezen aan welke doelen ze het eerste willen gaan werken.
- Betrokkenheid
Op dit moment is er sprake van een actieve betrokkenheid. De kinderen zijn bekend met de begrippen leergesprek en doelen. De vorm zoals die tijdens het onderzoek heeft plaatsgevonden was voor hun een nieuwe ervaring. Dit komt naar voren tijdens de leergesprekken en de gesprekken die met de klas gevoerd zijn. Door de minimale ervaring is het voor de kinderen lastig om eigen doelen te bepalen. Bij het tweede leergesprek vindt er reflectie plaats. Door die reflectie neemt de ervaring toe. De opzet is om het leergesprek blijvend in een tweewekelijkse cyclus te laten plaatsvinden. De ervaring (en kundigheid) zal daardoor toenemen. Een neveneffect van de leergesprekken is dat de relatie tussen het kind en de leerkracht versterkt wordt. Er moeten nog wel stappen gemaakt worden om in een situatie van flow te geraken.
- Eigenaarschap
Eigenaarschap en betrokkenheid zijn nauw verwant. De kinderen in de onderzochte groep volgen voor een belangrijk deel de leerkracht en tonen relatief weinig betrokkenheid. Tot voor kort was het de leerkracht die de kinderen aanstuurde, instructies gaf waarna de kinderen met de opdrachten aan de slag gingen. De kinderen zijn hierdoor dan ook nog niet in staat om een persoonlijk leerprofiel (= eerstvolgende stap) samen te stellen.
- Motivatie
Uit de leergesprekken is naar voren gekomen dat er bij een deel van de kinderen (25%), sprake is van een fixed mindset. Zo'n mindset hindert het kind in zijn ontwikkeling. Er is een ontwikkeling zichtbaar in de resultaatgerichtheid, maar om te kunnen spreken van zelfontplooiing is meer nodig.
- Toetsing
Vanuit toetsing en evaluatie is er sprake van zowel summatief toetsen als formatief toetsen. Summatieve toetsen worden tot een minimum beperkt. Toetsing en evaluatie wordt ingezet vanuit het formatieve aspect. Het vormt een doorlopend proces gericht op het geven van sturing aan het leerproces. De kinderen moeten nog wennen aan het formatief toetsen. Ze waren namelijk gewend dat vrijwel elk gemaakt werk door de leerkracht werd nagekeken en van een cijfer werd voorzien. De verandering naar het zelfstandig nakijken en evalueren van de fouten levert op dit moment nog niet voldoende leerrendement op. De kinderen zijn wel gefocust op de gemaakte fouten (althoewel er nog ruimte is voor een nog kritischer benadering), maar is er geen focus op de oorzaak van de gemaakte fout. Dit laatste

is wel de bedoeling omdat dat inzicht geeft in de gebruikte strategie. Een analyse daarvan zou moeten leiden tot een reflectie op die strategie. Dat laatste is in een korte periode van het onderzoek niet te realiseren en vraagt om meer tijd. De weg der geleidelijkheid is hier van toepassing.

- Curriculum
Het huidige curriculum is vooral ingegeven door de inzet van methodes (taal) en hoewel deze voor rekenen is losgelaten en er gewerkt wordt vanuit leerlijnen, kan niet gesteld worden dat er sprake is van geïntegreerde thema's, projecten of het onderzoekend leren.

Samenvattend wordt gesteld dat de transformatie naar het gepersonaliseerd leren zich in het beginstadium bevindt. Er zijn wel stappen gezet, maar om echte betekenis te geven aan het gepersonaliseerd leren is meer nodig: de kinderen zullen meer in het proces moeten worden meegenomen. Concreet betekent dit dat de leerkracht en kinderen onder andere invulling moeten geven aan de volgende vragen:

- Hoe maak ik een persoonlijk leerprofiel?
- Hoe bepaal ik eigen leerdoelen?
- Hoe verzamel ik bewijzen? Met de nevenvraag: wat zijn bewijzen?
- Hoe evalueer ik mijn eigen groei en de leervorderingen?
- Heb ik een growth mindset en hoe kan ik die ontwikkelen?
- Welke competenties heb ik nodig om te komen tot gepersonaliseerd leren

Deelvraag 2: Is er een verandering waarneembaar bij de kinderen van groep 7/8 betreffende het verbeteren van de motivatie na de doelgerichte interventies gedurende een periode van 4 weken?

Deze vraag wordt beantwoord vanuit de antwoorden uit de nul- en de eindmeting. Vastgesteld kan worden dat de motivatie en het persoonlijk belang bij de kinderen is toegenomen. Hoewel fractioneel, is elke toename op dat gebied positief te noemen. De intrinsieke motivatie geldt namelijk als de beste motor voor het leren. Ook geven de kinderen aan meer belang te hechten aan de taken die ze uitvoeren. Het is de vraag of er sprake is van een substantiële groei of van een beperkte groei. De huidige onderzoeksperiode is te kort om daar een betrouwbare uitspraak over te kunnen doen. Om dat wel te kunnen doen moeten over een langere periode gemonitord worden. Het procentueel meest toegenomen onderdeel (externe motivatie) geeft aan dat de druk die door de kinderen wordt ervaren is toegenomen. Hoewel dat niet per definitie negatief hoeft te zijn (soms hebben kinderen een duwtje in de rug nodig), is dit wel een ontwikkeling die in de gaten gehouden moet worden. Indien de druk (structureel) als te hoog wordt ervaren kan dit zijn tol eisen bij de kinderen.

Hoofdvraag: Kan het invoeren van gepersonaliseerd leren de motivatie positief stimuleren (en aldus bijdragen aan het vergroten van eigenaarschap bij de kinderen)?
Vanuit de deelaspecten kan gesteld worden dat de interventies geleid hebben tot een grotere motivatie bij de kinderen. Hoewel vanuit het onderzoek is aangetoond dat er sprake is van een toegenomen motivatie kan niet gesteld worden dat het eindstation bereikt is. Er is feitelijk een beweging in gang gezet die nog verder vormgegeven moet worden om meer betekenis te kunnen geven aan het gepersonaliseerd leren. Hiervoor heb ik de volgende aanbevelingen opgesteld.

Aanbevelingen:

- Een substantieel deel van de kinderen (25%) heeft een fixed mindset. Om te komen tot de ontwikkeling van een growth mindset dienen zowel de leerkracht als de kinderen bewust gemaakt te worden van de mogelijkheden en de belemmeringen. In het kader van fixed en growth mindset zijn er op internet meerdere, bestaande lessenseries beschikbaar. In het kader van het (blijvend) ontwikkelen van een growth mindset stel ik voor om de lessenserie in te zetten voor de groepen 4 tot en met 8 om meer bewustwording te creëren bij zowel de leerkracht als de kinderen.
- Het optimum vanuit het eigenaarschap en de motivatie wordt bereikt op het moment dat de kinderen autonoom zijn in hun handelen en leren vanuit hun eigen interessegebied. Dat impliceert tegelijkertijd dat kinderen ook de gelegenheid moeten krijgen om daarnaar te kunnen handelen. Om die reden wordt aanbevolen om de kinderen de ruimte te geven om eigen keuzes te maken bij het uitvoeren van activiteiten. Hiertoe dient ruimte in het lesrooster gemaakt te worden die de kinderen de mogelijkheid geeft om te kiezen voor een eigen invulling. Van de leerkracht wordt een coachende rol verwacht (kind bepaalt zelf en leerkracht begeleidt).
- Het toetsen van kinderen moet voornamelijk vanuit het formatieve aspect plaatsvinden. Het leerproces moet leidend zijn. Om die reden wordt aanbevolen om de (summatieve) toetsen tot het wettelijke minimum te beperken.
- Een veranderingsproces verloopt altijd met vallen en opstaan. Dat is van toepassing op het kind, maar ook op zijn omgeving. Die omgeving bestaat primair uit de school en de ouders. Ouders dienen daarbij juist en tijdig geïnformeerd te worden omtrent de stappen die de school in de ontwikkeling van het gepersonaliseerd leren neemt. Het proces vraagt om een coachende rol van de leerkracht. Om aan dat proces goed invulling te geven wordt aanbevolen om de leerkrachten wekelijks te laten reflecteren en evalueren met elkaar. Concreet stel ik voor dat leerkrachten periodiek coaching gesprekken van elkaar bij wonen, met aansluitend een evaluatie (wat ging goed, wat kan beter). De frequentie is afhankelijk van de ontwikkeling die de leerkrachten doormaken. De kennis die wordt opgedaan komt de uiteindelijke coaching gesprekken die de leerkracht met het kind voert ten goede en zal leiden tot een hoger niveau van leren door het kind.
- De leerkracht krijgt een coachende rol; aanbevolen wordt om de term leergesprek te veranderen in een coaching gesprek.

Vervolgstappen

Zowel door de stichting als door de school is het gepersonaliseerd leren als speerpunt benoemd. Dat impliceert dat elke school vanuit de stichting een ontwikkeling doormaakt in dat proces. Niet elke school zal daarin even ver zijn. Per school zal bekeken moeten worden in welk stadium het zich bevindt. Om te komen tot de juiste stappen zal er eerst binnen het schoolteam consensus bereikt moeten worden over de wijze waarop het invulling wil geven aan het proces. Aspecten die daarbij een rol spelen zijn voornamelijk tijd en geld. Is er geld beschikbaar om het de kinderen mogelijk te maken om vanuit eigen interesse gebied activiteiten te ondernemen en in hoeverre stelt de school tijd beschikbaar om de kinderen en de leerkracht ruimte te geven. Vervolgens zullen er binnen het team afspraken gemaakt moeten worden. Het proces heeft immers alleen kans van slagen als er binnen het team op uniforme wijze wordt gehandeld. Een punt van aandacht is dat er klassenoverstijgend gewerkt kan worden. De interessegebieden van de kinderen zijn immers niet

leeftijdsgebonden. Overwogen kan worden om te kijken in hoeverre het klassenoverstijgend werken kan worden ingezet.

In het kader van mijn eigen ontwikkeling heb ik het Agora college in Roermond bezocht. De ervaringen die ik daar heb opgedaan wil ik ook meenemen in mijn aanbevelingen. Het Agora college is een school voor het voortgezet onderwijs. Deze school heeft in Nederland het gepersonaliseerd leren in de meest verre vorm doorgevoerd. De school heeft alle methoden losgelaten, hanteert geen lesrooster en geeft geen huiswerk. De school komt ook met enige regelmaat in de publiciteit. In een recentelijke uitzending van Nieuwsuur (<https://tvblik.nl/nieuwsuur/14-juni-2018>) zijn de examenresultaten van de eerste lichting kinderen toegelicht. De uitgangspunten van hun manier van onderwijs zijn de volgende:

- Dat leren het beste in vrijheid plaatsvindt.
- Dat je moet vertrouwen op de nieuwsgierigheid en natuurlijke leerdrang van kinderen.
- Dat kinderen inspireren belangrijker is dan kennis aan te bieden.
- Dat de docent leerlingen moet begeleiden door ze de vaardigheden aan te leren die nodig zijn voor een leven lang leren.
- Dat ouders een essentiële rol spelen in de ontwikkeling van kinderen, ook op het gebied van onderwijs.
- Dat je partners uit de samenleving nodig hebt om als expert in te zetten in het onderwijs.
- Dat kinderen meertalig benaderd moeten worden op een communicatieve manier.
- Dat het ultieme doel van ons onderwijs moet zijn dat onze leerlingen weder roekeloos noch bevreesd de onzekerheden van de toekomst kunnen omarmen.

Om binnen de eigen school vorm te geven aan het gepersonaliseerd leren is het goed om je te oriënteren op de meest verre vorm die er op dit moment bestaat. Uit de inspiratie die daar wordt opgedaan kan een goede vertaalslag gemaakt worden naar de invoering van gepersonaliseerd leren op de basisschool. Er kan ook overwogen worden om een benchmark op te zetten. In zo'n benchmark kunnen meerdere scholen die gepersonaliseerd leren aan het invoeren zijn, gegevens met elkaar uitwisselen. Knelpunten kunnen worden besproken, maar ook successen kunnen worden gedeeld. Hierdoor ontstaat informatieoverdracht die gebruikt kan worden in de school. Voor een vervolg kan het interessant zijn om de huidige groep 7 te blijven volgen en volgend jaar nogmaals een meting uit te voeren. Op die wijze kan gemonitord worden hoe het staat met de ontwikkeling van de motivatie van de kinderen.

Terugblik onderzoek

Het is mijn missie om de kinderen zo goed mogelijk te helpen en stimuleren in hun ontwikkeling. Dit onderzoek heeft mij het inzicht gegeven welke aspecten uit de theorie van belang zijn bij die ontwikkeling. Vooral de Self Determination Theory van Ryan en Deci is leidend. Deze theorie (die nog steeds in ontwikkeling is) is de rode draad in mijn huidige leerproces. Het heeft namelijk betrekking op de facetten die van invloed zijn op de motivatie van kinderen. Des te hoger de motivatie, des te beter draait de motor van het leerproces. Dat laatste is noodzakelijk om de kinderen goed voor te kunnen bereiden op hun vervolgopleiding. Het uitvoeren van het onderzoek was een tijdrovend proces naast het werken in de dagelijkse praktijk en het is goed om na te denken over de vraag hoe de veranderende rol van de leerkracht in te passen is. Aanvullend is het fijn om te kunnen constateren dat mijn hypothese inderdaad is uitgekomen. Dit praktijkonderzoek heeft mij

het inzicht gegeven dat de leerkracht elke dag bezig moet zijn in het optimaliseren van het leerproces.

Literatuurlijst

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester.

Hooijmaaijers, Y., Stokhof, T., Verhulst, F. (2012). Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I., Peetsma, T. (2016). Motiverend lesgeven, handleiding voor docenten. Utrecht/Amsterdam: Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 27 februari 2018 via https://www.uu.nl/sites/default/files/motiverend_lesgeven_handleiding.pdf.

Nelis, H., van Sark, Y. (2015). Motivatie binnenstebuiten. Het geheim achter gemotiveerde pubers, enthousiaste leerlingen en gedreven studenten. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.

Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A.M., Verbeeck, K. (2015). Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie. Bussum: Coutinho.

Vansteenkiste, M., Soenens, B. (2017). Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie. Den Haag: Acco Nederland.

Van de Ven, M. (2017). Gepersonaliseerd leren in een notendop. Helmond: Uitgeverij OMJS.

Verbeeck, K. (2010). Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Onderwijsverslag De Staat van het Onderwijs 2016/2017. Inspectie van het Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). Geraadpleegd op 21 januari 2018, via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>

Piramide van Maslow en commercials (2013). Geraadpleegd op 19 maart 2018, via <https://quuuinty.wordpress.com/2013/11/28/piramide-van-maslow-en-commercials/>

Schoolinfo (2018). Wat zegt de standaardafwijking mij? Geraadpleegd op 14 juni 2018 via <https://leerling2020.nl/faq-onderzoek/hoe-interpreteer-schaalgemiddeldes-en-standaardafwijkingen/>

Schoolinfo (2018). Waarom is de betrouwbaarheid belangrijk? Geraadpleegd op 14 juni 2018 via <https://leerling2020.nl/faq-onderzoek/hoe-check-betrouwbaarheid-schalen/>

Bijlage 1: Matrix van betekenisgeving gepersonaliseerd leren

ONDERWIJS
MAAK JE
SAMEN

MATRIX VAN BETEKENISGEVING GEPERSONALISEERD LEREN

	LERAAR CENTRAAL	LEERLING CENTRAAL		LEERLINGGESTUURD
REGIE	Gepersonaliseerd leren • 'We do for you'	Persoonlijk leren • 'You do for yourself'		
EIGENAAR- SCHAP	- Volgt de leraar - Is weinig betrokken - Volgt instructies - Beantwoordt vragen - Maakt huiswerk voor toetsing	- Begrijpt - Maakt een persoonlijk leerprofiel met de leraar - Onderzoekt leerdoelen samen met de leraar - Deelt bewijzen van leren met anderen	- Investeert - Ontwikkelt studievastigheden - Bepaalt leerdoelen en processtappen - Verzamelt bewijzen van leren	- Is autonoom - Streeft innovatieve talenten en interesses na - Evalueert de eigen groei en leervorderingen - Etaleert bewijzen van leren
MOTIVATIE	Extrinsiek Instrumenteel - Streeft naar beloning - Vermijdt straffen - Fixed mindset	Sociaal - Zoekt gezelschap - Vraagt om bevestiging - Vergelijkt resultaten met die van andere leerlingen	Ambitueus - Resultaatgericht - Etaleert bewijzen van leren - Ontwikkelt een growth-mindset	Intrinsiek Zelfontplooiing - Leert vanuit interesse - Wordt blij van vaardigheden ontwikkelen en kennis verwerven
BETROKKEN- HEID	Passief - Praat niet over eigen leren - Volgt aanwijzingen van leraar op - Leert over (leer)doelen van de leraar	Actief - Bouwt aan een relatie met de leraar - Onderzoekt thema's voor lessen en projecten - Begint verantwoordelijkheid voor het eigen leren te nemen	Verbindend - Is onderzoekend naar nieuwe thema's en leerinhouden - Zoekt contact met andere leerlingen met dezelfde interesses - Leert van andere leerlingen - Is medeverantwoordelijk voor het eigen leren	Flow - Waarneembare passie voor leren - Voorkeur voor ontwerpended leren - Intrinsiek gemotiveerd om te leren - Is 'in control': zelfverantwoordelijk voor leren
TOETSING EN EVALUATIE	Summatief Toetsen van leren	- Toetsen van leren - Toetsen voor leren	Formatief - Toetsen voor leren - Toetsen als leren	
CURRICULUM	Lineair Kind volgt onderwijs			Non-lineair Onderwijs volgt kind

Bijlage 2: Formulier leergesprek

Leergespreksformulier van: _____

Datum: _____

1. Waar ben ik trots op en waarom?

2. Wat vind ik nog lastig?

3. Waarbij heb ik nog hulp nodig?

4. Waarmee kan ik iemand anders helpen?

5. Aan wel vak/onderdeel wil je maar aandacht besteden?

Conclusie n.a.v. het leergesprek



Doelen rekentuin week _____ en _____

Domein	Score	Doel	Behaald	Domein	Score	Doel	Behaald
Optellen				Geld			
Aftrekken				Rekenvolgorde			
Vermenigvuldigen				Mollenspel			
Delen				Getallen			
Snelheidmix				1-2-3'tje			
Breuken +				Tafels			
Tellen				Verhaaltjes			
Klokkijken				Meten			
Reeksen				Vorm en kleur			
Cijfers				Figuur en plaats			
Slowmix				splitsen			
Bloemencode							

Bijlage 3: Vragenlijst motivatie

Vragenlijst

Naam:

Datum:

Antwoord categorieën: 1 helemaal niet op mij van toepassing
2 grotendeels niet op mij van toepassing
3 deels wel/deels niet op mij van toepassing
4 grotendeels op mij van toepassing
5 helemaal op mij van toepassing

Ik ben gemotiveerd om te leren voor school, omdat.....	Score
1. Leren me erg interesseert	
2. Leren op school leuk is	
3. Ik leren op school boeiend vind.	
4. Ik leren leuk vind om te doen.	
5. Ik nieuwe dingen wil bijleren	
6. Ik leren persoonlijk zeer waardevol vind.	
7. Dit voor mij persoonlijk een belangrijke keuze is	
8. Ik dit voor mijzelf belangrijk vind om te doen.	
9. Ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.	
10. Ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	
11. Ik me zou schamen als ik het niet zou doen.	
12. Ik wil dat anderen vinden dat ik een goede leerling ben.	
13. Ik dit moet doen.	

14. Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,.....) me dwingen dit te doen.	
15. Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,.....) me hiertoe verplichten.	
16. Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,.....) dit van mij verwachten.	

Bijlage 4: Observatie van zelfstandig werken met behulp van vaste observatierondes

Naam:

Datum:

Opdracht: nagaan of kinderen om kunnen gaan met uitgestelde aandacht en ook werkelijk zelfstandig kan werken (kan iemand met de ten dienste staande hulpmiddelen aan de taak bezig zijn).

Categorieën:

- W = Werkt aan opgedragen taak
- H = vraagt Hulp in eigen groepje
- K = Kijkt rond
- Lk = Loopt van tafel voor klusje: punt/prop/wc
- Lh = Loopt van tafel voor hulp elders
- LI = Loopt van tafel naar leerkracht (mag niet)
- S = Speelt met iets/doet anders dan opdracht
- P = Praat met anderen niet over de opdracht

Ronde	Tijd	Naam			Naam		
1		1	8	15	1	8	15
2		2	9	16	2	9	16
3		3	10	17	3	10	17
4		4	11	18	4	11	18
5		5	12	19	5	12	19
6		6	13	20	6	13	20
7		7	14	21	7	14	21
8							
9							
10		1	8	15	1	8	15
11		2	9	16	2	9	16
12		3	10	17	3	10	17
13		4	11	18	4	11	18
14		5	12	19	5	12	19
15		6	13	20	6	13	20
16		7	14	21	7	14	21
17		Naam:			Naam:		
18							
19							
20							
21							

Bij elke observatieronde van de (maximaal 4) kinderen wordt de begintijd genoteerd. Daarna wordt achter het nummer van die ronde bij elk kind de code voor het waargenomen gedrag geplaatst.

Bijlage 5: Observatie van taakgerichte leertijd

Datum:

Vak:

Naam:

Categorieën

- A = zichtbaar actief met de taak bezig
- R = raadpleegt informatiebron ten behoeve van de taak
- P = passie aan de taak bezig (kijkt bijvoorbeeld in het boek, maar doet niets)
- H = hulp vragen/krijgen van de leraar
- N = is zichtbaar niet aan de taak bezig
- K = kijkt rond of droomt voor zich uit
- S = spreekt met andere leerling (terwijl dat niet bij de taak hoort)

Ronde	Tijd	Code	Ronde	Tijd	Code
1			9		
2			10		
3			11		
4			12		
5			13		
6			14		
7			15		
8			16		

Noteer bij elke observatieronde achter het ronde nummer bovenaan de begintijd en vervolgens bij elk kind de code die hoort bij het waargenomen gedrag.

Bijlage 6: Antwoorden nul- en eindmeting kinderen

Antwoorden nulmeting

Leerling	Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5	Vraag 6	Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10	Vraag 11	Vraag 12	Vraag 13	Vraag 14	Vraag 15	Vraag 16
1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4
3	3	3	3	2	4	3	3	2	4	1	1	3	3	1	1	1
4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	1	4	3	5
5	4	4	3	3	4	3	4	5	5	4	4	5	4	1	2	5
6	4	3	1	3	5	4	3	3	5	3	2	3	3	1	1	4
7	4	4	2	4	5	4	2	5	5	3	5	5	4	1	3	4
8	4	4	4	2	4	3	3	4	4	5	4	5	3	1	1	3
9	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	4
10	2	3	2	2	4	3	4	4	2	1	2	2	1	1	2	3
11	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	2	2	4	1	2	1
12	3	1	2	1	4	5	3	5	5	3	3	5	4	2	2	3
13	3	1	2	3	4	5	4	5	5	3	3	5	4	2	2	5
14	3	3	2	2	4	4	3	4	5	2	2	1	5	1	1	2
15	4	4	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	1	1	5
16	4	5	1	4	5	4	4	3	4	4	2	4	3	2	2	3
17	3	3	3	1	5	3	3	3	4	3	3	4	3	1	1	1
18	3	2	4	4	3	4	5	4	2	4	3	3	3	2	3	4
19	3	4	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
20	3	3	2	3	5	4	2	3	5	2	1	4	3	2	4	2

Antwoorden eindmeting

Leerling	Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5	Vraag 6	Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10	Vraag 11	Vraag 12	Vraag 13	Vraag 14	Vraag 15	Vraag 16
1	3	3	3	2	4	2	3	2	4	3	1	3	3	3	3	4
2	3	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	3	3	3
3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	1	2	2	3	1	2	2
4	4	3	2	4	5	2	3	4	5	2	4	4	3	2	3	2
5	4	3	2	4	5	4	4	5	4	4	4	3	5	3	2	4
6	4	3	3	3	5	2	3	5	5	3	1	3	3	1	1	5
7	2	3	2	2	4	4	3	4	3	2	2	2	4	4	4	3
8	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	1	1	2	3	1	1
9	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3
10	2	3	2	2	4	3	3	4	2	1	2	2	2	2	1	3
11	4	4	2	3	4	4	3	4	2	2	2	2	4	2	2	2
12	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	3	5	3	4	4	5
13	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	3	3	3	5
14	3	1	5	1	3	1	5	3	4	1	5	4	2	2	3	1
15	3	3	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5
16	5	4	3	4	5	3	3	4	4	2	2	5	3	2	3	3
17	5	3	4	3	5	3	3	5	5	3	4	5	5	4	4	5
18	3	3	2	2	4	3	4	4	3	3	2	3	3	2	3	4
19	5	4	4	4	5	4	3	4	3	3	3	5	3	3	3	4
20	3	3	2	3	5	4	2	3	5	2	2	4	3	2	3	2

Bijlage 7: Uitgevoerde observaties

1. Observatie van zelfstandig werken met behulp van vaste observatierondes

Naam: Marc Manning

Datum: 28 mei 2018

De observatie heeft in de klas plaatsgevonden tijdens de zelfstandige verwerking van het rekenen (30 minuten).

Opdracht: nagaan of kinderen om kunnen gaan met uitgestelde aandacht en ook werkelijk zelfstandig kan werken (kan iemand met de ten dienste staande hulpmiddelen aan de taak bezig zijn).

Categorieën:

W = Werkt aan opgedragen taak

H = vraagt Hulp in eigen groepje

K = Kijkt rond

Lk = Loopt van tafel voor klusje: punt/prop/wc

Lh = Loopt van tafel voor hulp elders

Ll = Loopt van tafel naar leerkracht (mag niet)

S = Speelt met iets/doet anders dan opdracht

P = Praat met anderen niet over de opdracht

Ronde	Tijd	Naam Je. (jongen)			Naam S. (jongen)		
1	1:00	1 P	8 P	15	1 P	8 P	15
2	3:00	2 P	9 W	16	2 P	9 W	16
3	5:00	3 P	10 P	17	3 P	10 P	17
4	7:00	4 P	11 P	18	4 P	11 P	18
5	9:00	5 P	12 P	19	5 W	12 P	19
6	11:00	6 W	13	20	6 P	13	20
7	15:00	7 K	14	21	7 W	14	21
8	19:00						
9	21:00						
10	23:00	1 P	8 W	15	1 P	8 K	15
11	25:00	2 P	9 K	16	2 P	9 W	16
12	27:00	3 P	10 P	17	3 P	10 P	17
13		4 P	11 W	18	4 P	11 P	18
14		5 P	12 P	19	5 P	12 P	19
15		6 P	13	20	6 W	13	20
16		7 W	14	21	7 W	14	21
17		Naam: B. (jongen)			Naam: Ja. (jongen)		
18							
19							
20							
21							

Bij elke observatieronde van de (maximaal 4) kinderen wordt de begintijd genoteerd. Daarna wordt achter het nummer van die ronde bij elk kind de code voor het waargenomen gedrag geplaatst.

2. Observatie van taakgerichte leertijd

Datum: 29 mei 2018

Vak: Zelfstandig werken (30 minuten)

Naam: Marc Manning (observatie S/jongen)

De observatie heeft in de klas plaatsgevonden.

Categorieën

- A = zichtbaar actief met de taak bezig
- R = raadpleegt informatiebron ten behoeve van de taak
- P = passief aan de taak bezig (kijkt bijvoorbeeld in het boek, maar doet niets)
- H = hulp vragen/krijgen van de leraar
- N = is zichtbaar niet aan de taak bezig
- K = kijkt rond of droomt voor zich uit
- S = spreekt met andere leerling (terwijl dat niet bij de taak hoort)

Ronde	Tijd	Code	Ronde	Tijd	Code
1	1:00	A	9	17:00	H
2	3:00	A	10	19:00	A
3	5:00	A	11	21:00	A
4	7:00	K	12	23:00	H
5	9:00	A	13	25:00	K
6	11:00	A	14	27:00	A
7	13:00	A	15	29:00	A
8	15:00	K	16		

Noteer bij elke observatieronde achter het ronde nummer bovenaan de begintijd en vervolgens bij elk kind de code die hoort bij het waargenomen gedrag.

3. Observatie van zelfstandig werken met behulp van vaste observatierondes

Naam: Marc Manning

Datum: 31 mei 2018

De observatie heeft in de klas plaatsgevonden tijdens het zelfstandig werken (30 minuten).

Opdracht: nagaan of kinderen om kunnen gaan met uitgestelde aandacht en ook werkelijk zelfstandig kan werken (kan iemand met de ten dienste staande hulpmiddelen aan de taak bezig zijn).

Categorieën:

- W = Werkt aan opgedragen taak
- H = vraagt Hulp in eigen groepje
- K = Kijkt rond
- Lk = Loopt van tafel voor klusje: punt/prop/wc
- Lh = Loopt van tafel voor hulp elders

LI = Loopt van tafel naar leerkracht (mag niet)
 S = Speelt met iets/doet anders dan opdracht
 P = Praat met anderen niet over de opdracht

Ronde	Tijd	Naam Jo (jongen)			Naam Je (jongen)		
1	1:00	1 P	8 W	15	1 P	8 W	15
2	3:00	2 P	9 W	16	2 P	9 W	16
3	5:00	3 W	10 W	17	3 K	10 W	17
4	7:00	4 W	11 W	18	4 W	11 W	18
5	9:00	5 W	12 W	19	5 W	12 K	19
6	11:00	6 W	13 W	20	6 W	13 W	20
7	15:00	7 W	14	21	7 W	14	21
8	19:00						
9	21:00						
10	23:00	1 P	8 W	15	1 K	8 W	15
11	25:00	2 P	9 H	16	2 P	9 W	16
12	27:00	3 W	10 W	17	3 W	10 W	17
13	29:00	4 W	11 W	18	4 W	11 W	18
14		5 W	12 W	19	5 W	12 W	19
15		6 W	13 W	20	6 W	13 H	20
16		7 H	14	21	7 W	14	21
17		Naam: Br (jongen)			Naam: R. (meisje)		
18							
19							
20							
21							

Bij elke observatieronde van de (maximaal 4) kinderen wordt de begintijd genoteerd. Daarna wordt achter het nummer van die ronde bij elk kind de code voor het waargenomen gedrag geplaatst.

4. Observatie van zelfstandig werken met behulp van vaste observatierondes

Naam: Marc Manning

Datum: 4 juni 2018

De observatie heeft in de hal plaatsgevonden tijdens het zelfstandig werken.

Opdracht: nagaan of kinderen om kunnen gaan met uitgestelde aandacht en ook werkelijk zelfstandig kan werken (kan iemand met de ten dienste staande hulpmiddelen aan de taak bezig zijn).

Categorieën:

W = Werkt aan opgedragen taak
 H = vraagt Hulp in eigen groepje
 K = Kijkt rond
 Lk = Loopt van tafel voor klusje: punt/prop/wc
 Lh = Loopt van tafel voor hulp elders
 LI = Loopt van tafel naar leerkracht (mag niet)
 S = Speelt met iets/doet anders dan opdracht
 P = Praat met anderen niet over de opdracht

Ronde	Tijd	Naam L (meisje)			Naam S (meisje)		
1	1:00	1 K	8 W	15	1 W	8 W	15
2	3:00	2 Lk	9 W	16	2 W	9 W	16
3	5:00	3 K	10 W	17	3 W	10 W	17
4	7:00	4 W	11 W	18	4 W	11 W	18
5	9:00	5 W	12 W	19	5 W	12 W	19
6	11:00	6 Lk	13 W	20	6 W	13 W	20
7	15:00	7 W	14	21	7 W	14	21
8	17:00						
9	19:00						
10	21:00	1 W	8 Lk	15	1 Lk	8 W	15
11	23:00	2 W	9 Lh	16	2 W	9 W	16
12	25:00	3 W	10 W	17	3 W	10 Lk	17
13	27:00	4 W	11 W	18	4 W	11 W	18
14		5 H	12 W	19	5 H	12 S	19
15		6 W	13 W	20	6 W	13 Lh	20
16		7 W	14	21	7 W	14	21
17		Naam: T (meisje)			Naam: E. (meisje)		
18							
19							
20							
21							

Bij elke observatieronde van de (maximaal 4) kinderen wordt de begintijd genoteerd. Daarna wordt achter het nummer van die ronde bij elk kind de code voor het waargenomen gedrag geplaatst.

5. Observatie van taakgerichte leertijd

Datum: 6 juni 2018

Vak: Zelfstandig werken (Taal/Spelling/Rekenen)

Naam: Marc Manning (observatie B./jongen)

De observatie heeft in de klas plaatsgevonden.

Categorieën

- A = zichtbaar actief met de taak bezig
- R = raadpleegt informatiebron ten behoeve van de taak
- P = passie aan de taak bezig (kijkt bijvoorbeeld in het boek, maar doet niets)
- H = hulp vragen/krijgen van de leraar
- N = is zichtbaar niet aan de taak bezig
- K = kijkt rond of droomt voor zich uit
- S = spreekt met andere leerling (terwijl dat niet bij de taak hoort)

Ronde	Tijd	Code	Ronde	Tijd	Code
1	1:00	N	9	17:00	A
2	3:00	N	10	19:00	A
3	5:00	A	11	21:00	K
4	7:00	K	12	23:00	A
5	9:00	S	13	25:00	S

6	11:00	A	14	27:00	K
7	13:00	A	15	29:00	K
8	15:00	K	16		

Noteer bij elke observatieronde achter het ronde nummer bovenaan de begintijd en vervolgens bij elk kind de code die hoort bij het waargenomen gedrag.

6. Observatie van taakgerichte leertijd

Datum: 7 juni 2018

Vak: Zelfstandig werken (Taal/Spelling/Rekenen)

Naam: Marc Manning (observatie Ja/jongen)

De observatie heeft in de hal plaatsgevonden.

Categorieën

- A = zichtbaar actief met de taak bezig
- R = raadpleegt informatiebron ten behoeve van de taak
- P = passie aan de taak bezig (kijkt bijvoorbeeld in het boek, maar doet niets)
- H = hulp vragen/krijgen van de leraar
- N = is zichtbaar niet aan de taak bezig
- K = kijkt rond of droomt voor zich uit
- S = spreekt met andere leerling (terwijl dat niet bij de taak hoort)

Ronde	Tijd	Code	Ronde	Tijd	Code
1	1:00	N	9	17:00	A
2	3:00	A	10	19:00	A
3	5:00	A	11	21:00	S
4	7:00	A	12	23:00	A
5	9:00	K	13	25:00	A
6	11:00	A	14	27:00	A
7	13:00	A	15	29:00	K
8	15:00	S	16		

Noteer bij elke observatieronde achter het ronde nummer bovenaan de begintijd en vervolgens bij elk kind de code die hoort bij het waargenomen gedrag.