

Ongemotiveerde jongens

Praktijkonderzoek naar passende begeleiding voor ongemotiveerde jongens in de onderbouw van het voorgezet onderwijs. Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN Gedragsspecialist.



(Kantner, 2011) <http://www.melodiekantner.com/eft-tapping-for-those-days-when-you-feel-crappy-and-unmotivated/> Geraadpleegd; April, 2013)

Naam student:	Sietse van Berkel
Studentnummer:	219450
Email adres:	<i>sietsevanberkel@gmail.com</i>
Begeleider:	Drs. Erik van Meersbergen
Lesplaats:	Utrecht
Hogeschool:	Fontys Hogescholen, Master Special Educational Needs, opleidingscentrum speciale onderwijszorg Tilburg.
Leerroute:	Gedragsspecialist (GS-ouderejaars)
Inleverdatum:	28 mei 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	Blz. 3
 Hoofdstuk 1: Algemeen idee	 Blz. 5
1.1 Huidige Werksituatie	Blz. 5
1.2 Verlegenheidsituatie	Blz. 5
1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen	Blz. 6
 Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en van de praktijk	 Blz. 8
2.1 Wat is motivatieproblematiek?	Blz. 8
2.2 Hoe is motivatieproblematiek te signaleren?	Blz. 8
2.3 Wat zijn factoren die invloed hebben op motivatieproblematiek?	Blz. 12
2.4 Wat kan je als school doen om motivatieproblemen te voorkomen?	Blz. 20
2.5 Hoe motiveer je niet-gemotiveerde jongens?	Blz. 25
 Hoofdstuk 3: Plan van aanpak	 Blz. 28
3.1 Analyse van eigen praktijk	Blz. 28
3.2 Doel van het praktijkonderzoek	Blz. 28
3.3 Onderzoeksgroep	Blz. 28
3.4 Onderzoeksmethode	Blz. 28
3.5 Verloop onderzoek	Blz. 28
3.6 Interventies	Blz. 29
 Hoofdstuk 4: uitvoering en resultaten	 Blz. 32
4.1 Verloop als begeleider	Blz. 33
4.2 Verloop met ouders	Blz. 34
4.3 Verloop met docenten	Blz. 34
4.4 Verloop per leerling beschreven	Blz. 34
 Hoofdstuk 5: Conclusies, reflectie en discussie	 Blz. 35
5.1 Conclusies.	Blz. 35
5.2 Conclusies uit het praktijkonderzoek	Blz. 35
5.3 Antwoord op de onderzoeksvraag en aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk.	Blz. 37

5.4 In hoeverre heb ik mijn onderzoeksdoel bereikt?	Blz. 39
5.5 Procesreflectie; was mijn manier van aanpak de juiste?	Blz. 40
5.6 Reflectie op eigen professionele identiteitsontwikkeling	Blz. 42
5.7 Reflectie op theorie	Blz. 42
5.8 Verdere discussie	Blz. 43
 Dankwoord	 Blz. 45
 Literatuurlijst	 Blz. 46

Bijlagen

- Bijlage 1: Enquêtes vooronderzoek
- Bijlage 2: Enquête-uitkomsten vooronderzoek:
- Bijlage 3: Brief ouders
- Bijlage 4: Nul- en eindmeting.
- Bijlage 5: Verslagen nul- en eindmetingen.
- Bijlage 6: Gespreksverslagen
- Bijlage 7: Rapportages voor docenten

Samenvatting:

Voor u ligt een onderzoek naar een aanpak om ongemotiveerde jongens uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs te motiveren. Het onderzoek is voortgekomen uit mijn eigen verlegenheidsituatie. Ik heb onderzocht hoe ik als begeleider, in samenwerking met ouders en docenten, passende begeleiding aan ongemotiveerde jongens kan bieden. Mijn onderzoeksvraag is *'Hoe motiveer ik niet-gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven?'*.

Door theoretische verkenning heb ik inzicht gekregen in factoren die van invloed zijn op de motivatie bij jongens, signalen van demotivatie en preventieve maatregelen. Invloedrijke factoren zijn onder te verdelen in interne (niet of niet direct beïnvloedbaar) en externe (direct beïnvloedbaar) factoren. Externe factoren van invloed, die door onderzochte theorie worden aangedragen, heb ik in mijn onderwijspraktijk getoetst. Daaraan heb ik een vragenlijst gekoppeld die de mate van motivatie toetste. Op basis van deze gegevens heb ik de groepen 'minder gemotiveerde jongens' en 'meer gemotiveerde jongens' uit de respondenten gefilterd, die ik per leerjaar met elkaar heb vergeleken. Op basis van deze vergelijking en het theoretisch onderzoek heb ik handreikingen opgesteld voor ouders en docenten, en interventies opgesteld voor mij als begeleider. De handreikingen zijn onderdeel van een aanpak, die als doel heeft minder gemotiveerde jongens, meer gemotiveerd te krijgen. Deze aanpak heb ik in de praktijk toegepast, met zes minder gemotiveerde jongens, in de leeftijd van 13 tot 16 jaar, in een periode van acht weken.

Door middel van een nulmeting in week nul, en een eindmeting in week acht, heb ik de mate van motivatie bij deze jongens getoetst. Alle zes jongens hadden vorderingen gemaakt op verschillende punten. Intensief contact met ouders en docenten is een belangrijk onderdeel geweest van de aanpak.

Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik kunnen concluderen dat de aanpak en interventies positieve invloed hebben op de mate van motivatie van minder gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven. Echter preventieve en blijvende interventies zijn noodzakelijk.

Hoofdstuk 1 Algemeen idee

1.1 Huidige Werksituatie

Momenteel werk ik op het Lyceum Oudehoven,. een school voor havo, (tweetalig) VWO en gymnasium. Het Lyceum Oudehoven is een school, die onderdeel is van christelijke scholengemeenschap De Hoven. De school heeft ongeveer 2000 leerlingen, allen woonachtig in Gorinchem en omliggende dorpen, met een reikwijdte van ongeveer twintig kilometer. Ongeveer 90 procent van de leerlingen is van autochtone afkomst, van de overige tien procent woont het grootste gedeelte in Gorinchem. Er zijn grote verschillen in achtergrond en woonsituaties.

In september 2011 ben ik met de functie als counsellor (sociaal-emotionele zorg) begonnen binnen het zorg advies team (afgekort ZAT) van de school. Het ZAT biedt extra (tweedelijns-) ondersteuning aan docenten en leerlingen als er signalen van problemen zijn. De eerstelijns ondersteuning wordt geboden door de mentoren en leerling-mentoren. Het ZAT bestaat uit een zorgcoördinator (tevens remedial teacher), zorgbegeleiders (verzorgen SOVA- en faalangstreductietraining), dyslexiecoach en twee counsellors, die ondersteuning bieden op sociaal-emotioneel vlak.

1.2 Verlegenheidsituatie

Ik ben met de functie als counsellor begonnen nadat de toenmalige en huidige counsellor haar taken moest verdelen, waardoor er uren voor counselling overbleven. De voorkeur ging uit naar een man, met als doel dat het ZAT van de school een aanspreekpunt had voor jongens. De prognose voor dat jaar was dat enkele leerlingen (voornamelijk meisjes) die zij begeleidde, zouden worden overgedragen aan mij, waardoor haar werkbelasting lager werd. Binnen enkele maanden bleek dat met mijn komst, de werkbelasting voor mijn collega niet lager werd. Ik kwam in aanraking met veel jongens, die voorheen niet met het ZAT in aanraking waren gekomen. Bij veel van deze jongens was de hulpvraag gerelateerd aan motivatieproblematiek. De mentoren en ouders van een leerling gaven vaak aan dat een leerling gemotiveerd aan de brugklas was begonnen, maar halverwege de tweede klas zich niet kon interesseren voor school(werk), waardoor hij ging onderpresteren. Hulpvraag was 'Hoe krijgen wij deze leerling weer gemotiveerd voor

school?'. Naarmate de tijd vorderde kreeg ik meer en meer vergelijkbare casussen voorgelegd. Vaak kwam dit neer op niet kunnen concentreren, en het lastig te vinden de prioriteit bij school(werk) te leggen, in plaats van bij vrienden en computeren. De begeleiding die ik aanbood was wekelijkse oplossingsgerichte gesprekken voeren. Bij veel jongens zag ik dat zij na enkele gesprekken bereid waren aan hun probleem te werken. Begeleiding bleef nodig, om de jongens te helpen bij het ondernemen van verbeteracties.

Het doel om mij in de functie van counsellor te zetten was bereikt; er was een aanspreekpunt voor jongens. Echter, kwam hiermee een nieuw vraagstuk boven drijven; Hoe motiveer ik niet-gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven?

1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen:

Bovengenoemd vraagstuk 'Hoe motiveer ik niet-gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven?' wordt mijn onderzoeksvraag voor dit praktijkonderzoek.

Om hier antwoord op te geven, zal ik eerst antwoord moeten vinden op de volgende vragen:

- Wat is motivatieproblematiek?
- Wat zijn factoren die invloed hebben op motivatieproblematiek bij jongens?
- Hoe is motivatieproblematiek te signaleren?
- Wat kan je als school doen om motivatieproblemen bij jongens te voorkomen?
- Hoe motiveer je niet-gemotiveerde jongens?

De deelvragen zal ik beantwoorden met behulp van literatuuronderzoek. Vervolgens wil ik hieruit hypothesen opstellen, die ik toets in de onderbouw (Havo) van het Lyceum Oudehoven door middel van een enquête, die digitaal is afgenomen, waarin de gestelde hypothesen in vraagvorm zijn verwerkt. Zie hiervoor bijlage één. Aangevuld met deze gegevens kan ik een volledige situatieschets geven van het Lyceum Oudehoven, omtrent de gestelde deel- en hoofdvragen. Zie hiervoor hoofdstuk 2.

Daarbij stel ik met deze gegevens een aanpak op voor mijn school, met als doel antwoord te krijgen op mijn hoofdvraag: Hoe motiveer ik niet-gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven? Zie hiervoor hoofdstuk 3.

Deze aanpak wil ik testen door middel van een praktijkonderzoek, waarbij ik de aanpak bij zes ongemotiveerde jongens uitvoer, met als doel hen meer gemotiveerd te krijgen voor school(werk). Zie hiervoor hoofdstuk 4 en 5.

Hoofdstuk 2 Verkenning; van de theorie en van de praktijk;

Om antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag 'Hoe motiveer ik niet-gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven?', zal ik eerst antwoord moeten vinden op de volgende vragen:

- Wat is motivatieproblematiek?
- Wat zijn factoren die invloed hebben op motivatieproblematiek bij jongens?
- Hoe is motivatieproblematiek te signaleren?
- Wat kan je als school doen om motivatieproblemen bij jongens te voorkomen?
- Hoe motiveer je niet-gemotiveerde jongens?

2.1 Wat is motivatieproblematiek?

'Motivatie is het proces waarbij doelgerichte activiteiten worden aangespoord en volgehouden.' (Pintrich en Schunk, 2002, p. 5).

De Visscher (2008) stelt dat leerlingen met motivatieproblemen het niet kunnen opbrengen om een taak uit te voeren en dit uit- of afstellen. De leerling houdt zich bezig met taken die hij/zij wel interesseert. Hij/zij stelt dat doelen op school voornamelijk zijn gebaseerd op de extrinsieke motivatie van leerlingen.

Groeneveld (2005) schrijft dat er uit gedrag signalen van demotivatie kunnen worden opgemerkt. In deze signalen is verschil te zien tussen jongens en meisjes. Dit brengt mij tot mijn volgende deelvraag.

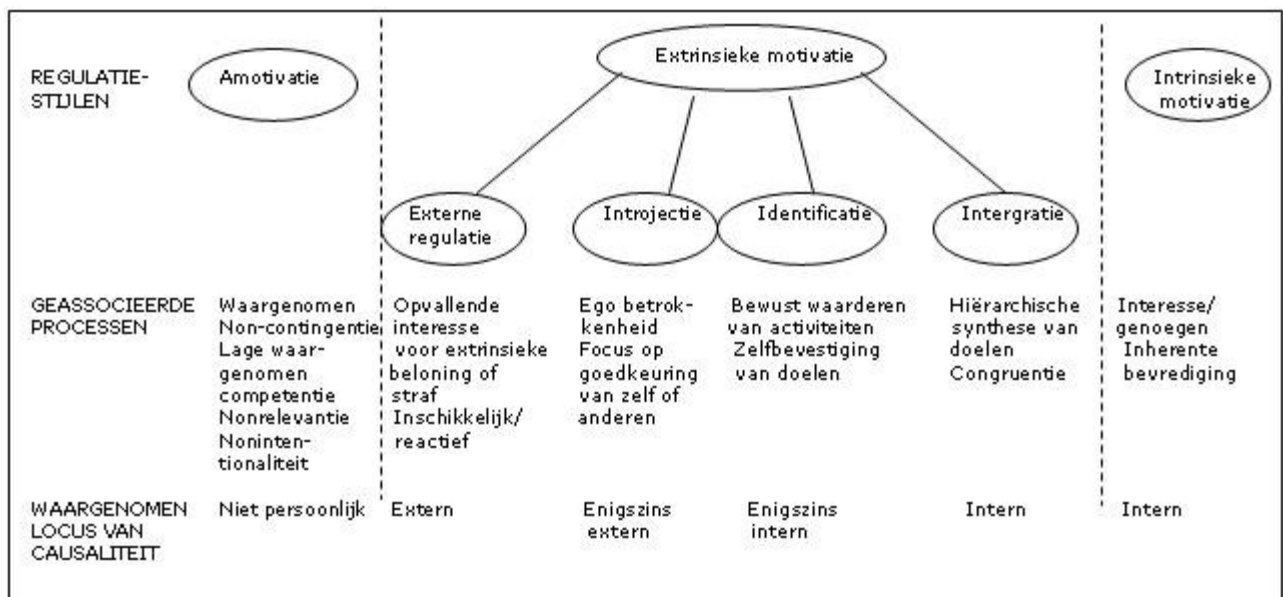
2.2 Hoe is motivatieproblematiek te signaleren?

2.2.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

In het schema bij afbeelding 1 (Groeneveld (2005)

www.motivatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Verschijnselen.

Geraadpleegd Februari 2013.) wordt duidelijk onderscheid zichtbaar gemaakt tussen intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Vanuit gedragingen wordt onderscheid gemaakt in de mate van gemotiveerd zijn.



1. Schema: Gedragingen omtrent motivatie

2.2.2 Motivatie af te leiden uit gedrag

Groeneveld (2005) stelt dat er bepaalde indicatoren zijn voor een hoge of lage mate van motivatie. De indicatoren voor een hoge motivatie zijn: *geloven in jezelf, een focus op leren, waardering van school, persistentie, planning en leermanagement*. (Groeneveld (2005) www.motivatatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Verschijnselen. Geraadpleegd Februari 2013.) Daarbij geeft zij ook de indicatoren voor een lage motivatie: *zelsabotage (dingen doen die de kans op succes op school verkleinen, zoals uitstelgedrag), faalvermijding (huiswerk enkel maken om te voorkomen dat men slecht presteert of om te voorkomen dat anderen dat denken), lage controle (onzekerheid over hoe men goed moet presteren of hoe men moet vermijden dat men slecht presteert) en angst (gevoelens van nervositeit en piekeren)*. (Groeneveld (2005) www.motivatatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Verschijnselen. Geraadpleegd Februari 2013.)

Pintrich en Schunk stellen dat *'als er niet voor bepaalde taken wordt gekozen, geen of geringe inspanning wordt geleverd voor een taak, korte tijd aan een taak wordt werkt of opgeeft als men obstakels tegen komt, dit kan duiden op problemen met de motivatie.'* (Pintrich en Schunk, via: Groeneveld (2005) www.motivatatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Verschijnselen. Geraadpleegd Februari 2013.)

Het stellen van concrete, haalbare en reële doelen wil ik meenemen in het opstellen van mijn veranderactie.

2.2.3 Analyse van eigen praktijk

De indicatoren voor een lage motivatie, te vinden in hoofdstuk 2.2.2., heb ik gebruikt bij het opstellen van de enquête te vinden in figuur 2a tot en met 2f. Ook heb ik gebruik gemaakt van de vragenlijst die Den Visscher (2008) heeft opgesteld, om de mate van motivatie in een VMBO school te toetsen. Deze enquête neem ik bij leerjaar 1, 2 en 3 af op havo niveau. Per leerjaar enquêteer ik drie klassen (ongeveer 30 leerlingen per klas). Hiervan is het doel minder en meer gemotiveerde jongens uit deze groep te filteren, en hypothesen die ik heb opgesteld omtrent invloedrijke factoren op motivatie, te vergelijken.

Om te onderzoeken of een jongen meer- of minder gemotiveerd is, heb ik een enquête opgesteld, te vinden in figuur 2a tot en met 2f. Voor de antwoordmogelijkheden staat een + of een -. Een + antwoord is gebruikt in de filtercombinatie voor meer gemotiveerde jongens, een - antwoord is gebruikt in de filtercombinatie voor minder gemotiveerde jongens.

2a. Filtering op sekse en leerjaar.

Vraag 1: Ik ben een:

Jongen Meisje

Vraag 2: Ik zit klas:

2b. Is de leerlinge gericht op het presteren of op het beheersen. Is de leerling intrinsiek gemotiveerd om de stof te beheersen of extrinsiek gemotiveerd om goede cijfers te halen?

Vraag 3: Ik vind het belangrijk om goede cijfers te halen

+ Ja, altijd voor alle vakken

+ & - Ja, voor bepaalde vakken

- Soms

- Nee, ik vind cijfers niet zo belangrijk

2c. Inspanning: Is de leerling gericht op het presteren (snel klaar zijn) of op het beheersen (goed willen leren en maken)?

Vraag 4: Ik besteed veel tijd aan mijn huiswerk

- Nee, ik zorg dat ik het tijdens de les al af heb

- Nee, ik ben liever bezig met andere dingen

+ Ja, ik wil mijn huiswerk graag goed maken en leren

+ Ja, ik werk vaak al vooruit voor de volgende les

2d. De invloed van anderen (mede leerlingen) op de motivatie van de leerling (externe factor). Deze vraag hoort bij de deelvraag welke achterliggende reden kan zorgen voor motivatieproblemen.

Vraag 5: Stelling: 'Als ik in de klas zit, vind ik het belangrijker dat het gezellig is, dan dat ik goed kan werken.'

- *Helemaal mee eens*
- + & - *Beetje mee eens*
- + *Beetje mee oneens*
- + *Helemaal mee oneens*

2e. Wat motiveert leerlingen? Welke achterliggende reden kan zorgen voor motivatieproblemen?

Vraag 6: Wat is voor jou de belangrijkste reden om je best te doen voor school?

- + *De opleiding die ik wil gaan doen na het behalen van mijn diploma*
- Om anderen (ouders, docenten) een plezier te doen*
- + *Ik vind het leuk om goede cijfers te halen.*
- + *Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren*
- Om met vrienden / vriendinnen mee over te gaan naar het volgende jaar*

Voor klas 3 is als extra antwoord toegevoegd:

- + *Met goede cijfers een goede start voor het eindexamen*

De vraag in kader 2f heb ik niet meegeteld in de verwerking, omdat ik grote verschillen in beantwoording zag. In de theorie worden signalen voor motivatieproblemen beschreven die ook lijken op signalen voor faalangst. Hoe gaan de leerlingen er mee om wanneer ze minder goed presteren dan ze zelf hadden gedacht?

2f. Niet meegeteld

Vraag: Hoe voel je je als je een lager cijfer krijgt dan je had verwacht?

- *Vind ik het jammer maar ga voor de volgende toets extra mijn best doen*
- *Word ik boos en blijf er de hele dag aan denken*
- *Word ik boos maar regel meteen een herkansing*
- *Doet het me niet zo veel, ik ga ook niet extra mijn best doen om volgende keer een beter cijfer te halen*

Op basis van de enquête kwamen de volgende uitkomsten naar voren;

Voor klas 1 heb ik 40 mannelijke respondenten uit drie havo / vwo klassen. 52.5% (21 respondenten) zijn meer gemotiveerd, 12.5% (5 respondenten) minder.

Voor klas 2 heb ik 43 mannelijke respondenten uit drie havo klassen. 30.23% hiervan (13 respondenten) zijn meer gemotiveerd, 20.93% (9 respondenten) minder.

Voor klas 3 heb ik 37 mannelijke respondenten uit 3 havo klassen. 43.243% hiervan (16 respondenten) zijn meer gemotiveerd, 21.622% (8 respondenten) minder.

Zie voor de volledige uitkomsten bijlage twee.

2.3 Wat zijn factoren die invloed hebben op motivatieproblematiek bij jongens?

Middels literatuuronderzoek heb ik interne en externe factoren onderzocht. Met interne factoren doel ik op factoren waar geen directe invloed op is uit te oefenen door de omgeving. Met externe factoren doel ik op factoren die omgevingsafhankelijk zijn (2.3.4 t/m 2.3.10). Externe factoren heb ik, voor zover mogelijk, in mijn onderwijspraktijk getoetst. Per mogelijk invloedrijke externe factor heb ik een hypothese opgesteld, en deze door middel van één of twee vragen geënkquêteerd. Ik heb de uitkomsten gefilterd per leerjaar op meer- en minder gemotiveerde jongens, en alle jongens. De verschillende uitkomsten heb ik met elkaar vergeleken.

2.3.1 Interne factoren; Biologische oorzaken

Woltring (2010) en Gurian en Stevens (2005) menen dat biologische oorzaken in combinatie met de vorm van onderwijs, van invloed kunnen zijn op het ontwikkelen van motivatieproblemen bij jongens.

Woltring (2010) geeft verklaringen voor het vaker voorkomen van verschillende problematiek bij jongens, dan bij meisjes. Hij schrijft dat de chromosomen XY (jongens) ingewikkelder zijn dan de chromosomen XX (meisjes). De ontwikkeling van jongens verloopt onregelmatiger en het duurt langer voordat ze psychisch en lichamelijk volwassen zijn. Jongens ontwikkelen zich sneller en verder op terreinen als grote motoriek, taal en error-leren, experimenteren, fantasie en op visueel en ruimtelijk oriënterend gebied; -beweeglijker zijn; - impulsiever zijn, wat te koppelen is aan directe motivatie. Dit verklaart ook het nemen van grotere risico's, en dat jongens op taal (actief en passief), talige expressie en reflectie trager rijpen en ontwikkelen. De verbinding tussen emotie, gevoelens en taal rijpt langzamer, waardoor er sneller ontwikkelingsstoornissen voorkomen dan bij meisjes.

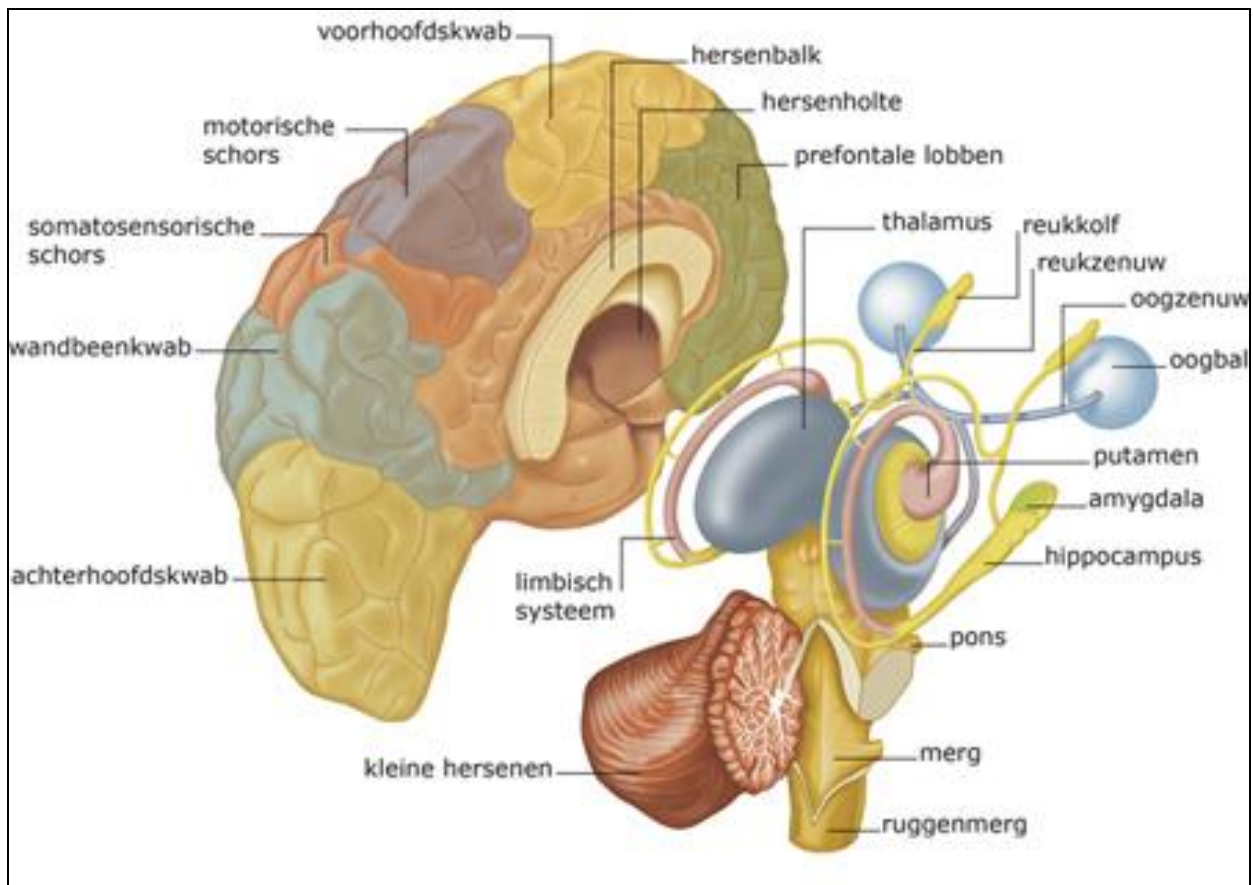
2.3.2 Interne factor: Hersenen

Gurian en Stevens (2005) geven verklaringen voor verschillen tussen jongens en meisjes in uiting van gedrag. Gebaseerd op onderzoek van Forge in Gurian en Stevens (2005) die minimaal 100 verschillen in het mannelijke en vrouwelijke brein hebben onderzocht.

Zij stellen dat de reden dat mannen meer geneigd zijn impulsief te reageren, te maken heeft met het feit dat vrouwelijke hersenen over het algemeen meer

verbindingen hebben tussen de neuronen in de *hersenschors*. Hierbij is de *amygdala* bij mannen groter, waardoor mannen impulsiever (heftiger) als zij boos zijn of zich bedreigd voelen. Als je vol zit met *dopamine*, wat bij jongens sneller gebeurt, is het lastig je impulsen te kunnen bedwingen.

Gurian en Stevens (2005) stellen dat het onderfunctioneren van de *prefrontale cortex*, en de gebieden die de emoties aansturen, van grote invloed zijn op het ontstaan van motivatieproblematiek. Door het wegvallen van motivatie kan de gehele *cingulate gyrus*, onderdeel van de *cingulate cortex*, dat verantwoordelijk is voor het willen leren, in een soort coma raken, waardoor er een zogenoemde leerdepressie ontstaat.



3. Doorsnede van de hersenen (http://www.leervragen.nl/images/uploads/image/hersengebieden_uitgebreid.jpg)

Door de gemiddeld grote hoeveelheid *oestrogeen* bij vrouwen, stroomt er in ruststand tot 15 procent meer bloed door hun hersenen. Waardoor ze altijd actiever zullen blijven dan jongens. Het mannelijke brein vertrouwt meer op ruimtelijk-mechanische stimulatie. Bij enkel verbale uitleg raken jongens sneller verveeld en slaperig.

Jongens communiceren sneller door middel van fysiek contact, en minder verbaal dan meisjes. Dit heeft deels het hormoon testosteron deels als oorzaak, wat bij jongens tot 20 keer meer aanwezig is.

2.3.3 Interne factor: uiting van gedrag

Woltring (2010) schrijft dat jongens over het algemeen meer neigen naar externaliserend gedrag, als ze een laag of zwak zelfbeeld hebben. Meisjes daarentegen vertonen bij zelfde oorzaken sneller internaliserend gedrag. Meisjes lijken hierdoor makkelijker handelbaar.

In het schooljaar 2011/'12 zaten ruim 2,5 keer zoveel jongens als meisjes op speciale scholen. Het aantal jongens op speciale scholen nam sterk toe, van bijna 38 duizend in 2003/'04 naar meer dan 50 duizend in 2011/'12. Vooral het aandeel jongens in cluster 4 van het voortgezet onderwijs steeg.

(www.cbs.nl, (2012), *Meer jongens op speciale scholen*. 11 april 2013.)

Ook stellen Gurian en Stevens (2005) dat klein hersenletsel van invloed kan zijn op het ontstaan van motivatieproblematiek. Dit zou bij jongens vaker voorkomen door de vaak agressievere mannensporten en hun manier van (buiten) spelen, die over het algemeen ruwer is dan als meisjes dit doen. Ook Woltring (2010) ziet dit als factor. Hij geeft aan dat het belangrijk is om jongens in de gaten te houden, maar geen ontwikkelingsruimte af te pakken. Deze externe factor kan op de lange termijn invloed hebben als interne factor.

2.3.4 Externe factor: Voeding

Gurian en Stevens (2005) stellen dat de bepaalde eetgewoontes een oorzaak kunnen zijn van motivatieproblematiek; Een structureel tekort aan water, teveel aan suiker en een tekort aan proteïnen (vooral omega-3 vetten) zijn van invloed. Gezond en niet te veel eten zorgt voor een goede staat om te leren.

In mijn praktijk heb ik dit getoetst met de enquêtevraag: 'Hoe omschrijf jij jouw eetgewoontes?' In de schema's die bij de hypothesen omtrent externe factoren horen, zijn vergelijkingen in procenten weergegeven. Per leerjaar (Lj) aangegeven, met hierachter de aanduiding voor de respondentengroep (alle mannelijke respondenten

per leerjaar (alle jongens), meer gemotiveerde respondenten per leerjaar (m+) of minder gemotiveerde respondenten per leerjaar (m-).)

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Erg ongezond	2.6	0	0	2.5	0	11.1	2.9	0	0
Ongezond	7.9	9.5	20	5	0	22.2	8.8	6.7	12.5
Best gezond	81.6	85.7	60	77.5	75	44.4	82.4	86.7	87.5
Erg gezond	7.9	4.8	20	15	25	22.2	5.9	6.7	0

4. Schema uitkomsten bij de enquêtevraag: Hoe omschrijf jij jouw eetgewoontes?

In alle leerjaren is te zien dat de groep 'minder gemotiveerde jongens' relatief vaker ongezond eet dan de groepen 'alle jongens' en 'meer gemotiveerde jongens'. Echter, geeft uit de eerste groep niemand aan erg ongezond te eten. Ik zie de verschillen per leerjaar te groot zijn om hier conclusies aan te verbinden.

2.3.5 Externe factor: Visual Screen Time (televisie en (spel)computers)

Gurian en Stevens (2005) stellen dat een oorzaak van motivatieproblematiek kan liggen bij 'visual screen time'. Hiermee wordt de tijd besteed aan televisie en (spel)computers bedoeld. Het is belangrijk dat alle zintuigen geprikkeld worden. Als je achter de televisie of (spel)computer zit wordt de helft van de zintuigen uitgeschakeld. In mijn praktijk heb ik dit getoetst door te vragen om aan te geven hoeveel uur de leerlingen per dag aan Visual Screen besteden.

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Minder dan 1 uur	5.3	4.8	0	5	8.3	0	5.9	13.3	0
Tussen 1 tot 2 uur	39.5	38.1	40	30	41.7	11.1	35.3	46.7	37.5
Tussen 2 tot 3 uur	36.8	38.1	20	30	33.3	44.4	41.2	33.3	37.5
Meer dan 3 uur	18.4	19	40	35	16.7	44.4	16.7	6.7	25

5. Schema uitkomsten bij de enquêtevraag 11: Geef het aantal uren per dag aan, dat je besteedt aan televisie / (spel)computer / mobiele telefoon:

In alle leerjaren is te zien dat de groepen 'meer gemotiveerd' minder uren aan Visual Screen besteden.

2.3.6 Externe factor: Slaap

Het leefritme, en het aantal uren slaap per nacht, heeft ook invloed op de cognitieve prestaties. Dewald-Kaufman (2012) stelt: *'Adolescenten kunnen hun slaaptijd verlengen door eerder naar bed te gaan. Deze verandering van bedtijd kan een positief effect hebben op het humeur en de cognitieve prestaties van jongeren.'* (Dewald-Kaufman (2012) via: www.uva.nl/nieuws-agenda/agenda/alle-evenementen/content/promoties/2012/11/slaapprobleem-beinvloedt-prestatie-adolescent.html)

Crone (2008) wijst op het feit dat pubers op een later tijdstip moe worden dan kinderen, door de latere aanmaak van *melatonine*. Vroeger naar bed sturen werkt niet, scholen moeten later beginnen.

In mijn praktijk heb ik dit getoetst met Enquêtevraag 12: Sommige mensen hebben veel slaap nodig, anderen weinig. Ben jij goed uitgerust als je op school zit?

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Ja, ik heb bijna altijd genoeg slaap.	31.6	23.8	20	17.5	16.7	11.1	26.5	40	25
Dat verschilt, sommige dagen heb ik genoeg slaap.	52.6	61.9	40	67.5	83.3	55.5	64.7	53.3	75
Nee, (bijna) altijd ben ik moe als ik op school zit	15.8	14.3	40	15	0	33.3	8.8	6.7	0

6. Schema bij enquêtevraag 12.

In alle leerjaren is te zien dat relatief meer ongemotiveerder leerlingen zich vaker moe voelen als ze op school zitten.

2.3.7 Externe factor: Opvoeding en thuissituatie

Groeneveld (2005) en Woltring (2010) belichten de opvoeding en thuissituatie, en de invloed hiervan op motivatie, van verschillende kanten. Groeneveld (2005) kijkt naar de oorzaken van het feit dat kinderen van ouders met een lage sociale economische status vaker motivatieproblemen op school ervaren. Zij betreft hierin werk van Pintrich en Schunk, die menen dat de invloed die ouders hebben zich kan doortrekken in de motivatie van het kind. Bijvoorbeeld als de ouders geen invloed uitoefenen op schoolgerelateerde keuzes, te hoge verwachtingen opleggen, of geen erkenning geven de gevoelens die het kind heeft over school. Dit heb ik getoetst met

enquêtevraag 8: Vinden jouw ouders / verzorgers het belangrijk dat je goede cijfers haalt?

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Ja, dat vinden zij belangrijk	84.2	90.5	80	85	75	77.8	80	81.3	75
Tsja, soms/beetje belangrijk	15.8	9.5	20	12.5	16.7	22.2	20	18.8	25
Nee, dat vinden zij niet belangrijk	0	0	0	2.5	8.3	0	0	0	0
Weet ik niet	0	0	0	0	0	0	0	0	0

7. Schema uitkomsten bij de enquêtevraag 8:

Vanuit de tabel is af te leiden dat rond de 80 procent van de respondenten aangeeft dat zijn ouders het behalen van goede cijfers op school belangrijk vinden. In alle leerjaren is te zien dat een lager percentage van de minder gemotiveerde jongens ten opzichte van alle jongens, aangeeft dat ouders belangrijk vinden dat er hoge cijfers worden gehaald. En een relatief hoger percentage 'soms / beetje belangrijk' als antwoord aangeeft.

Daarbij heb ik ook gekeken naar de invloed van broer(tjes) of zus(sen) met enquêtevraag 9: In vergelijking met mijn broer(tje) of zus(je) zet ik mij....:

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Ik heb geen broer(tje) of zus(je)	5.3	9.5	0	5	8.3	0	8.6	16.3	0
.. minder in voor school	13.2	14.3	20	42.5	16.7	44.4	28.6	8.8	37.5
.. ongeveer even hard in voor school	55.3	52.4	60	37.5	50	44.4	28.6	25	50
.. meer in voor school	26.3	23.8	20	15	25	11.1	34.3	50	12.5

8. Schema uitkomsten bij enquêtevraag 9:

In alle leerjaren is te zien dat de groep 'minder gemotiveerde leerlingen' in vergelijking met alle jongens en meer gemotiveerde jongens, hoger scoort op '...ongeveer even hard in voor school.' Daarbij is ook te zien dat 'meer gemotiveerde leerlingen' vaker enig kind zijn, en 'minder gemotiveerde leerlingen' allen (een) broer(s) of zus(sen) hebben. In jaar 1 lijken alle leerlingen zich vaker even hard in te zetten als broer(s) en/of zus(sen).

2.3.8 Externe factor: Onderwijs en kinderopvang

Woltring (2011) ziet een oorzaak in de vrouwelijke aanpak in het onderwijs, kinderopvang en opvoeding. Vrouwen; die taliger zijn, meer mimiek gebruiken, een fijne motoriek hebben, ordelijker zijn, preventiever handelen op eventueel gevaar, en een langere aandachtsboog hebben. *' Zij hebben veelal niet genoeg zicht op jongens en wat die nodig hebben: ruimte, beweging, uitdaging, beetje gevaar, kortere taakjes en die langzaam langer en complexer laten worden, stukje bij beetje meer verantwoordelijkheid geven , niet te veel ,en leren van wat er dan gebeurt.'*

(www.laukwoltring.nl, Woltring. (2011). Geraadpleegd maart 2013, via <http://www.laukwoltring.nl/pages/nl/home.php>)

Woltring (2011) schetst een structureel tekort aan voorbeelden van 'volwassen mannen' als vader, aan wie jongens een voorbeeld kunnen nemen. Hij meent hij dat er sprake is van veel bluf, uiterlijk vertoon, compensatiegedrag, egoïstisch gedrag gebaseerd op zelfverrijking met korte termijn belangen. Met weinig aandacht voor zorg, opvoeding en de toekomst van de jongens.

Op het Lyceum Oudehoven is het docententeam in de onderbouw in mijn enquêtedoelgroep als volgt verdeeld: 26 vrouwelijke docenten, op 24 mannelijke docenten.

2.3.9 Externe factor: Vriendschappen en peergroup

Groeneveld (2005) stelt dat de peergroup een belangrijke factor van invloed kan zijn op de mate van motivatie. Het gedrag van een puber kan overeenkomsten gaan vertonen met het gedrag van de peergroup. Het gedrag van de peergroup geeft sociale aanwijzingen over wat geschikt en gewenst gedrag is. Dit kan een positief effect hebben op motivatie, als bijvoorbeeld in de peergroup goed voor een vak wordt gescoord, dan zal dit de norm worden. Echter, sommigen kunnen juist gedemotiveerd raken van het continu proberen even goed te presteren als de peergroup. Als een puber weinig vriendschappen heeft en bijvoorbeeld gepest wordt, kan hij of zij zich volledig afzetten tegen deze peergroup. Ook Woltring (2010) noemt kans op de ontwikkeling van motivatieproblemen, als een kind niet kan voldoen aan de norm gesteld door de peergroup.

In mijn praktijk is de invloed van de peergroup te vergelijken met de invloed van broer(s) en zus(sen). Te zien in de uitwerking van enquêtevraag 10: In vergelijking met vrienden / vriendinnen zet ik mij....:

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
.. minder in voor school	5.3	4.8	0	22.5	8.3	55.6	17.1	0	25
.. ongeveer even hard in voor school	78.9	76.2	80	65	66.7	44.4	60	68.8	62.5
.. meer in voor school	15.8	19	20	12.5	25	0	22.9	31.3	12.5

9. Schema bij enquêtevraag 10:

De invloed van de peergroup op leerlingen van jaar 1 lijkt groter dan op andere leerjaren. Op meer gemotiveerde leerlingen lijkt de invloed langer aan te houden. Groei is te zien in het percentage 'meer gemotiveerde jongens' die zich meer inzet dan hun peergroup. Opvallend zijn de verschillen in leerjaren in de groep 'minder gemotiveerde jongens'.

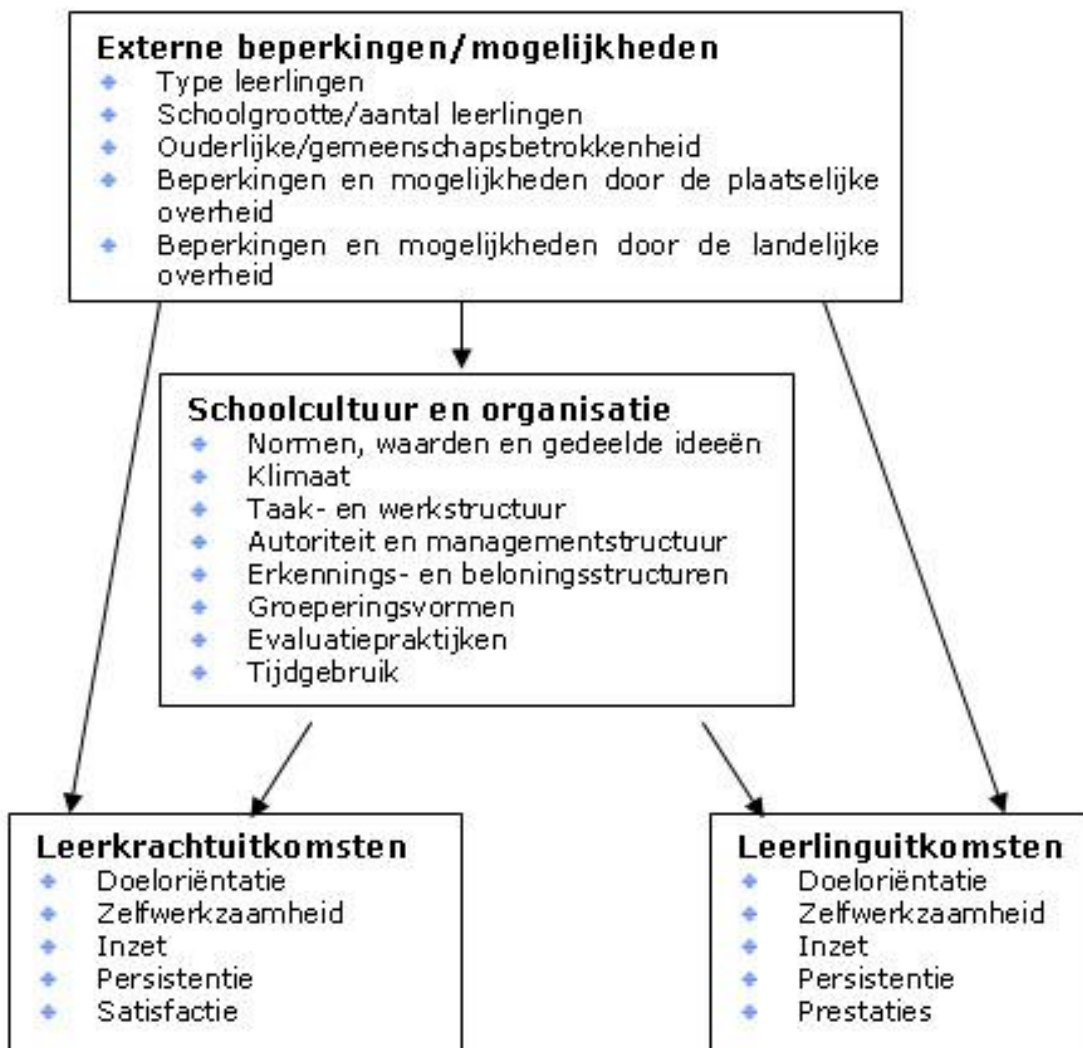
2.3.10 Externe factoren die invloed hebben op interne factoren

Groeneveld (2005) beschrijft interne factoren die motivatie in het onderwijs bepalen met behulp van drie gedachtepatronen, opgesteld door Ames (1990). Groeneveld (2005) geeft aan dat de *self-efficacy*, de zelfinschatting van de competentie van het kind, en de *attitude*, de attributie, en metacognitieve overtuigingen van het kind van invloed zijn. Dit kan zich uiten in probleemontkenning, gebrek aan zelfontkenning en gebrek aan doorzettingsvermogen. Een grote rol schrijft zij aan de docent om de externe factoren zo gunstig mogelijk te maken om te leren. De manier van belonen en sturen, en de manier waarop een klas(omgeving) wordt gestructureerd is van invloed op de motivatie en interne factoren. Het is dus van belang de docenten te betrekken bij de begeleiding van een ongemotiveerde leerling.

2.4 Wat kan je als school doen om motivatieproblemen bij jongens te voorkomen?

2.4.1 De schoolcultuur; betrokkenheid

Pintrich en Schunk (2002) stellen dat de mate van verantwoordelijkheid die leerlingen dragen voor een school, van invloed is op de mate van motivatie voor school. Er moet een grote mate van overeenstemming zijn in doelen tussen docenten en leerlingen. De schoolcultuur en organisatie staat centraal, te zien in onderstaande tabel (10).



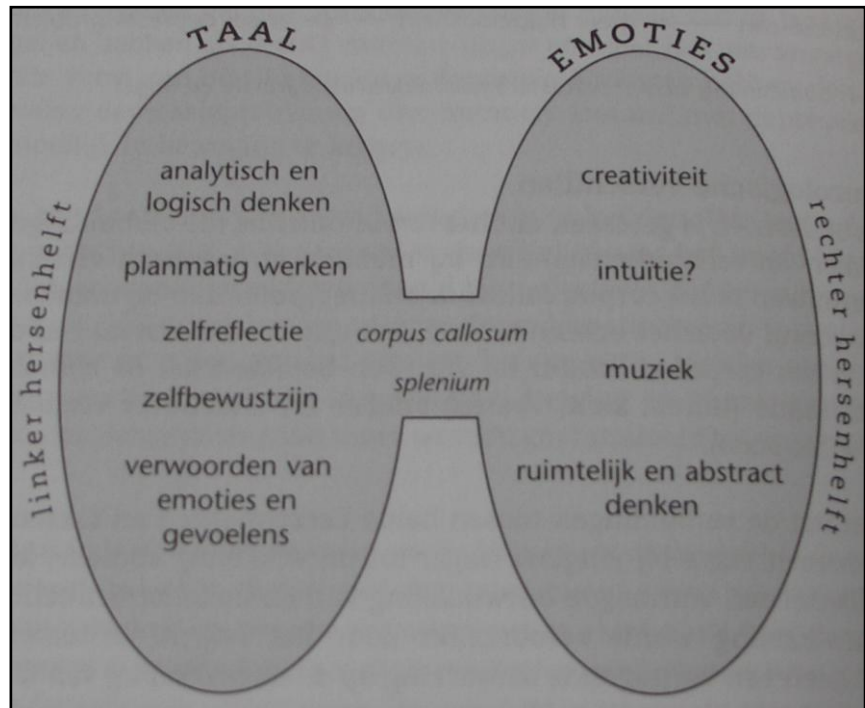
10. Tabel betrokkenheid op school (www.motivatatieproblemenopschool.nl, Groeneveld (2005): Geraadpleegd maart 2013.))

Pintrich en Schunk (via: www.motivatatieproblemenopschool.nl, Groeneveld (2005): Geraadpleegd maart 2013.) stellen dat een klimaat van veiligheid belangrijk is voor

zowel docenten als leerlingen. Dit is te bereiken door overeenstemming met de ouders over waarden en normen.

2.4.2 Reflectie, planning en talige ontwikkeling.

Ykema (2012) stelt dat jongens over het algemeen genomen, meer verbindingen hebben in de rechterhersenhalft, en meisjes in de linkerhersenhalft. Aan deze helften koppelt hij functies, te vinden in schema 11.



11. Linker- en rechterhersenhalft (Ykema, 2012. P. 44).

Woltring (2011, Geraadpleegd maart 2013, via <http://www.laukwoltring.nl/pages/nl/home.php>) stelt naast de *fijne motoriek en impulscontrole*, aspecten uit de linkerhersenhalft (zichtbaar in schema 11) als ontwikkelpunten. Ook Gurian en Stevens (2005) menen dat structurele steun in het aanleren van talen en fijne motoriek noodzakelijk is.

2.4.3 Gebruik van multimedia

Gurian en Stevens (2005) stellen belang bij het gebruik van multimedia en visuele aspecten, omdat dit jongens meer zal aanspreken dan talig onderwijs. Daarbij is het belangrijk om vanuit de interessesfeer van leerlingen te werken, om ze te blijven motiveren.

Dit heb ik in mijn onderwijspraktijk getoetst met enquêtevraag 6: Stelling: 'Als ik een hoofdstuk saai vind, dan vind ik het lastiger om voor een toets te leren. Als een ik een hoofdstuk leuk vind, dan vind ik het makkelijker om te leren.'

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m +	Lj1, m -	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Ja, als iets leuk is, is het gemakkelijker om voor te leren.	97.4	95.2	100	90	91.7	100	82.9	75	87.5
Nee, het maakt niet uit of het saai of leuk is	2.6	4.8	0	10	8.3	0	17.1	25	12.5

13. Schema uitkomsten bij de enquêtevraag 6.

In jaar 1 en 2 heeft de inhoud van het onderwerp meer invloed op de mate van motivatie, dan in jaar 3. Minder gemotiveerde jongens geven vaker aan dat als het onderwerp als leuk wordt ervaren, zij zich er gemakkelijker voor kunnen inzetten.

2.4.4 Meer beweging in de klas

Woltring (2010) vindt dat er meer fysieke activiteit moet plaatsvinden op scholen.

Ykema (2012) stelt dat bij de verwachting een hele schooldag stil te zitten, dit zich zal uiten in veel bewegen, demotivering en problematisch gedrag.

Gurian, Stevens en King (2011, p.43) schrijven:

Voor veel adolescente jongens is beweging met korte tussenpozen nodig om de hersenen geprikkeld te houden en impulsief gedrag te controleren. De verhoogde omloop van bloed en zuurstof naar de hersenen, samen met het vrijkomen van neurotransmitters, zorgt ervoor dat deze leerlingen concepten en procedures beter kunnen opslaan, ze langer kunnen vasthouden en het zorgt voor minder afleiding door ongefocuste activiteiten in de klas.

2.4.5 Starttijd van schooldagen

Als beschreven in hoofdstuk 2.3.6 (*Externe factor: Slaap*), zouden de scholen op een later tijdstip op de dag moeten starten.

2.4.6 Invloed van mannen op het onderwijs

In tegenstelling tot Woltring (beschreven in hoofdstuk 2.3.8 *Externe factor: Onderwijs en kinderopvang*) stellen March, Martin en Cheng (2009) dat de invloed van mannelijke of juist vrouwelijke docenten klein is op de mate van motivatie bij jongens. De sociale relatie met de docent is van belang, wat Ykema (2012) en Woltring (2009) beaamen.

De organisatie *Schools for Boys* (2012) meent dat jongens een slechter gehoor hebben dan meisjes. Onderzoek wijst uit dat meisjes zachtere tonen beter horen. Een jongen, die achter in de klas zit, zal een zacht sprekende vrouwelijke (of mannelijke) docent minder goed horen.

Of dat de relatie met de docent invloed heeft op de motivatie van jongens, heb ik getoetst in de praktijk met enquêtevraag 7: Werk jij harder voor een vak, als je de docent die dit vak geeft aardig vindt?

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Ja, meestal wel.	57.9	52.4	80	52.5	41.7	66.7	60	50	62.5
Nee, zelden.	42.1	47.6	20	47.5	58.3	33.3	40	50	37.5

14. Schema uitkomsten bij de enquêtevraag 7.

In schema 14 is te zien dat de relatie met de docent meer van invloed is op de motivatie van minder gemotiveerde jongens in vergelijking met meer gemotiveerde jongens.

2.4.7 Wat kan de docent doen?

Gurian en Stevens (2005) geven suggesties voor goed jongensonderwijs, waarmee motivatieproblematiek kan worden voorkomen.

- Praat duidelijk, herhaal instructies. Jongens zijn minder verbaal aangelegd en horen minder goed dan meisjes.
- Jongens zijn minder vatbaar voor licht tactische stimulatie (verbaal tot werk zetten). Bijvoorbeeld een kleine aanraking van de arm kan genoeg zijn om de aandacht van de jongen te krijgen.
- Jongens maken minder oogcontact tijdens verbale interactie. Constant oogcontact tijdens een gesprek veroorzaakt sneller stress bij jongens.
- Jongens schakelen minder snel van taken dan meisjes. Geef jongens voldoende tijd.
- Maak gebruik van visuele aspecten tijdens instructies.
- Maak gebruik van fysieke activiteit, bijvoorbeeld *energizers* (korte activerende pauzes).
- Geef jongens en meisjes stressballen om fysiek bezig te zijn tijdens uitleg.
- Gebruik verschillende soorten muziek voor verschillende activiteiten. Denk hierbij aan relaxmuziek en stimulerende muziek.

- Maak gebruik van 'jongensvriendelijke boeken'; boeken die hen interesseren en duidelijk van structuur zijn.

Daarbij wil ik het door hun aangedragen punt 'gebruik van multimedia in de klas' toevoegen (zie hiervoor paragraaf 2.4.3.).

Ook De Ruiter (2011, p. 15) geeft tips om een zo prettig mogelijk leerklimaat te creëren voor jongens:

- *Geef taakgerichte uitdagingen in plaats van voorgekookte opdrachten.*
- *Laat jongens stoeien en schreeuwen, laat eens chaos toe.*
- *Geef ze hun eigen territorium.*
- *Stel regels en grenzen, wees consequent.*
- *Leer levendigheid richten en begrenzen, benader het als iets positiefs.*
- *Leer ze reflecteren, wat ging goed, wat ging fout. Geef liefdevol en oprecht aan wat goed is en wat anders kan.*
- *Neem ze serieus, betrek ze bij beslissingen.*
- *Geef complimenten en bevestig.*
- *Plaats jezelf naast hem of hen, doe mee in een spel (als dat bij je past).*
- *Voel je niet persoonlijk aangevallen als ze over een grens gaan (bijvoorbeeld een grote mond geven.)*

2.5 Hoe motiveer je niet-gemotiveerde jongens?

2.5.1 Handreikingen vanuit literatuuronderzoek:

Groeneveld (2005) geeft de volgende handreikingen voor de omgang met niet-gemotiveerde jongens in de klas:

- Maak gebruik van haalbare doelen.
- Maak een bewust proces van de groepsvorming.
- Maak gebruik van cognitieve theorieën om motivatie te bevorderen.
- Zorg dat je als docent competent bent, en taken functioneel uitvoert.
- Modeleer omgang met moeilijkheden, voer dit niet moeiteloos uit.
- Wees consequent in modelgedrag en de beloning hiervan.
- Geef in beloningen informatie weg over competenties en voortgang.
- Wees als docent enthousiast.
- Straal vertrouwen uit in de leerlingen en de mogelijkheid in de door hen te behalen competenties.

Gurian en Stevens (2005) geven tips aan docenten om jongens die motivatieproblemen hebben te begeleiden:

1. Start de dag goed, en help de jongen op weg. Investeer iedere dag in de relatie met de jongen.
2. Zorg dat de jongen betrokken raakt met school. Zorg dat onderwerpen dicht bij zijn leefwereld staan.
3. Zet de jongen vooraan in de klas. Hier raakt hij minder snel afgeleid, en hoort de docent beter. Zorg daarbij voor genoeg ruimte en licht.
4. Probeer zo weinig mogelijk verbale instructie te geven, maar meer activiteiten, waarbij bijvoorbeeld non-verbale instructie via de computer of direct via de opdracht wordt gegeven.
5. Als de jongen moet lezen, schrijven, leren of de computer moeten gebruiken, zorg ervoor dat hij voldoende kan bewegen.
6. Geef de jongen zachte objecten, als een stressbal. Dit kan samen met voldoende beweging ervoor zorgen dat de hersenen gestimuleerd blijven.
7. Pas het rooster aan op de puber; later beginnen, voldoende beweging, afwisselende dag.
8. Fysieke educatie is belangrijk voor jongens, ongemotiveerde jongens specifiek.

Pubers hebben elke dit elke dag nodig. De ongemotiveerde jongen kun je een sport laten kiezen waarin hij hard wil trainen. Dit trainingsmoment is het moment om met hem in gesprek te gaan.

9. Kleinere scholen en klassen motiveert pubers. Leerlingen voelen zich sneller verantwoordelijk voor hun klas en school. Zorg ervoor dat leerlingen kunnen meebeslissen over het beleid van de school.

10. Zorg ervoor dat elke ongemotiveerde leerling een eigen mentor krijgt. Iemand waar de jongen tegenop kijkt. Jongens hebben een mannelijk rolmodel nodig, waarin zij zichzelf kunnen vinden.

Punt 8 uit deze paragraaf, heb ik in mijn praktijk getoetst met enquêtevragen 13 en 14. In mijn praktijksituatie wordt er per leerjaar één keer, twee uur gesport. Is er verschil te zien tussen minder en meer gemotiveerde jongens, en de hoeveelheid sport die zij beoefenen?

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
Ja	73.7	61.9	100	72.5	75	66.7	73.5	80	75
Nee	26.3	38.1	0	27.5	25	33.3	26.5	20	25

15. Schema uitkomsten bij de enquêtevraag: A. Beoefen je een sport in het weekend?

De verschillen zijn te groot om hier conclusies uit te trekken. Opvallend is dat alle minder gemotiveerde leerlingen uit de brugklas in het weekend sporten.

Antwoordmogelijkheden	Lj1, alle jongens	Lj1, m+	Lj1, m-	Lj2, alle jongens	Lj2, m+	Lj2, m-	Lj3, alle jongens	Lj3, m+	Lj3, m-
1 dag per week, <30 min	0	0	0	0	0	0	2.9	6.7	0
Meerdere keren per week, maar korte momenten.	0	0	0	7.5	16.7	0	0	0	0
1 dag per week, >30 min.	5.3	4.8	20	5	0	11.1	2.9	0	0
2 dag per week, >30 min.	10.5	14.3	0	5	0	0	5.9	6.7	12.5
3 dag per week, >30 min.	23.7	28.6	40	15	16.7	33.3	8.8	0	12.5
4 dag per week, >30 min.	13.2	4.8	20	10	16.7	0	17.6	6.7	25
5 dag per week, >30 min.	44.7	42.9	20	55	50	44.4	58.8	73.3	50
Nooit	2.6	4.8	0	2.5	0	11.1	2.9	6.7	0

16. Schema uitkomsten bij de enquêtevraag: B. Hoeveel dagen sport je doordeweeks? - Tel ook mee als sporten: gym op school en fietsen/lopen naar school

In alle leerjaren lijkt een gering, maar hoger percentage van 'minder gemotiveerde leerlingen' twee dagen of minder per week te sporten. In jaar 3 wordt er vaker gesport, door meer en minder gemotiveerde leerlingen.

Gurian en Stevens (2005) geven advies aan docenten en begeleiders, die als doel hebben niet gemotiveerde jongens meer te motiveren. Deze adviezen neem ik mee in mijn praktijkonderzoek en mijn rol als begeleider.

- Focus op direct meetbaar succes bij ongemotiveerde jongens. Succeservaring is belangrijk. Door de hoeveelheid testosteron is hier op in te spelen door middel van 'gezonde concurrentie' in een klas, zo stellen zij in 2012.
- Onderzoek welke basisvaardigheden de student mist. Ga hierover met de leerling in gesprek.
- Leer één vaardigheid per keer aan, en zorg dat de leerling deze vaardigheid goed onder de knie krijgt. Na de vaardigheid twee weken te hebben geoefend, zorg je voor een reflectiemoment.
- Zorg ervoor dat de aan te leren vaardigheid duidelijk meetbaar is.
- Help de leerling met het leren van deze vaardigheid, door een planning met hem te maken van maximaal één bladzijde.
- Laat de jongens gebruik maken van een laptop voor het maken van aantekeningen. Zo blijft dit overzichtelijk en leesbaar.
- Maak gebruik van mappen (één per klas) om een aanpak te creëren waarin geen probleem gemaakt wordt van hetgeen dat zij zien als mislukkingen op school.

Hoofdstuk 3 Plan van aanpak;

3.1 Analyse van eigen praktijk

Naar aanleiding van mijn literatuur- en vooronderzoek zou ik het volgende willen veranderen aan mijn onderwijspraktijk:

- Een aanpak opstellen om niet gemotiveerde jongens, meer gemotiveerd te krijgen.
- Curatieve handreikingen bieden voor begeleiders, docenten en ouders / verzorgers, voor de omgang met niet gemotiveerde jongens

3.2 Doel van het praktijkonderzoek

Het doel van mijn praktijkonderzoek is een manier te vinden om minder gemotiveerde jongens uit de onderbouw van het Lyceum Ouderhoven meer gemotiveerd te krijgen. Daarbij wil ik handreikingen bieden voor ouders, docenten en begeleiders.

3.3 Onderzoeksgroep

Zes jongens uit klas 2 en 3, met de leeftijd tussen de 13 en 16 jaar. Deze jongens zijn aangedragen door de mentoren op mijn vraag naar minder gemotiveerde jongens, op basis van de indicatoren beschreven in hoofdstuk 2.2.2.

3.4 Onderzoeksmethode

Ik zal een programma-evaluatie gaan uitvoeren, gebaseerd op het ontwikkelen van een programma. De programma evaluatie is zowel bruikbaar voor het beoordelen van de waarde van een programma, als voor de verbetering ervan (Harinck, 2007).

3.5 Verloop onderzoek

Stap 1: Selectie minder gemotiveerde jongens. Aan de mentoren van klas 1, 2 en 3 heb ik gevraagd de namen van minder gemotiveerde jongens door te geven.

Stap 2: Toestemmingprocedure ouders.

Stap 3: Intake en nulmeting. Doel van de nulmeting is om te kijken of de desbetreffende leerling minder gemotiveerd is, en wat zijn hulpvraag is. Met de leerling stel ik doelen en maak ik afspraken hierover voor de volgende afspraak. Ik vraag de leerling toestemming contact op te nemen met ouders en docenten, met als doel de gekozen doelen zo goed mogelijk te kunnen behalen.

Stap 3: Contact met ouders en docenten. De ouders informeer ik over het traject. Met de ouders bespreek ik de handreikingen voor ouders / verzorgers. Met docenten

worden afspraken gemaakt, volgens de handreikingen voor docenten.

Stap 4: Begeleidingstraject van acht weken. Ik heb wekelijks contact met de desbetreffende leerlingen. Minimaal in week 0, 2, 4, 6 en 8 heb ik telefonisch contact met de ouders.

Stap 5: Eindmeting. Na acht weken laat ik de desbetreffende leerlingen de eindmeting invullen, om te onderzoeken of de desbetreffende leerling meer gemotiveerd is. Ook met ouders heb ik overleg over de door hen opgemerkte gedragsveranderingen.

3.6 Interventies:

Met behulp van mijn literatuur- en vooronderzoek in mijn onderwijspraktijk, heb ik onderstaande interventies opgesteld voor de tijd dat de leerling wordt begeleid (8 weken). Dit ik wil meegeven als handreiking aan ouders en docenten. Daarbij voer ikzelf, in de rol als begeleider, interventies uit.

3.6.1 Handreikingen voor ouders / verzorgers:

- Wees duidelijk tegenover uw zoon over verwachtingen in schoolprestaties.
- Zorg als ouder voor een gezinsbrede aanpak. Geef de leerlingen inzicht in hun eigen kunnen, waardoor invloed van oudere broers of zussen (die zowel positief als minder positief kan zijn), zo weinig mogelijk onbedoeld effect heeft. Jongens in de brugklas lijken meer beïnvloedbaar door het handelen van broer(s) en / of zus(sen).
- Maak met de jongen afspraken over de hoeveelheid tijd en tijdstippen die worden besteed aan TV, computer en mobiele telefoon. Zorg dat je als ouder zicht hierop hebt. De jongen zal sneller voor de korte termijn motivatie kiezen, dan voor de lange termijn motivatie. Dit is te koppelen aan het slaapritme van de jongens. Zorg ervoor dat de leerling niet gaat vluchten in games en internet.
- Laat de jongen voldoende nachtrust krijgen. (acht tot negen uur op een nacht.)
- Stimuleer dat de jongen plezier krijgt in een manier van sport, waardoor hij minimaal twee keer doordeweeks sport. Dit zorgt voor de aanmaak van de hormonen endorfine en adrenaline.

3.6.2 Handreikingen voor docenten:

- Zorg dat vooral in jaar 1 en 2 de onderwerpen inhoudelijk bij de leerlingen aanspreken. Leg links met interessegebieden. Zorg dat de stof zo weinig mogelijk abstract is voor de leerling.
- Investeer als docent bij minder gemotiveerde jongens op de relatie, hier zijn ze vatbaar voor.
- Geef als school klassen begeleiding in de vorm van open gesprekken over het verschil van inzet per persoon. Creëer een open en veilige sfeer, waar het normaal is dat je je voor bepaalde vakken meer of minder inzet dan klasgenoten. Begin hier in de brugklas mee, waar leerlingen zich veel met elkaar vergelijken.
- Zorg voor stimulering van de hersenen in de klas, door bijvoorbeeld korte pauzes met bewegingsoefeningen.
- Maar meer gebruik van multimedia en visuele aspecten. Dit zal jongens sneller en meer zal aanspreken dan de klassieke vorm van talig onderwijs. Boeken met voor hen toereikende en interessante onderwerpen, kunnen hierbij ook hulpmiddelen zijn.
- Later toegevoegd: Zorg voor voldoende lichaamsbeweging, bijvoorbeeld in de vorm van energizers.

3.6.3 Interventies voor mij als begeleider:

- Zorg ervoor dat elke ongemotiveerde leerling een eigen mentor krijgt. Iemand waar de jongen tegenop kijkt. Jongens hebben een mannelijk rolmodel nodig, waarin zij zichzelf kunnen vinden. Dit kan zowel op school als binnen een familie. Desnoods een mentor of buddy per onderdeel dat als lastig wordt ervaren (Gurian en Stevens, 2005). Op school neem ik deze rol op mij.
- Baseer de begeleiding van de leerling op de volgende aspecten: Focus op leren (prioriteiten stellen), waardering van school (beleving), persistentie (haalbare, concrete, reële doelen stellen), planning (hoe maken en uitvoeren) en leermanagement, zelfvertrouwen door meer bewuste selfassessment, zelfsturing, impulscontrole, talige ontwikkeling, zelfreflectie.
- Maak het leren voor de leerling persoonlijk. Bijvoorbeeld door de leerling een *playbook* te laten maken; waarbij op een duidelijke en doelgerichte manier

voor de leerling in kaart wordt gebracht wat zijn of haar sterke- en zwakke punten zijn. (Gurian, Stevens en King, 2008).

- Ik kies ervoor om de gesprekken met de leerlingen oplossingsgericht te voeren. Waarvoor ik gebruik heb gemaakt van de theorie van De Jong en Kim Berg (2010).

Hoofdstuk 4: uitvoering en resultaten

Met zes minder gemotiveerde jongens ben ik een traject van acht weken gestart. Dit bestaat uit samenwerking tussen de docenten, ouders, desbetreffende leerling en ikzelf als begeleider. Als begeleider voer ik wekelijks gesprekken met de leerling, op basis van de interventies welke ik heb beschreven in hoofdstuk 3.6.3. Daarbij geef ik docenten en ouders handreikingen (beschreven in hoofdstuk 3.6.1 en 3.6.2.) en maak ik afspraken ten behoeve van de betreffende leerling. Met ouders en docenten evalueer ik minimaal vier keer gedurende deze periode, indien nodig, vaker.

4.1 Verloop als begeleider

De jongens met wie ik het begeleidingstraject ben ingegaan, heb ik een vragenlijst laten maken, als toetsing en nulmeting. De vragenlijst heb ik aangepast op de oplossingsgerichte gespreksvoering, door per vraag een schaalwaardering aan te geven in plaats van de bestaande meerkeuzevragen. Zie hiervoor bijlage vier. Ik heb voor een schaalwaardering gekozen, omdat ik met deze vragenlijst als startpunt een oplossingsgericht gesprek kan beginnen. Deze vragenlijst heb ik met de jongens besproken.

Tijdens dit eerste gesprek heb ik hen voorgelegd om met mij een begeleidingstraject in te gaan, met door hen uitgekozen doelen. Naar aanleiding van de uitkomsten van de enquête en de intakegesprekken met de jongens heb ik de handreikingen opgesteld voor ouders, docenten en begeleiders, beschreven in hoofdstuk 3.

Hierna heb ik gedurende acht weken wekelijks met de desbetreffende jongens, individueel een lang contactmoment (20-30 minuten) gehad, met aanvullend korte contactmomenten (tot vijf minuten). Na acht weken heb ik de leerlingen de eindmeting laten invullen.

Interventies door mij als begeleider waren gebaseerd op:

- Zorg ervoor dat elke ongemotiveerde leerling een eigen mentor krijgt. Iemand waar de jongen tegenop kijkt. Jongens hebben een mannelijk rolmodel nodig, waarin zij zichzelf kunnen vinden. Dit kan zowel op school als binnen een gezin. Desnoods een mentor of buddy per onderdeel dat als lastig wordt ervaren (Gurian en Stevens, 2005). Op school neem ik deze rol op mij. Dit heb ik gedaan door minimaal wekelijks een individueel gesprek met de desbetreffende leerling te hebben. In elk gesprek heb

ik geïnvesteerd in de relatie met de desbetreffende leerling, zodat het vertrouwen in mij door de betreffende leerling werd gewekt.

- Baseer de begeleiding op aspecten als beschreven in hoofdstuk 3.6.3.

Dit heb ik uitgevoerd door elk gesprek met de desbetreffende leerling vragen omtrent twee tot drie aspecten te stellen. Altijd kwam de leerling zelf met hulpvragen die hieraan gekoppeld waren. Daardoor heb ik het niet expliciet begeleiding moeten bieden op de aspecten beschreven in hoofdstuk 3.6.3, maar als onderdeel van het zoeken naar antwoorden op de hulpvraag die bij de leerling speelde. Zo kwam een leerling met de hulpvraag 'hoe plan ik?'. Na dit te hebben uitgezocht, bleek dat het plannen zelf wel lukte, maar het uitvoeren hiervan een struikelblok was. Hieraan gekoppeld was de focus op leren (prioriteiten stellen), persistentie (haalbare, concrete doelen stellen), zelfsturing en impulscontrole. Begeleiding op talige ontwikkeling heb ik niet geboden. Dit kwam bij twee jongens als hulpvraag naar voren in de vorm van het moeite hebben met aspecten van vreemde talen als de vakken Frans en Engels. De ondersteuning hiervoor is geboden door de huiswerkbegeleidingsdienst op school.

- Maak het leren voor de leerling persoonlijk. Bijvoorbeeld door de leerling een playbook te laten maken; waarbij op een duidelijke en doelgerichte manier voor de leerling in kaart wordt gebracht wat zijn of haar sterke- en zwakke punten zijn. (Gurian, Stevens en King, 2008). Door middel van de oplossingsgerichte gespreksvoering heb ik leren persoonlijk gemaakt. Doordat de leerling als expert wordt betrokken bij zijn eigen probleem, maakt hem dit verantwoordelijk hiervoor. Daarbij heb ik gerichte, haalbare doelen samen met de leerling opgesteld. Met reflectiegesprekken heb ik de begeleide jongens inzicht gegeven in hun sterke- en zwakke punten, voornamelijk gericht op schoolgerelateerde vaardigheden.

4.2 Verloop met ouders

Na de intakegesprekken met de jongens heb ik een brief gestuurd aan ouders, waarin ik uitleg heb gegeven over het onderzoek, en toestemming heb gevraagd voor de begeleiding en het gebruik van onderzoeksgegevens. Van de zeven voorgestelde jongens, heb ik voor zes jongens toestemming gekregen. Zie hiervoor bijlage drie. Hierna heb ik met de ouders/verzorgers telefonisch contact gehad, waarin ik een nulmeting heb uitgevoerd, hulpvragen van ouders/verzorgers heb

geïnterviewd en handreikingen heb ik meegegeven als hier behoefte aan was. Met de ouders heb ik in week 0, 2, 5 en 8 contact gehad, indien nodig vaker. Op basis van deze gesprekken paste ik de begeleiding aan, of kregen ouders handreikingen voor thuis, zodat de begeleiding van de desbetreffende leerling met eenzelfde visie en aanpak werd doorgezet.

Na mijn eerste gesprek, waarin ik als doel had de ouders de handreikingen te geven, werd ik mij ervan bewust dat de relaties van samenwerking tussen de ouders en mij op verschillende niveaus kunnen zitten. Daarbij zijn de opvoedstijlen van ouders verschillend. Ik heb ervoor gekozen om in plaats van handreikingen te geven, de ouders informatie te vragen over de handreikingen, en hier desgewenst informatie over aan te bieden.

4.3 Verloop met docenten

De docenten heb ik in overleg met de mentoren ingelicht op de rapportvergaderingen en via het leerlingvolgsysteem. Tijdens het traject is het directe contact met docenten via mentoren verlopen. Als docenten om concrete handreikingen vroegen, heb ik dit kunnen geven. Indien nodig heb ik zelf contact met desbetreffende docenten gezocht. Bijvoorbeeld in week 4. Ik kwam erachter dat ik niet als handreiking had meegegeven om de hersens van de leerlingen in de les te stimuleren. Dit heb ik in week 4 alsnog aan alle docenten meegegeven.

4.4 Verloop per leerling beschreven

Gegevens van de leerlingen zijn verkregen via de vragenlijsten nul- en eindmeting en aanvullende gesprekken. Zie hiervoor bijlage vijf. Gegevens van ouders zijn verkregen door middel van telefonische gesprekken. Gespreksverslagen van gesprekken met leerlingen en ouders zijn in bijlage zes te vinden. Rapportages voor docenten, gemaakt op basis van deze gespreksverslagen, zijn te vinden in bijlage zeven.

Hoofdstuk 5 Conclusies, reflectie en discussie

5.1 Conclusies

In deze paragraaf trek ik naar aanleiding van het uitgevoerde onderzoek conclusies, en geef ik antwoord op de onderzoeksvraag 'Hoe motiveer ik niet-gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven?'.

5.2 Conclusies uit het praktijkonderzoek

De jongens die graag begeleid willen blijven, hebben op meerdere punten verandering laten zien. Zie hiervoor paragraaf 4.4. De overeenkomst is dat allen aangeven minder tijd te besteden aan visual screen, en meer tijd aan schoolwerk. Daarbij geven alle jongens aan weinig verandering te hebben in het aantal uren slaap, maar wel vaker en meer uitgerust zijn als ze op school zitten. Ik vermoed dat er een verband is tussen minder tijd aan visual screen en beter slapen. Factoren die hierin verschillen is het belang om goede cijfers te halen (vraag 1), het goed kunnen werken in de klas samen met gezelligheid (vraag 3) en het gevoel bij een lager dan verwacht cijfer (vraag 5). De factor die veelal onveranderd bleef was de invloed van de inhoud van het desbetreffende onderwerp (vraag 6). In de overige vragen verschilde de mate van verandering per leerling.

Ten tijde van het begeleidingstraject is bij vijf van de zes jongens de hulpvraag 'hoe plan ik?' naar voren gekomen. Een basisvaardigheid, waarop Gurian en Stevens (2005), Woltring (2011) en Ykema (2012) hadden gewezen als aandachtspunt. Daarbij stelde Woltring, dat er ook bij de uitvoering hiervan begeleiding nodig is. Dit kan ik bevestigen, met het gegeven dat deze vijf jongens allen wisten hoe je moest plannen, maar vervolgens obstakels tegen kwamen bij het uitvoeren van de gemaakte plannen.

In de eerste weken werd motivatie geput uit de succeservaringen die werden opgedaan uit opgestelde doelen gebaseerd op het aanleren van vaardigheden. Na ongeveer vier weken bleken de succeservaringen die volgden voor vijf jongens, in de vorm van betere cijfers, een positieve invloed te hebben op de motivatie. De focus op direct meetbaar succes, met name in de eerste weken, beschreven door Gurian en Stevens (2005), is een belangrijk aspect in de begeleiding.

De begeleiding in talige ontwikkeling zag ik voornamelijk terug in de vorm van ondersteuningsvragen bij talige vakken. Naar voren kwam dat de drie leerlingen moeite hadden met vakspecifieke basisvaardigheden, waarvoor ik als begeleider niet gepaste ondersteuning kon bieden. Voor deze jongens heb ik hulp gezocht in de vorm van gerichte bijles op vakspecifieke vaardigheden. Ook Gurian en Stevens (2005) gaven handreikingen op dit vlak. Zodoende kan ik stellen dat de handreiking voor begeleiders niet volledig was. Deze wil ik aanvullen met concrete punten van Gurian en Stevens (2012), die ik in mijn theoretisch onderzoek ook heb vermeld.

- Focus op direct meetbaar succes bij ongemotiveerde jongens. Succeservaring is belangrijk. Door de hoeveelheid testosteron is hier op in te spelen door middel van 'gezonde concurrentie' in een klas.
- Onderzoek welke basisvaardigheden de student mist. Ga hierover met de leerling in gesprek.
- Leer een vaardigheid per keer aan, en zorg dat hij deze vaardigheid goed onder de knie krijgt. Doe dit als 'succes coach', en niet in je rol als docent. Na de vaardigheid twee weken te hebben geoefend, zorg je voor een goed reflectiemoment met de leerling. Tijdens het traject van acht weken, gaven veel jongens gaven aan bepaalde vaardigheden (als plannen of leerstrategieën) te willen leren. Deze handreikingen bleken voor mij vanzelfsprekende vaardigheden, aangezien ik op een oplossingsgerichte manier gesprekken voerde. Via deze methodiek werden de begeleidingsgesprekken gemakkelijk gericht op het aanleren van de te missen basisvaardigheden.

De ouders van vijf jongens gaven in de eindevaluatie aan, dat hun zoon opener was geworden, thuis meer vertelde, en beter in zijn vel leek te zitten. Dit kan enkel naar voren komen als thuis een veilig en open sfeer is, waar gepraat kan worden. Dit wil ik ook meenemen in handreikingen naar ouders toe. Daarnaast wil ik ook de waarschijnlijke invloed van visual screen time op de nachtrust meenemen.

5.3 Antwoord op de onderzoeksvraag en aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk.

Met deze bijstellingen kan ik mijn onderzoeksvraag beantwoorden:

'Hoe motiveer ik niet-gemotiveerde jongens in de onderbouw van het Lyceum Oudehoven?'. Door literatuuronderzoek ben ik op de handreikingen gekomen die zijn beschreven in hoofdstuk 2.5.1.

Ik heb handreikingen opgesteld voor ouders / verzorgers, docenten en begeleider(s). Dit heb ik gedaan met behulp van de handreikingen, en de toetsing op de gestelde hypothesen over op motivatie invloedrijke aspecten, bij minder gemotiveerde jongens in de onderbouw van mijn onderwijspraktijk op havo-niveau.

Gedurende acht weken heb ik zes minder gemotiveerde jongens begeleid. Hiervoor heb ik samengewerkt met ouders / verzorgers van deze leerlingen en de docenten van deze leerlingen. De ouders / verzorgers en docenten heb ik de nieuwe handreikingen meegegeven.

Na acht weken heb ik hierop gereflecteerd en deze handreikingen bijgesteld. Zo ben ik op onderstaande handreikingen gekomen voor ouders / verzorgers, docenten en begeleiders.

Handreikingen voor ouders / verzorgers:

- Wees duidelijk tegenover uw zoon over verwachtingen in schoolprestaties.
- Zorg als ouder voor een gezinsbrede aanpak. Geef de leerlingen inzicht in hun eigen kunnen, waardoor invloed van ouder(s)/verzorger(s), broer(s) of zus(sen) ,die zowel positief als minder positief kan zijn, zo weinig mogelijk onbedoeld effect heeft. Jongens in de brugklas lijken meer beïnvloedbaar door het handelen van broer(s) en / of zus(sen).
- Om de voorgaande twee handreikingen te bereiken is het belangrijk dat er veiligheid is voor uw zoon om open te spreken. Zorg dagelijks voor een moment waarop u hem over school kan spreken. Bijvoorbeeld bij thuiskomst na school, of tijdens het avondeten.
- Maak met de jongen afspraken over de hoeveelheid tijd die wordt besteed aan TV, computer en mobiele telefoon, en op welke momenten zij hier tijd aan mogen besteden. Zorg dat je als ouder zicht hierop hebt. De jongen zal sneller

voor de korte termijn motivatie kiezen, dan voor de lange termijn motivatie. Dit is te koppelen aan het slaapritme van de jongen. Zorg ervoor dat de leerling niet gaat vluchten in games en internet.

- Laat de jongen voldoende nachtrust krijgen. (acht tot negen uur op een nacht.)
- Zorg ervoor dat de jongen plezier krijgt in een manier van sport, waardoor hij minimaal twee keer doordeweeks sport. Dit zorgt voor de aanmaak van de hormonen endorfine en adrenaline.

Handreikingen voor docenten:

- Zorg dat vooral in jaar 1 en 2 de onderwerpen inhoudelijk bij de leerlingen aanspreken. Leg links met interessegebieden. Zorg dat de stof zo weinig mogelijk abstract is voor de leerling.
- Investeer als docent bij minder gemotiveerde jongens in de relatie, hier zijn ze vatbaar voor.
- Geef als school klassenbegeleiding in de vorm van open gesprekken over het verschil van inzet per persoon. Creëer een open en veilige sfeer, waar het normaal is dat je je voor bepaalde vakken meer of minder inzet dan anderen. Begin hier in de brugklas mee, waar leerlingen veel met elkaar vergelijken.
- Zorg voor stimulering van de hersenen in de klas, door bijvoorbeeld korte pauzes met bewegingsoefeningen.
- Maak meer gebruik van multimedia en visuele aspecten. Dit zal jongens sneller en meer aanspreken dan de klassieke vorm van talig onderwijs. Boeken met voor hen toereikende en interessante onderwerpen, kunnen hierbij ook hulpmiddelen zijn.
- Later toegevoegd: Zorg voor voldoende lichaamsbeweging, bijvoorbeeld in de vorm van energizers.

Handreikingen voor de begeleider:

- Zorg ervoor dat elke ongemotiveerde leerling een eigen mentor krijgt. Iemand waar de jongen tegenop kijkt. Jongens hebben een mannelijk rolmodel nodig, waarin zij zichzelf kunnen vinden. Dit kan zowel op school als binnen een familie. Desnoods een mentor of buddy per onderdeel dat als lastig wordt ervaren (Gurian en Stevens, 2005).

- Maak het leren voor de leerling persoonlijk. Bijvoorbeeld door de leerling een playbook te laten maken; waarbij op een duidelijke en doelgerichte manier voor de leerling in kaart wordt gebracht wat zijn sterke- en zwakke punten zijn. (Gurian, Stevens en King, 2008)
- Focus op direct meetbaar succes bij ongemotiveerde jongens. Succeservaring is belangrijk, met name in de eerste vier weken van de begeleiding, maar ook daarna.
- Onderzoek welke basisvaardigheden de student mist. Ga hierover met de leerling in gesprek.
- Leer een vaardigheid per keer aan, en zorg dat hij deze vaardigheid goed onder de knie krijgt. Doe dit als 'succes coach', en niet in je rol als docent. Na de vaardigheid twee weken te hebben geoefend, zorg je voor een goed reflectiemoment met de leerling. Om dit te bewerkstelligen kan er bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van oplossingsgerichte gespreksvoering. Via deze methodiek werden de coachingsgesprekken gemakkelijk gericht op het aanleren van de te missen basisvaardigheden.
- Baseer de begeleiding van de leerling op de volgende aspecten: Focus op leren (prioriteiten stellen), waardering van school (beleving), persistentie (haalbare, concrete, reële doelen stellen), planning (maken van een planning én uitvoering hiervan) en leermanagement, zelfvertrouwen door meer bewuste self assessment, zelfsturing, impulscontrole, talige ontwikkeling, zelfreflectie.
- Zorg dat er een mogelijkheid is voor de jongens om vakgerelateerde (basis)vaardigheden bij te leren. Bijvoorbeeld in de vorm van huiswerkbegeleiding op vakgebonden vaardigheden.

5.4 In hoeverre heb ik mijn onderzoeksdoel bereikt?

Mijn onderzoeksdoel was het onderzoeken of de aanpak die ik heb opgesteld om minder gemotiveerde jongens meer te motiveren voor school (werk) werkt. De aanpak heeft als doel minder gemotiveerde jongens meer gemotiveerd te krijgen. Uit de verslaglegging is te zien dat alle jongens die begeleid zijn meer belang bij school(werk) hebben. De jongens hebben handvatten gekregen gericht op ontbrekende basisvaardigheden en zijn aangespoord hier doelgericht mee aan de slag te gaan. Van de testgroep heb ik met twee jongens de begeleiding afgesloten, waarvan ik niet kan zeggen of zij gemotiveerd blijven. De andere jongens zijn meer

gemotiveerd. Van hen kan ik ook niet zeggen of zij zelfstandig gemotiveerd blijven. Dit onderliggende doel zie ik als utopie. Echter, zal ik dit moeten bijstellen, omdat ik ervan overtuigd ben, dat op de manier waarop het onderwijs in mijn school (en vele andere scholen in Nederland) zo is ingericht, dat dit onhaalbaar is. Preventieve maatregelen (zoals beschreven in hoofdstuk 2.4 'Wat kan je als school doen om motivatieproblemen te voorkomen?') zullen nodig zijn om jongens gemotiveerd te houden. Kortom: Ik kan stellen dat de jongens meer gemotiveerd zijn, maar niet verwachten dat zij zelfstandig gemotiveerd blijven. Hiervoor moeten alle betrokken partijen blijvend acties ondernemen. Als school kan je de begeleiding voor niet gemotiveerde leerlingen blijven aanbieden, echter is dit dweilen met de kraan open, als er geen preventieve maatregelen worden genomen. Dit neem ik mee als aanbeveling voor in mijn onderwijspraktijk. Ik streef naar structurele verandering in het schoolsysteem, waardoor onze voor elke leerling een passende vorm van onderwijs mogelijk is. Ik denk dat mijn onderzoek en aanpak vooral een oplossing biedt voor de korte termijn (het meer gemotiveerd krijgen van minder gemotiveerde jongens).

5.5 Procesreflectie; was mijn manier van aanpak de juiste?

De begeleidingsgesprekken heb ik oplossingsgericht gevoerd. Deze manier van gesprekken voeren gebruik ik in mijn werk als counsellor. Ik heb mij hierin kunnen bekwamen en weet hoe ik deze manier van gespreksvoering kan inzetten. Dit was voor mij een stukje veiligheid. Ik kan stellen dat ik redelijk bekwaam ben in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Bij deze gesprekstechniek wordt er van uitgegaan dat de cliënt expert is in zijn eigen probleem. Veranderingen zullen enkel plaatsvinden, als de persoon die zijn gedrag moet veranderen, hiervan overtuigd is; hulpvragend is. Met deze gedachte ben ik aan de gesprekscyclus begonnen. Mijn eerste doel was om de jongens zelf verantwoordelijk te maken, en hulpvragen te maken. Ik denk dat hieraan de vele contactmomenten en de juiste ingang (nulmeting) hebben bijgedragen. Pas nadat de desbetreffende jongen aangaf dat hij aan bepaalde vaardigheden wilde werken, heb ik met toestemming van hem contact opgenomen met docenten en ouders, om met hen afspraken te maken. Ik heb op deze manier geprobeerd de desbetreffende jongen verantwoordelijk te maken voor zijn eigen veranderproces. Tijdens de gesprekken merkte ik op dat de jongens die ik coachte erg op relatie gericht waren. Zodoende heb ik na enkele keren een indeling

gemaakt van een gesprek, waarin drie onderdelen aan bod komen; 1. relatie, 2. evaluatie en reflectie op de afgelopen week en 3. doelen bijstellen en nieuwe doelen stellen.

Wat ik een lastig aspect vond, was het aanreiken van handvatten aan ouders. Na mijn eerste gesprek met ouders ontdekte ik niet ongevraagd handvatten voor hun opvoeding kon aangeven. De aard van de relatie van samenwerking verschilt per ouder(s). Ik heb het besluit genomen niet alle handvatten als tips aan te geven, maar wel om de handvatten bespreekbaar te maken, met als doel ouders hierover te laten nadenken. Zo kon ik in een later gesprek, als ouders met een duidelijk gerelateerde hulpvraag kwamen hier op terugkomen. Voor mij speelde mee, dat ik als onervaren opvoeder, mij niet in de positie bevond om handvatten aan te bieden. Daarbij was het zeer belangrijk om alle betrokken partijen op één lijn te krijgen wat betreft begeleiding. Bij één leerling wilden de ouders niet dat hun zoon dit traject in zou gaan. Zij gaven als reden aan dat de jongen op gymnasium niveau is begonnen, en in vier jaar is afgezakt naar havo niveau. Ouders gaven aan niet weer aan hem te willen sleuren, nu het eindelijk na jaren redelijk ging qua motivatie. Omdat ik van alle betrokken partijen volledige medewerking verwacht, is deze jongen niet aan dit traject gestart. Het welzijn van de leerlingen vind ik een gedeelde verantwoordelijkheid, waarin in principe het kind zelf en ouders het laatste woord hebben. Hierin kan en wil ik ouders niet passeren.

Met docenten zijn er tijdens de rapportvergadering afspraken gemaakt, op basis van deze handvatten. Deze afspraken zijn voor een blok gemaakt, waar mijn traject exact binnenviel. Ik had tijdens dit blok geen controle-instrument om te kijken of deze afspraken werden nageleefd. Sommige docenten zullen hier mee aan de slag gaan als ze in eenzelfde verlegenheidsituatie zitten, of zich als docent gedeeltelijk verantwoordelijk voelen voor het welzijn van de leerling, in plaats van zich enkel te richten op vakgebonden ontwikkeling. De motivatie, gebaseerd op betrokkenheid (Pintrich en Schunk, 2002) is hieraan te koppelen. Ik wil graag een passende aanpak vinden, die als doel heeft alle collega's verantwoordelijk te laten voelen voor het welzijn van het kind.

Docenten heb ik ingelicht tijdens de rapportvergaderingen, aanvullend via het leerlingvolgsysteem en via e-mail. Als docenten om concrete handreikingen vroegen, heb ik dit kunnen geven. In de toekomst wil ik een concreet handelingsplan aanbieden, waar elke docent met elke onderwijsstijl mee uit de voeten kan.

5.6 Reflectie op eigen professionele identiteitsontwikkeling

Mijn doel voor mijn eigen identiteitsontwikkeling is om uit mijn comfortzone te stappen, stappen te nemen, die ik voorheen nog niet heb genomen. Dit heb ik gedaan in de vorm van het doen van onderzoek, waar ik taakgericht met onderzoeksdoelen aan de slag moest gaan. Mijn comfort zone is praktisch ingericht; ik ben geen klassieke intellectueel, al zou ik dit graag willen. Mijn uitstroomprofiel in mijn eigen middelbare school periode, was lager dan het ingeschatte instroomprofiel. Ik heb deze periode in mijn comfortzone gezeten; pakte zaken aan, die voor mij gemakkelijk gingen, zonder mijzelf nieuwe vaardigheden aan te leren. Ik vertrouwde op de vaardigheden die ik had, en kon het daarmee tot op een bepaald niveau redden. Dit is ook een reden geweest waarom de hulpvraag, waar vanuit ik mijn onderzoek ben begonnen, mij zo heeft aangesproken. Met het doen van dit onderzoek (en de gehele opleiding tot Master SEN) heb ik veel moeten reflecteren. Wat zich in de praktijk uitte door het nemen van twee stappen vooruit, aansluitend één stap achteruit. Een manier waar ik op korte termijn niet altijd blij van werd, maar op lange termijn wel het gewenste resultaat opleverde. Ik heb progressie nodig om gemotiveerd te blijven. Stappen terug zie ik als geen progressie maken. Ik heb constant de uitdaging nodig om met passie te kunnen blijven werken. Doordat ik gedwongen werd stappen terug te doen, om vervolgens de juiste stappen (vooruit) te kunnen zetten, is voor mij een nieuw inzicht geweest, waarvan ik op persoonlijk en professioneel vlak de belangrijkste leerstap heb kunnen nemen.

5.7 Reflectie op theorie:

De gevonden theorie heeft mij op veel vlakken inzicht gegeven, waardoor ik met kennis mijn praktijkonderzoek kon starten. Gedurende het praktijkonderzoek kwam ik op inzichten die ik als kennis heb aangenomen, maar in de praktijk pas echt begreep wat hiermee bedoeld werd en op welke manier de uit theorie gegeven handreikingen kunnen worden toegepast. De koppeling tussen theorie en praktijk kreeg hierdoor voor mij een zichtbare toevoegende waarde.

5.8 Verdere discussie

In mijn onderzoek heb ik ervoor gekozen om interventies in te zetten op drie fronten; thuis bij de leerling in de vorm van handreikingen voor ouders, op school in de klas in de vorm van handreikingen voor docenten, en een wekelijks individueel begeleidingsmoment door mij als begeleider. De aanpak heeft verschil uitgemaakt na een traject van acht weken. Ik zou graag in de toekomst willen onderzoeken welke interventie welk verschil maakt.

In mijn vooronderzoek heb ik hypothesen in mijn onderwijspraktijk getoetst door middel van een enquête. Deze enquête heb ik afgenomen bij leerjaar 1, 2 en 3, totaal 261 leerlingen. In leerjaar 1 de havo/vwo klassen, in leerjaar 2 en 3 de havo klassen. In de toekomst zou ik graag willen onderzoeken of er op een andere schaal (meer leerlingen) en andere niveaus (vmbo, vwo en gymnasium) andere uitkomsten zijn. Ik heb in deze enquête gekozen voor gesloten, meerkeuze vragen. Dit was een praktische overweging. Echter, ben ik mij ervan bewust dat ik hiermee niet de volledige hypothese toets. Ook stel ik op basis van zes vragen vast of een leerling meer- of minder gemotiveerd is voor school(werk). In mijn nulmeting, alvorens mijn praktijkonderzoek, heb ik een gesprek met de desbetreffende leerlingen gevoerd, om de mate van motivatie in te schatten. In de toekomst zou ik graag willen onderzoeken of er een mogelijkheid is om door middel van een vaste vragenlijst de mate van motivatie van een leerling vast te stellen.

Gericht op de hypothesen zie ik als punt van discussie de combinatie in antwoorden op de vragen over de beleving van zich moe voelen, de hoeveelheid tijd besteed aan schoolwerk, en de hoeveelheid tijd besteed aan visual screen. Dit is te zien in de enquête uit het vooronderzoek en uit de nul-en eindmeting vanuit mijn praktijkonderzoek. Dit doet vermoeden dat deze aspecten invloed op elkaar hebben. Eén van de minder gemotiveerde jongens omschreef dit als volgt; Als ik minder tijd aan computeren (visual screen time) besteed, houd ik meer tijd over om aan school te besteden. De vrije tijd lijkt te worden ingevuld door of visual screen time, of schoolwerk. Naarmate de jongens minder tijd aan visual screen besteden, lijken ze meer uitgerust op school te zijn.

In het vooronderzoek kwam naar voren dat meer gemotiveerde jongens altijd enig kind zijn. Graag zou ik willen onderzoeken of dit en het vorige gegeven hetzelfde blijft, als de enquête bij een grotere doelgroep wordt afgenomen.

Deley (2004, p. 59) schrijft over adaptief onderwijs: *Adaptief onderwijs is niets anders dan goed onderwijs...Goed onderwijs is onderwijs waarbij de leerkracht aan kinderen uitzicht geeft op zelf kunnen. Goed onderwijs is kinderen helpen zichzelf te helpen. Elk kind heeft de behoefte zichzelf en zijn omgeving te leren kennen en daar grip op te krijgen. Stevens noemt dat het proactieve karakter van ontwikkeling. Daarbij spelen de drie eerdergenoemde basisbehoeften (de behoefte aan relatie, aan competentie en aan autonomie of onafhankelijkheid) een grote rol.*

De aanpak die ik heb opgesteld vertoont grote overeenkomsten met adaptief onderwijs. De ongemotiveerde jongens basisbehoeften laten ervaren, lijkt een groot aandeel te hebben in mijn aanpak. Dit brengt mij naar mijn volgende punt van discussie. In de toestemmingsbrief aan ouders vraag ik ouders niets over het doel van de mogelijke begeleiding te vertellen aan hun zoon, om het zogenoemde *pygmalion-effect* te voorkomen. Het Pygmalion-effect, ook wel het Rosenthal-effect genoemd, beschrijft het fenomeen Als iemand zich gaat gedragen naar de verwachting die gezaghebbende anderen van hem of haar hebben.

(www.cultureelwoordenboek.nl) Deley (2004, p. 60) schrijft: *Stevens wijst ook op het belang van de rol van verwachtingen die een rol spelen in het leerproces... En zo'n hoge verwachting werkt vaak heel motiverend voor het kind om op de goede voet door te gaan.* Ik heb ervoor gekozen om de onderzoeksgroep zelf doelen te laten stellen. Kan ik hiermee stellen dat in dit onderzoek verantwoord gebruik is gemaakt van het pygmalion-effect?

Dankwoord

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar dhr. Drs. Erik van Meersbergen voor zijn begeleiding in de inhoud en uitvoering van dit praktijkonderzoek. Met zijn overkoepelende blik wist hij mij ten alle tijden scherp te houden.

Ook wil ik mijn collega's op het Lyceum Oudehoven bedanken voor de samenwerking in uitvoering voor dit praktijkonderzoek. Met name Everine van der Hoek, Marian Aaftink, Ellen Du Cloux, Els Vlot, Fons van Rongen en Esther Rozeboom-Bos. Daarnaast wil ik mijn ouders, mijn partner en dhr. A.P. van der Kaart bedanken, voor het zijn van *critical friends*, en de belangrijke en inspirerende momenten van bezinking.

Literatuurlijst;

- Ames, C.A. (1990). *Motivation: What Teachers Need To Know*. Uit: www.motivatatieproblemenopschool.nl, Groeneveld E. (2005): Geraadpleegd maart 2013.
- Crone E, (2008). *Het Puberende Brein*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Deley T. (2004). *Denken voelen doen, sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Gurian M. en Steven K. (2005). *The minds of boys*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gurian, Stevens en King, (2011). *Boys & girls, strategieën voor onderwijs aan jongens & meisjes in het voorgezet onderwijs*. Helmond: Uitgeverij Onderwijs-maak-je-samen.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Jong, P. de, Kim Berg, I. (2010) *De kracht van oplossingen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information opm.
- Marsh, H., Martin, A., & Cheng, J. (2008). *A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: potential benefits of male teachers for Boys?* Uit: Emans C. red. (2008). *Onderwijsinnovatie: 'onderzoeksnieuws juni 2008'*. Heerlen: Open Universiteit Nederland
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. 2nd Edition*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Ruiter A-M. de, (2011) Artikel: *Geef jongens de ruimte* (Kinderopvang, 2011).
- Woltring, L. (2010). *Scan van items rond het thema (ontwikkeling van) jongens*. Woltring, L. (2010). *Tips voor beter omgaan met jongens in de school*.
- www.cbs.nl, Mol. M (2012). Geraadpleegd april 2013, via <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-3751-wm.htm>

www.laukwoltring.nl Woltring, L. (2011). Geraadpleegd maart 2013, via
<http://www.laukwoltring.nl/pages/nl/home.php>

www.leervragen.nl, Geraadpleegd April 2013, via:
www.leervragen.nl/images/uploads/image/hersengebieden_uitgebreid.jpg

www.motivatieproblemenopschool.nl, Groeneveld E. (2005): Geraadpleegd maart 2013.

www.uva.nl, Dewald-Kaufman (2012). Geraadpleegd maart 2013, via
www.uva.nl/nieuws-agenda/agenda/alle-evenementen/content/promoties/2012/11/slaapprobleem-beinvloedt-prestatie-adolescent.html

Ykema (2012). Rots en Water: *Een psychofysische training voor jongens én meisjes*, Basisboek. Amsterdam: Uitgeverij SWP.