

LEER MIJ MIJZELF EN MIJN KLAS KENNEN.

Een onderzoek naar het versterken van
leerkrachtvaardigheden om de autonome
motivatie van kinderen te verhogen tijdens IPC .

San Kroezen
Masterscriptie Talentontwikkeling & Diversiteit
Hanzehogeschool Groningen

Scriptiebegeleider: Frank Assies

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Summary	6
1. Inleiding	8
1.1 Aanleiding van het onderzoek	8
1.2 Motiveren van kinderen	9
1.3 Probleemstelling.....	9
1.4 Doel en vragenstellingen	10
2. Theoretische onderbouwing.....	11
2.1 Gecontroleerde motivatie en autonome motivatie.....	11
2.2 Een autonomie-ondersteunende leeromgeving.	13
2.3 Gewenste kennis en leerkrachtvaardigheden.....	15
2.4 Stimuleren van een actieve en onderzoekende houding bij leerkrachten.	16
2.5 Conclusie	19
4. Methoden van onderzoek.....	20
4.1 Onderzoeksmethode.....	20
4.2 Onderzoeksgroep en randvoorwaarden	20
4.3 Interventieprogramma	20
4.5 Data-analyse	23
5. Resultaten.....	24
5.1 Ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden.....	24
5.2 De rol van het ondersteuningsprogramma.....	28
6. Conclusie en discussie	31
6.1 Conclusie	31
6.2 Discussie.....	33
6.3 Aanbevelingen	34
Literatuur	35

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport is het sluitstuk van de master Talentontwikkeling en Diversiteit op de Hanzehogeschool in Groningen. Het was een intensief jaar, waarbij ik de eer had als een van de eerste studenten deel te nemen aan deze nieuwe master. Afgelopen jaar stond in het teken van talentkrachtig onderwijs. Naarmate het schooljaar vorderde groeide de interesse voor de rol van motivatie in het onderwijs. Als leerkracht ervaar ik dagelijks de problemen die het traditionele onderwijs scheppen. In mijn lange loopbaan als stagiaire heb ik vele scholen gezien en telkens viel mij op dat resultaten belangrijker lijken te zijn dan kinderen. Scholen doen er alles aan om de resultaten van hun kinderen te verhogen. Niveaugroepen, verlengde instructies en extra huiswerk. Zelden heb ik het woord motivatie horen vallen. Wel kreeg ik vaak mee dat de kinderen steeds minder zin leken te hebben in school. 'Vroeger was het beter' werd er gezegd. In mijn ogen ligt de oorzaak bij het gebrek aan motivatie bij kinderen om te leren. Reden voor mij om tijdens de module 'Opbrengsten' onderzoek te doen naar het verhogen van de motivatie tijdens begrijpend lezen. Tijdens deze module heb ik ervaren welke positieve effecten motivatie kan hebben op kinderen. Ik zag kinderen weer opleven en lachen tijdens begrijpend lezen. Daarnaast gingen de toetsresultaten ook omhoog. De keuze voor een onderwerp voor mijn masterthesis was daardoor snel gemaakt. Omdat ik mijn goede ervaringen niet voor mijzelf wilde houden, heb ik onderzoek gedaan naar de wijze waarop ik collega's kan begeleiden in het vergroten van de motivatie in hun groep.

De afgelopen zes weken zijn een periode geweest waarin ik veel flexibiliteit en inzet heb gevraagd van mijn thesisbegeleider en collega's. Daarom wil Frank Assies bedanken voor alle feedback die ik heb ontvangen. Daarnaast wil ik mijn collega's bedanken voor hun inzet. Zij hebben zich maximaal ingezet om mij in een zeer kort tijdsbestek van data te voorzien.

Ik hoop dat het belang en het effect van motivatie terug te zien is in mijn masterthesis.

San Kroezen

Samenvatting

Op o.b.s. Buitenvree wordt er vanaf groep 2 gewerkt met het International Primary Curriculum (IPC). Dit betekent dat er in de klas gewerkt wordt met thema's waarbinnen de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, natuur, techniek, ICT en beeldende vorming zijn verwerkt. Leerkrachten dienen zelf een les te ontwerpen aan de hand van suggesties die door de methode worden aangeboden. Volgens leerkrachten komt het regelmatig voor dat kinderen tijdens de les niet gemotiveerd zijn. Dit resulteert in orde verstorend gedrag en werkstukken die niet aan de gestelde criteria voldoen. In een mondeling vooronderzoek geven kinderen aan lessen niet leuk of interessant te vinden waardoor ze tijdens de les liever andere dingen doen.

Om kinderen te motiveren is het volgens Ryan en Deci (2000) belangrijk dat er wordt voldaan aan de drie psychologische basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie. Dit gebeurt in een autonomie-ondersteunende leeromgeving (Vansteenkiste, et al, 2007). Dit onderzoek richt zich op het scholen van leerkrachten zodat zij vaardig worden in het toepassen van autonomie-ondersteunende vaardigheden. De hoofdvraag die hierbij aansluit luidt: *Hoe kunnen leerkrachten hun autonomie-ondersteunende vaardigheden versterken om kinderen te motiveren tijdens IPC?*

Literatuur laat zien dat leerkrachten een leeromgeving moeten creëren waarin de drie psychologische basisbehoeften tot uiting komen. Dit laat zich vertalen in het bieden van structuur, keuzevrijheid en ondersteuning (Verbeeck, 2010) en het handelen vanuit een respecterende houding naar kinderen (Vansteenkiste, et al., 2007). Deze kennis kan worden overgedragen met behulp van een scholing. Scholing is effectief wanneer er wordt samengewerkt met collega's (Onstenk, 2003).

Om leerkrachten talentkrachtig te laten ontwikkelen, is er een ontwerp in de vorm van een ondersteuningsprogramma ontwikkeld. Het ondersteuningsprogramma bestond uit een presentatie waarin kennis werd overgedragen en een begeleidingstraject. Het begeleidingstraject was erop gericht de aangeboden kennis in de praktijk te brengen. Er werd kwalitatieve data verzameld tijdens de evaluatiegesprekken. Uitingen van leerkrachten werden vervolgens gecodeerd op basis van zes categorieën: structuur, keuzevrijheid, ondersteuning, ondersteuningsdocumenten en feedforward. Na zes lessen en drie evaluatiegesprekken is er een conclusie gevormd ter beantwoording van de hoofdvraag.

Leerkrachten kunnen hun autonomie-ondersteunende vaardigheden versterken door een scholing te volgen waarbij een duidelijke afbakening aanwezig is van de te leren vaardigheden. Binnen dit kader kiezen leerkrachten een ontwikkeldoel dat voor hen relevant is. Met behulp van evaluatiemomenten krijgen leerkrachten de gelegenheid om met elkaar samen te komen en elkaar te ondersteunen in relatie tot hun ontwikkeldoel. Hierbij bieden ondersteuningsdocumenten, in de vorm van een checklist voor autonomie-ondersteunende vaardigheden en een motivatieschaal (om de motivatie van kinderen te 'checken') structuur en houvast. Daarnaast is het

wenselijk dat er voldoende ruimte is, zodat leerkrachten hun eigen ontwikkelpad kunnen doorlopen. Met behulp van feedforward (*advies over wat verbeterend kan worden*) zijn leerkrachten in staat elkaar verder te helpen in hun ontwikkeling. Tot slot leidt dit onderzoek tot de conclusie dat de deelnemende klassen allen op een andere manier gemotiveerd raken. Met behulp van de kennis die leerkrachten van hun groep en henzelf hebben, zijn zij in staat een autonomie-ondersteunende leeromgeving te creëren waarin de behoeften van hun klas en hunzelf samenkomen.

Eventuele kanttekeningen worden geplaatst bij de korte periode waarin het onderzoek is uitgevoerd en het beperkte aantal respondenten. Hierdoor is de hoeveelheid data gering en zijn de conclusies gebaseerd op een dunne laag van data. Hierdoor dienen de conclusies met enige voorzichtigheid te worden benaderd.

Ondanks de beperkingen van het onderzoek zijn er ook aanbevelingen tot stand gekomen. Een autonomie-ondersteunende context ontstaat niet vanzelf, maar ontkiemt in de interactie die een leerkracht tot stand brengt met de kinderen. Leer de kinderen kennen en ontdek waar zij gemotiveerd door raken. Gebruik deze informatie om een leeromgeving te creëren waarin respectvol en autonomie-ondersteunend wordt gehandeld.

Summary

At o.b.s. Buitenvree every teacher from group 2 and onwards is working with the International Primary Curriculum (IPC). IPC means that there are themes in the classroom. These themes include subjects like History, Geography, Biology, Science, ICT and Arts and craft. IPC does not provide ready-made lessons, but how a student can achieve a certain goal. The teachers themselves have to develop a lesson that fits this purpose. According to teachers, children often do not like a lesson. This results in disruptive behavior and students do not meet the requirements for certain assignments. Teachers have asked the children why they're not always motivated. Children tell them they do not like a lesson or think it's interesting.

According to Ryan and Deci (2000) the key to motivate children is to fulfill the three basic psychological needs; Autonomy, relatedness and competence. This happens in an autonomy-supporting learning environment (Vansteenkiste, et al., 2007). This research focuses on developing autonomy-supportive skills so teachers can motivate their students. For this purpose the research question has been drawn up: How can teachers strengthen their autonomy-supporting skills to motivate children during IPC?

Literature shows that teachers need to create a learning environment in which the three psychological basic needs are expressed. Teachers have to provide structure, freedom of choice and support (Verbeeck, 2010) and have to act with a respectful attitude towards children (Vansteenkiste, et al., 2007). These skills can be transferred by means of training. Training is effective when teachers are collaborating with each other (Onstenk, 2003).

In order to educate teachers, a program has been developed. The program started with a presentation so knowledge about the SDT was transferred. After the presentation the program aimed at bringing the received knowledge to the classrooms. During a series of six lessons and three evaluations, qualitative data was collected. Teachers' expressions were then coded based on six categories: structure, freedom of choice, support, support documents and feedforward. After analyzing the data, a conclusion was formed.

Teachers can reinforce their autonomy-supporting skills by following a program with a clear demarcation of the skills to be learned. Within this framework, teachers choose a personal goal that is relevant to them. With the help of evaluation, teachers get the opportunity to get together and support each other in relation to their personal goal. Support documents, in the form of a checklist for autonomy supportive skills and a motivation scale (to check the motivation of children) give structure to the program. The program has to create enough freedom of movement, so teachers can develop in a way it suits their personality and preferences.

During the program, feedforward (*advice on what can be improved*) was used by teachers and for teachers to achieve their personal goals. This research concludes that the all of the participating classes get motivated in a different way. Using the knowledge that teachers have of their class and themselves, they are able to create

an autonomy-supporting learning environment that meets the needs of their class and their own.

Any comments may be posted in the short period of investigation and the limited number of respondents. As a result, the amount of data is low and the conclusions are based on a thin layer of data. As a result, the conclusions should be approached with some caution.

Despite the limitations of the research, recommendations have also been made. An autonomy-supporting context does not occur naturally but sprouts in the interaction that a teacher creates with children. Get to know the children and discover how they get motivated. This helps teachers to create a respectful learning environment.

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderwerp van dit onderzoek nader toegelicht. Allereerst wordt het onderwerp ingeleid in paragraaf 1.1. Daarna wordt ingegaan op de aanleiding van het onderzoek (paragraaf 1.2), gevolgd door de probleemstelling in paragraaf 1.3. Aansluitend worden in paragraaf 1.4 de doel- en vraagstellingen van dit onderzoek geformuleerd.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

O.b.s. Buitenvree is een openbare basisschool met c.a. 200 leerlingen. De school is gesitueerd in een van de woonwijken van de stad Coevorden. Er wordt gewerkt met zowel combinatiegroepen als enkele groepen. Het team bestaat uit twaalf vrouwen en een man. De leeftijd kent een grote diversiteit (de jongste is 24, de oudste is 63). Het team omschrijft zichzelf als een gezellig en collegiaal team. De directeur noemt het een zelfsturend team; collega's tonen initiatief en zijn in staat samen problemen op te lossen.

Vanaf groep 2 wordt er gewerkt met het International Primary Curriculum, afgekort IPC. IPC houdt in dat er in de klas gewerkt wordt met thema's. De thema's omvatten de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, natuur, techniek, ICT en beeldende vorming. Doordat de zaakvakken samengevoegd zijn in thema's leren kinderen verbanden leggen. De leerdoelen worden duidelijk kenbaar gemaakt waardoor kinderen weten waar ze naar toe werken. Deze doelen omvatten de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en inzicht, waarbij volop aandacht is voor het stimuleren van een onderzoekende houding. Leerkrachten werken met een serie lesdoelen en suggesties waarbij zij zelf materialen en inhoud moeten ontwikkelen.

Uit een kleinschalig en mondeling vooronderzoek blijkt dat alle leerkrachten op o.b.s. Buitenvree motivatieproblemen bij kinderen ervaren tijdens lessen. Deze motivatieproblemen zijn tijdens de IPC-lessen het meest aanwezig. Leerkrachten van o.b.s. Buitenvree zijn op zoek gegaan naar een mogelijke oorzaak van dit probleem. Dit hebben ze gedaan door in hun klas te vragen waarom kinderen soms dit gedrag laten zien tijdens een les. Kinderen geven in deze gesprekken aan de les of het gehele thema 'niet leuk' te vinden; kinderen snappen de opdracht niet of vinden het onderwerp niet interessant.

Elke leerkracht heeft in meer of mindere mate te maken met kinderen die niet gemotiveerd zijn. Dit probleem wordt landelijk erkend, want onderzoek van Stoel, Peetsma en Roeleveld (2003) toont aan dat scholen in Nederland te maken hebben met een afnemende motivatie naarmate kinderen ouder worden. Op o.b.s. Buitenvree kenmerkt deze afnemende motivatie bij kinderen volgens leerkrachten zich door het gebrek aan inzet en doorzettingsvermogen en minimale concentratie. Dit leidt regelmatig tot orde verstorend gedrag. Kinderen leveren producten aan (zoals een poster, muurkrant of werkstuk) die niet aan de gestelde eisen voldoen, waardoor hun werk als onvoldoende wordt beschouwd.

1.2 Motiveren van kinderen

Kinderen kunnen gemotiveerd raken vanuit verschillende motieven. Ryan en Deci (2000) hebben onderzoek gedaan naar de rol van motivatie in het onderwijs. Zij hebben dit ondergebracht in de self-determination theory (SDT). Deze SDT gaat uit van verschillende typen motivatie, zoals intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Met intrinsieke motivatie wordt bedoeld: motivatie die van binnenuit komt. Iemand is bijvoorbeeld gemotiveerd omdat hij/zij het leuk of interessant vindt. Daarnaast is er ook extrinsieke motivatie: motivatie die van buitenaf komt. Een kind doet bijvoorbeeld mee met de les uit angst voor straf, uit schuldgevoel, of omdat de opdracht belangrijk is (maar niet per sé leuk).

Zoals eerder genoemd hebben scholen in toenemende mate te maken met een afnemende motivatie van kinderen (Stoel, Peetsma & Roeleveld, 2003). De motivatie om te leren lijkt af te nemen naarmate kinderen ouder worden (Gottfried, Flemming & Gottfried, 2001). Kinderen op o.b.s. Buitenvree geven aan niet gemotiveerd te zijn omdat lessen niet leuk zijn. Dit is spijtig, want onderzoek van Kappe (2012) toont aan dat motivatie twee keer zo belangrijk is voor het verbeteren van prestaties dan intelligentie.

Recenter onderzoek van Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens (2007) brengt een verdere verfijning aan in de SDT van Deci en Ryan. Zij stellen namelijk dat kinderen gemotiveerd raken door plezier en/of interesse te beleven tijdens een les of door het belang en nut van een les in te zien. Dit wordt autonome motivatie genoemd. Ryan en Deci (2000) laten namelijk zien dat autonomie hebben over het leerproces een belangrijke en motiverende werking heeft op het leren van kinderen. Hier spelen initiatief en keuzevrijheid een belangrijke rol. Een taak die ruimte geeft aan zelfsturing zal met meer motivatie door kinderen worden verwerkt (Veenker, et al., 2017). Vansteenkiste et al. (2007) spreekt ook over gecontroleerde motivatie; dit is motivatie waarin wordt bedreigd met straf of wordt ingespeeld op het schuldgevoel van kinderen. Dit is het minst effectief (Ryan & Deci, 2000).

Leerkrachten kunnen de autonome motivatie van kinderen stimuleren door een houding te ontwikkelen waarin gestructureerd en autonomie-respecterend wordt gehandeld (Vansteenkiste, et al., 2007).

1.3 Probleemstelling

Leerkrachten hebben gesprekken gevoerd met hun klas en daaruit blijkt dat kinderen lessen niet leuk vinden. Leerkrachten merken in de IPC-lessen dat dit regelmatig leidt tot orde verstorend gedrag. Tevens voldoet het werk van sommige kinderen niet altijd aan de gestelde criteria. Hierdoor wordt hun werk als onvoldoende beschouwd.

Een groep leerkrachten is binnen het actieteam IPC op zoek gegaan naar een oplossing. Er werd besloten om te experimenteren met het creëren van meer eigenaarschap bij kinderen. Kinderen kregen de beschikking over een vorm van keuzevrijheid in de les, maar in de praktijk bleek dit niet te werken. Lessen verliepen

ongestructureerd en hadden niet het gewenste effect. Het actieteam legt nu een hulpvraag neer bij het huidige onderzoek: Wat kunnen wij als leerkrachten doen om kinderen te motiveren tijdens IPC? Vanuit deze hulpvraag is er een onderzoeksdoel en een bijbehorende hoofdvraag ontstaan.

1.4 Doel en vraagstellingen

Doel van het onderzoek: Door middel van een interventie de leerkrachtvaardigheden zodanig versterken dat de autonome motivatie van kinderen toeneemt. Leerkrachten worden vaardig in het creëren van een autonoom-ondersteunende leeromgeving om de autonome motivatie van kinderen te verhogen.

Hoofdvraag: Hoe kunnen leerkrachten hun autonomie-ondersteunende vaardigheden versterken om kinderen te motiveren tijdens IPC?

Deelvragen:

- Wat is het verschil tussen gecontroleerde en autonome motivatie?
- Hoe ziet een autonomie-ondersteunende leeromgeving er uit?
- Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten nodig om de autonome motivatie van kinderen te stimuleren?
- Op welke wijze kan kennis en vaardigheden, met betrekking tot een autonomie-ondersteunende leeromgeving, worden overgedragen op de leerkrachten?

2. Theoretische onderbouwing

Inleiding

Dit theoretisch kader is gericht op de verduidelijking van het begrip 'motivatie' en de wijze waarop de autonome motivatie kan worden gestimuleerd. Daarnaast wordt er beschreven op welke wijze deze kennis en vaardigheden worden overgedragen aan leerkrachten. De hoofdvraag van dit onderzoek richt zich op een ondersteuningsprogramma waardoor leerkrachten het creëren van een autonoom-ondersteunende leeromgeving en de daarbij horende leerkrachtvaardigheden eigen kunnen maken. Paragraaf 2.1 en 2.2 schetsen eerst het kader waarbinnen de ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden plaatsvindt. Vervolgens wordt er in paragraaf 2.3 een concrete beschrijving weergegeven van leerkrachtvaardigheden, gericht op autonomie-ondersteuning. Paragraaf 2.4 richt zich op de wijze waarop kennis en vaardigheden kan worden overgedragen op leerkrachten. In paragraaf 2.5 is een overzicht weergegeven van de ontwerpisen van dit onderzoek.

2.1 Gecontroleerde motivatie en autonome motivatie.

Ryan en Deci (2000) hebben onderzoek gedaan naar de rol van motivatie binnen de leeromgeving. Zij stellen dat motivatie een belangrijke factor is voor het leren. De self-determination theory (SDT) stelt dat autonome motivatie leidt tot leren van hogere kwaliteit (Ryan & Deci, 2000). Autonome motivatie zorgt voor nieuwsgierigheid en leergierigheid die leiden tot groei en ontwikkeling.

2.1.1 Motivatiecontinuüm

Binnen de SDT wordt niet alleen maar onderscheid aangebracht tussen de intrinsieke en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Het gaat meer om het gecontroleerde of autonome handelen in relatie tot de ervaren motivatie. De SDT brengt een verdere verfijning aan in verschillende vormen van motivatie (tabel 1).

Lage beleving van autonomie, competentie en verbondenheid			Hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid		
Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	
	Externe beloningen, straffen en verwachtingen	Interne beloningen, straffen en verwachtingen	De activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk	Het belang van de activiteit past bij de eigen waarden	De activiteit is op zich interessant
	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		

Tabel 1 Continuüm van motivatie (naar Ryan & Deci (2000) gecombineerd met Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens (2007))

In tabel 1 wordt het onderscheid gemaakt tussen gecontroleerde motivatie en autonome motivatie. Er wordt weergegeven dat autonome motivatie bestaat uit twee type motivatie: extrinsiek (maar dan wel zinvol) en intrinsiek (de kinderen ervaart plezier en interesse). Deze vorm van extrinsieke motivatie kan, net als intrinsieke motivatie, het diepgaand, actief en zelfgestuurd leren positief beïnvloeden. Autonome motivatie is hierbij het meest effectief (Verbeeck, 2010).

Ryan en Deci (2000) gaan uit van een motivatiecontinuüm waarbij amotivatie en intrinsieke motivatie als uitersten gelden. Vansteenkiste et al. (2007) (in Verbeeck, 2010) beschrijft de verschillende typen motivatie:

Amotivatie betekent dat een kind geen enkele zin of motivatie heeft om een taak uit te voeren. Dit kan komen doordat een kind geen belang heeft in de activiteit, of dat hij zich niet bekwaam voelt de taak uit te voeren. Het kan ook zijn dat een kind het nut van de opdracht niet inziet; de kind gelooft er niet in dat de taak tot het gewenste doel leidt. Daarnaast worden binnen het motivatiecontinuüm onderscheid gemaakt tussen verschillende 'gradaties' van extrinsieke motivatie:

Externe regulatie; Kinderen vertonen bepaald gedrag of voeren een activiteit uit om aan een externe eis te voldoen of om een externe beloning te krijgen. De regulatie is extern, omdat de motivatie 'van buitenaf' komt. Externe regulatie wordt ervaren als controlerend.

Geïntrojecteerde regulatie; Kinderen doen iets omdat zij druk, schuld en/of schaamte ervaren. Ze proberen angst te vermijden of om een vorm van waardering te krijgen. Introjectie kost veel inspanning en geeft meer angst. Het maakt dat een kind moeilijk met tegenslag kan omgaan.

Geïdentificeerde regulatie; Kinderen zien het belang van een taak in en het sluit aan bij hun eigen leerdoel. Als er sprake is van identificatie ervaren kinderen meer plezier aan een opdracht. Ze op een positieve manier om met tegenslag.

Geïntegreerde regulatie; de geïdentificeerde regulatie wordt volledig opgenomen in wat het kind zelf wil. De motivatie is nog steeds extrinsiek, maar de taak heeft wel belang voor het kind.

2.1.2 Gecontroleerde context versus autonomie-ondersteunende context.

Uit onderzoek van Deci & Ryan (2000) blijkt dat motivatie toeneemt wanneer er een leeromgeving wordt gecreëerd die tegemoetkomt aan de drie psychologische basisbehoeften:

- Autonomie (Vaak opgevat als keuzevrijheid.)
- Relatie (Het uiten van waardering voor de kinderen.)
- Competentie (structuur waarbij heldere doelen en verwachten worden gesteld.)

In tabel 1 is zichtbaar dat motivatie toeneemt naarmate er een hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid aanwezig is. Bij een hoge beleving van basisbehoeften wordt er gesproken van een autonoom-ondersteunende context. Motivatie neemt af in een gecontroleerde context, waar weinig beleving is voor autonomie, competentie en verbondenheid (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Een autonoom-ondersteunende context kan op twee niveaus worden beschouwd, namelijk op structureel- en interactioneel niveau (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Het structureel niveau betreft autonomieondersteuning op

organisatorisch niveau. Kinderen mogen bijvoorbeeld meedenken over klassenregels of mogen een keuze maken in de wijze waarop ze willen aantonen een bepaalde vaardigheid te beheersen. Het interactioneel niveau betreft de dagelijkse communicatie met kinderen. Hierbij is het van belang een open en autonomie ondersteunende leerkrachtstijl tot stand te brengen, in plaats van een controlerende leerkrachtstijl (Deci, Egghrari, Patrick, & Leone, 1994). Drie elementen spelen een belangrijke rol in een autonomie ondersteunende leerkrachtstijl (Deci, et al., 1994):

1. Voorkom dwingende en controlerende taal.
2. Maak de relevantie van een taak duidelijk.
3. Aanmeten van een empathisch perspectief.

2.2 Een autonomie-ondersteunende leeromgeving.

Volgens Veenker, Steenbeek, van Dijk, en van Geert (2017) kan het begrip 'autonomie' worden omschreven als: 'los staan van extern bestuur', ofwel onafhankelijk en zelfsturend zijn. Een autonomie-ondersteunende context biedt de kinderen dus ruimte voor eigen verantwoordelijkheid, initiatief en keuzes (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Dit vraagt om een autonomie-respecterende houding van leerkrachten (Vansteenkiste, et al., 2007).

2.2.1 Drie niveaus van autonomie

Leerkrachten kunnen autonomie ondersteunen op drie niveaus. Stefanou, Perencevich, DiCintio, en Turner (2004) spreken over het organisatorisch, procedureel en cognitief niveau. In tabel 1 worden de drie niveaus verder toegelicht.

Strategieën geassocieerd met verschillende functies van autonomie-ondersteuning		
Organisatorisch	Procedureel	Cognitief
▪ Groepsleden kiezen ▪ Planning maken en data kiezen voor opdrachten, toetsen en dergelijke ▪ Meedenken over de huishoudelijke regels ▪ Kiezen waar (en met wie) je mag zitten	▪ Materialen kiezen waarmee gewerkt gaat worden ▪ Kiezen hoe ze hun vaardigheid kunnen aantonen ▪ Hun werk volgens individuele voorkeuren tonen ▪ Hun wensen bespreken ▪ Zelf bepalen hoe met materialen om te gaan	▪ Verschillende benaderingen en strategieën voor het oplossen van problemen bespreken ▪ Verschillende oplossingen voor problemen bedenken ▪ Oplossingen bedenken voor het delen van kennis ▪ Voldoende tijd nemen en krijgen voor het maken van beslissingen; voldoende denktijd nemen en krijgen om een antwoord te geven ▪ Tijdens het scaffolding problemen zelf oplossen ▪ Fouten opnieuw evalueren ▪ Persoonlijke doelen formuleren ▪ Vrij debatteren ▪ Vragen stellen ▪ Een actief luisterende leerkracht verwachten

Assor, Xaplan en Roth (2002) voegen toe dat in een autonomie-ondersteunende context het organisatorisch en procedureel niveau minder effect hebben op

motivatie dan de cognitieve autonomie. Het reflecteren op doelen, geven van feedback en het aandacht hebben voor de oplossingsstrategieën van kinderen wordt volgens hen als waardevoller beschouwd. Het is volgens hen echter wel voorwaardelijk ook op organisatorisch en procedureel niveau autonomie te ondersteunen, omdat dit de cognitieve autonomie versterkt.

Het cognitief niveau doet een beroep op kennis en vaardigheden van leerkrachten. De leerkracht speelt dus een cruciale rol in het creëren van een autonomie-ondersteunende context (Logan, DiCinto, Cox, & Turner, 1995).

2.2.3 Tegemoet komen aan autonomie, relatie en competentie

Indien de leerkracht leerlingen autonoom wilt motiveren, dienen volgens de SDT eerst de psychologische basisbehoeften, autonomie, relatie en competentie, te worden vervuld (Deci & Ryan, 2000).

Autonomie duidt op zelfbepaling; het gevoel dat een leerling invloed kan uitoefenen op wat hij of zij doet. Hierbij ervaart de leerling vrijheid om een leeractiviteit zonder druk van buitenaf uit te voeren. Dit sluit aan bij zijn persoonlijke doelen en waarden. Ryan en Deci (2000) beschrijven dat het daarom van belang is dat leerlingen zelf keuzes kunnen maken en invloed kunnen uitoefenen op leeractiviteiten. Naast het bieden van keuzevrijheid kunnen leraren het leerdoel en nut van een lesactiviteit benoemen. Als leerlingen namelijk het nut van een leerdoel inzien, zijn zij meer geneigd zich verantwoordelijk te voelen voor hun eigen leerproces (Ryan & Deci, 2000). Tevens kan het gevoel van autonomie worden versterkt door leerlingen serieus te nemen en meer inspraak te geven over het leerproces (Verbeeck, et al., 2013). De wijze waarop een leraar interacteert met leerlingen heeft ook invloed op de mate waarop kinderen autonomie ervaren. Bij het gebruik van directieve taal ('Doe dit', 'Maak dat') ervaren leerlingen minder autonomie dan als de leraar lesactiviteiten een meer open karakter geeft ('Je kunt...', 'Willen jullie...').

Bij relatie gaat het om de behoefte van de leerling om ergens bij te horen en zich gewaardeerd te voelen (Baumester & Leary, 1995). Leerlingen voelen zich bij voorkeur verbonden, zowel met zijn of haar klasgenoten als met de leraar. Er zitten twee dimensies aan deze basisbehoefte. Ten eerste gaat het om het gevoel van een leerling dat hij gewaardeerd en gerespecteerd voelt. Ten tweede gaat het om het vermogen anderen te waarderen en te respecteren. Leerlingen moeten zich geaccepteerd voelen zoals hij of zij is, met als zijn specifieke eigenschappen en eigenaardigheden. Verbeeck (2010) beschrijft daarnaast dat een positief pedagogisch klimaat in de klas van belang is. Leerlingen moeten het gevoel hebben fouten te mogen maken en moeten zich vrij voelen om vragen te stellen.

Competentie hangt samen met de ervaring van een leerling dat hij de gewenste resultaten kan halen en vertrouwt in zijn of haar eigen kunnen (Ryan & Deci, 2000). Het is de basis voor de drive om te willen onderzoeken en exploreren en te volharden totdat het gelukt is (Verbeeck, et al., 2013). Het omgekeerde is ook mogelijk; als leerlingen regelmatig ervaren dat hun inzet niet leidt tot het gewenste resultaat, voelen ze zich hulpeloos of incompetent. Ze zullen bij een soortgelijke taak minder snel dezelfde inzet vertonen. De leerkracht kan het competentiegevoel van

leerlingen verder versterken door voldoende structuur en waar nodig ondersteuning te bieden. Hierbij laat de leraar duidelijk blijken wat hij van de leerlingen verwacht en laat dit aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van leerlingen (Verbeeck, 2010).

2.3 Gewenste kennis en leerkrachtvaardigheden.

Het werken in een autonomie-ondersteunende context vraagt een bepaalde kennis van de leerkracht. Deze kennis vormt het fundament voor de ontwikkeling van leerkrachten en bijbehorende leerkrachtvaardigheden.

2.3.1 Autonomie-respecterend

Leerkrachten kunnen de autonome motivatie van kinderen stimuleren door gestructureerd en autonomie-respecterend te handelen (Vansteenkiste, et al., 2007). Structuur is hierbij cruciaal, want structuur biedt kinderen inzicht in de verlangens van de leerkracht. De autonomie-respecterende leerkracht kenmerkt zich door het volgende:

- Erkennen van gevoelens van kinderen;
- niet-directief taalgebruik;
- inlevingsvermogen;
- aanmoedigen van initiatief (Deci, Ryan & Williams, 1996).
- De leerkracht luistert actief;
- biedt keuzemogelijkheden;
- helpt de kinderen bij het vinden van een oplossing voor een probleem;
- ondersteunt de intrinsieke motivatie;
- stelt vragen (Reeve, Bolt & Cai, 1999).

Daarnaast kenmerkt een autonomie-respecterende leerkracht zich door zijn flexibele manier van denken en handelen. Instructie wordt alleen gegeven aan de kinderen die het nodig hebben (Ryan & Grolnich, 1986). De leerkracht toont zich niet-dwingend op, heeft respect voor het ontwikkelpad van ieder kind en biedt leeractiviteiten aan die nuttig blijken zijn voor de eigen doelen van kinderen (Patrick, Skinner & Connell, 1993).

Bovendien hebben deze kinderen meer interesse in de leerstof en hebben een sterker gevoel van welbevinden. Een leerkracht die kinderen keuzes biedt, leidt tot een grotere nieuwsgierigheid (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Een autonomie-respecterende leerkracht bevordert de motivatie van kinderen om naar school te gaan (Vallerand, Fortier & Guay, 1997) en creëert een positieve emotie bij het leren. Hierdoor zijn kinderen liever op school en hebben een hogere autonome motivatie voor het verhogen van opbrengsten (Reeve, Bolt & Cai, 1999).

2.3.2 Gestructureerd

Leerkrachten die werken in een autonomie-ondersteunende context dienen gestructureerd les te geven. Hierdoor bieden zij kinderen houvast, zodat verwachtingen duidelijk zijn om een bepaald resultaat neer te zetten. Deze houvast wordt gecreëerd door:

- Duidelijke regels en afspraken te maken;
- het opdelen van opdrachten in haalbare stappen;

- tips geven zonder oplossingen te bieden;
- verlenen van positieve feedback;
- uitdagende taken aan te bieden (Vansteenkiste, et al., 2007).

Een leerkracht is meer autonomie-ondersteunend wanneer hij ook structuur biedt (Ryan & Deci, 2000). In figuur 2 wordt weergegeven wat de effecten zijn van een hoge mate van structuur en een hoge mate van autonomie.



Figuur 1 Uit: Coert Visser (2011). http://www.youtube.com/watch?v=4vL0-y_g1ls&feature=plcp;

Structuur betekent houvast waarbinnen kinderen de mogelijkheid hebben voor eigen initiatief (Verbeeck, 2010). Er dient altijd een vorm van inperking te zijn, waardoor de keuze niet eindeloos is. Kinderen hebben behoefte aan duidelijkheid; ze willen weten wat kan en mag en aan welke eisen een opdracht moet voldoen (Verbeeck, 2010).

2.4 Stimuleren van een actieve en onderzoekende houding bij leerkrachten.

Wade (1985) heeft jaren geleden aangetoond dat scholing die enkel gericht is op informatieoverdracht geen enkel effect heeft op het handelen van leerkrachten. Scholing wordt volgens Onstenk (2003) effectief wanneer er wordt samengewerkt met collega's. Deze samenwerking gaat uit van interactie; collega's leren van elkaar en met elkaar.

2.4.1 Talentkrachtig ontwikkelen

Interactie speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden. Om leerkrachten op een talentkrachtige wijze te laten leren en ontwikkelen, dienen de belangen van alle interacterende personen samen te komen (Veenker, et al.,

2017). Belangen zijn te definiëren als ‘het concept dat wordt gebruikt om iemand motieven, belangrijkste doelen, gehechtheden, idealen en interesses weer te geven’ (Frijda, 2001). Het draagt bij aan een effectieve scholing wanneer leerkrachten dezelfde belangen voor ogen hebben (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005).

Voor leerkrachten is het belangrijk dat deze belangen worden besproken en dat leerkrachten in de gelegenheid worden gesteld om gedachten uit te wisselen en ruimte krijgen om met elkaar te overleggen (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005). Samenwerking is hierbij noodzakelijk. Een interventie heeft volgens Garet, Porter, Desimone, Birman, en Yoon (2001) de meeste kans van slagen wanneer deze aan een viertal voorwaarden voldoet:

1. De interventie moet gericht zijn op het verbeteren van opbrengsten;
2. de vakinhoud moet gekoppeld zijn aan bijbehorende didactiek;
3. een actieve rol van de leerkracht;
4. een duidelijke samenhang tussen de verschillende activiteiten van de interventie.

Van Veen, Zwart, Meirink, en Verloop (2010) onderstrepen deze kenmerken en voegen daar de volgende kenmerken aan toe:

5. Leerkrachten krijgen een actieve en onderzoekende rol in het ontwikkelingsproces;
6. Leerkrachten leren samen;
7. Leerkrachten krijgen voldoende tijd en ruimte.

2.4.2 Ondersteunen van leerkrachten in hun ontwikkeling

Om leerkrachten te ondersteunen tijdens het ontwikkelen van autonomie-ondersteunende vaardigheden wordt er gebruik gemaakt van scaffolding. De term scaffolding is door Wood (1976) ontwikkeld. Scaffolding heeft betrekking op een bepaalde manier van begeleiden, waarbij –iemand met expertise van een bepaald onderwerp of vakgebied – stapsgewijs die ondersteuning maakt zodat de deelnemers met steeds minder begeleiding, en uiteindelijk zelfstandig, een taak kunnen uitvoeren. Gibbons (2002) beschrijft dat scaffolding plaatsvindt binnen de interactie tussen instructeur en deelnemers. Gibbons (2002) beschrijft dat feedback een goede manier is om een groep studenten (in dit geval leerkrachten) te ondersteunen tijdens het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden. Feedback wordt namelijk gezien als krachtig middel om het leren te bevorderen. (Hattie, 2009). ‘Feedback is informatie die je geeft over de vergelijking tussen de geobserveerde prestatie (of het gedrag) van studenten en het doel, gegeven met de intentie om de prestatie of het gedrag te verbeteren.’ (Van den Berg & Ros, 2015).

Feedback is effectief wanneer het antwoord geeft op drie vragen (Hattie & Timperley, 2007):

1. Waar werk ik naartoe? (Feedup)

Deze vraag richt zich op het belang en bijbehorend leerdoel dat de leerkracht opstelt.

2. Hoe doe ik het tot nu toe? (Feedback)

Bij deze vraag gaat het om informatie over de prestatie of het gedrag van de leerkracht tot nu toe, afgezet tegen het leerdoel.

4. Hoe nu verder? (Feedforward)

Er wordt bevestigd wat de ontvanger al goed doet of begrijpt. Vervolgens worden er constructieve opmerkingen gegeven die duidelijk maken wat de vervolgstappen zijn.

Omdat een scholing effectief is wanneer er wordt samengewerkt met collega's (Onstenk, 2003), speelt peer-to-peer feedback een belangrijke rol (Gibson, 2002). Op deze manier leren leerkrachten niet alleen van iemand met expertise, maar ook van elkaar. De interventie benadrukt hiermee het samen leren. Om het samen leren te bevorderen, dienen er evaluatiegesprekken plaats te vinden. Leerkrachten werken namelijk effectiever aan hun professionele ontwikkeling wanneer zij samen, actief en onderzoekend kunnen handelen (Garet, et al., 2001).

2.4.2 Evaluatiegesprekken

Om leerkrachten van en met elkaar te laten leren dienen er evaluatiegesprekken plaats te vinden. Momenten waarop wordt samengekomen om ervaringen uit te wisselen zijn daardoor cruciaal (Deinum, et al., 2005). Deze evaluatiemomenten spelen daardoor een belangrijke rol in het ondersteuningsprogramma. Ros, Castelijns, van Loon en Verbeeck (2014, p.107) beschrijven het begrip 'evalueren' als: een cyclisch proces waarin het stellen van doelen, het geven van feedback en het geven van gerichte aanwijzingen aan personen een belangrijke plaats hebben." Evalueren begint met het opstellen van een leerdoel (Bakx, 2015). Een leerdoel brengt richting aan het evalueren. Het leerdoel moet helder geformuleerd, meetbaar en duidelijke samenhang vertonen met de vakinhoud en bijbehorende belangen (Bakx, 2015). Wanneer het leerdoel voldoet aan deze kenmerken, kan worden nagegaan in hoeverre het leerdoel is bereikt (Van den Berg & Ros, 2015).

De evaluatiegesprekken worden in dit onderzoek beschouwd als iteratief; de uitkomst van een zelfevaluatie is de oorzaak is van de volgende zelfevaluatie (van Geert, 2008) Voor dit onderzoek betekent dit dat de evaluatiemomenten input zijn voor de vervolghandelingen van de leerkrachten. Deze handelingen zijn vervolgens input voor het volgende evaluatiemoment. Dit proces herhaalt zich totdat er een overgangstoestand ontstaat waarin het systeem zich herorganiseert (Veenker, et al., 2017). Doordat leerkrachten veel oefenen en dit vaak wordt geëvalueerd, zijn leerkrachten in staat een autonomie-respecterende houding te ontwikkelen (Veenker, et al., 2017). Blase (2014) bevestigt dit; de effectiviteit van een training die enkel gericht is op informatieoverdracht heeft geen enkel effect op het handelen van leerkrachten.

2.5 Conclusie

Op basis van het mondeling vooronderzoek en de theorie dient het ontwerp aan de volgende eisen te voldoen:

- Leerkrachten hebben aangegeven tijdens het mondeling vooronderzoek dat zij niet over de juiste kennis beschikken om de motivatie van hun klas te verhogen. Het ondersteuningsprogramma voor leerkrachten dient zich hierdoor te richten op het scholen van leerkrachten in het ontwikkelen van autonomie-ondersteunende vaardigheden. Hierbij is SDT van Deci en Ryan (2000) van belang. Deze richt zich op het stimuleren van de drie basisbehoeftes; autonomie, relatie competentie. Ter aanvulling wordt de theorie van Vansteenkiste, et al. (2007) met betrekking tot de autonomie-respecterende leerkrachtvaardigheden gebruikt.
- Onstenk (2003) heeft aangetoond dat leerkrachten effectiever leren wanneer er wordt samengewerkt met collega's. Scaffolding en peer-to-peer feedback spelen hier een belangrijke rol.
- Om leerkrachten talentkrachtig te laten ontwikkelen, dient er een gezamenlijk belang te zijn (Veenker, et al., 2017).
- Het ontwerp gaat uit van de kenmerken van effectieve scholing die Desimone, Birman, en Yoon (2001) en Van Veen, et al. (2010) hebben opgesteld. Voor dit ondersteuningsprogramma betekent dit dat leerkrachten samen op een actieve en onderzoekende manier de transfer moeten maken van theorie naar praktijk.

Het ontwerp dient antwoord te geven op de volgende deelvraag:

- Hoe verloopt de ontwikkeling van de leerkrachtvaardigheden in het verlenen van autonomie bij leerkrachten die deelnemen aan het ondersteuningsprogramma?

4. Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de methode van onderzoek beschreven. In paragraaf 4.1 wordt de onderzoeksmethode beschreven. Daarna wordt in paragraaf 4.2 beschreven welke onderzoeksgroep het betreft. Het ondersteuningsprogramma wordt toegelicht in paragraaf 4.3. In paragraaf 4.4 worden de meetinstrumenten weergegeven. In paragraaf 4.5 wordt tot slot de wijze van data-analyse toegelicht.

4.1 Onderzoeksmethode

Dit onderzoek kenmerkt zich door het dynamisch karakter. Dit betekent dat het onderzoeksontwerp bestaat uit herhaalde stappen, in de vorm van evaluatiegesprekken, zodat leerkrachten in een overgangstoestand terecht komen waarin het systeem zich herorganiseert (Veenker, et al., 2017). Hiermee wordt gepoogd het diepgaand en actief leren te stimuleren, zodat autonoom-ondersteunende vaardigheden worden verinnerlijkt in de leerkrachtstijl van leerkrachten. Er wordt uitgegaan van een iteratief leerproces; een uitkomst van een evaluatiemoment is de oorzaak van het volgende evaluatiemoment. Met behulp van drie evaluatiemomenten ontstaat er een tijdlijn. Er wordt kwalitatieve data verzameld tijdens de evaluatiemomenten om ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden binnen deze tijdlijn te kunnen beschrijven.

4.2 Onderzoeksgroep en randvoorwaarden

Het onderzoek wordt uitgevoerd op o.b.s. Buitenvree in Coevorden. De onderzoeksgroep bestaat uit de volgende leerkrachten:

Leerkracht	Leeftijd	Groep	Aantal kinderen
Leerkracht R	32	6/7	30
Leerkracht A	55	5/6	28
Leerkracht S	48	3	31

Deze leerkrachten zijn geselecteerd omdat zij in staat zijn zes achtereenvolgende lessen te monitoren. Daarnaast hebben deze leerkrachten deelgenomen aan de scholing. Doordat er veel contactmomenten zijn met de deelnemers, wordt de kans op eventuele risico's als verwaarloosbaar beschouwd. Indien er belemmeringen ontstaan, zal dit vroegtijdig worden gemeld. Hierdoor kunnen eventuele problemen worden gepareerd.

4.3 Interventieprogramma

Het ondersteuningsprogramma voor leerkrachten bestaat uit twee fasen:

Fase 1 startpunt	Doel: leerkrachten instrueren m.b.t. autonome vaardigheden en autonoom-respecterende houding.
-------------------------	--

In fase 1 wordt nagegaan welke kennis en vaardigheden leerkrachten nodig hebben om de theorie achter de SDT te begrijpen en toe te kunnen passen. Hierbij wordt gezocht naar bestaande voorbeelden uit de praktijk om de theorie te ondersteunen en duidelijk te maken. Tijdens de scholing wordt er expliciet aandacht besteed aan

het continuüm van motivatie (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). De nadruk ligt op autonome motivatie en hoe deze kan worden aangesproken. Hierbij wordt de link gelegd met de drie niveaus van autonomie (Stefanou, et al., 2004) en wordt het belang van de cognitieve autonomie onderstreept. De cognitieve autonomie wordt verder uitgediept in vaardigheden. Deze vaardigheden zijn gebaseerd op de theorieën van: (Vansteenkiste, et al., 2007), (Ryan & Deci, 2000); (Deci, Ryan & Williams, 1996); (Reeve, Bolt & Cai, 1999); (Patrick, Skinner & Connell, 1993). Door de vaardigheden concreet uit te werken en te bespreken wordt voor leerkrachten duidelijk welke attitudes zij moeten ontwikkelen. Deze vaardigheden zijn uitgewerkt in punten die zijn opgenomen in een zogenoemde checklist. Deze dient als zelf evaluatie voor de leerkracht, zodat leerkrachten vanuit een onderzoekende houding hun eigen ontwikkeling kunnen volgen. Daarnaast gaan leerkrachten met behulp van de motivatieschaal het gevoel voor motivatie per les vastleggen bij kinderen in hun groep. Deze motivatieschaal is een onderdeel van de zelfevaluatie en geeft leerkrachten inzicht welke kinderen op welke manier gemotiveerd zijn. Dit inzicht kunnen leerkrachten gebruiken om, naast het handelen op groepsniveau (meso), te handelen op individueel niveau (micro).

Fase 2 uitvoerfase

Doel: leerkrachten begeleiden tijdens het creëren van een autonoom-ondersteunende context.

In de tweede fase wordt de ontwikkelde scholing uitgevoerd op OBS Buitenvree. Leerkrachten gaan hun autonomie ondersteunende vaardigheden ontwikkelen gedurende zes IPC lessen. Om het ontwikkelproces te monitoren worden na twee, vier en zes lessen evaluatiegesprekken gehouden. Tussen deze evaluatiemomenten zitten respectievelijk drie, vijf en drie dagen.

Belangrijke input voor de evaluatiegesprekken zijn de zelfevaluaties, bestaande uit (a) een checklist en (b) een motivatieschaal (bijlage 1).

- a.) Na afloop van de les vullen leerkrachten zelfstandig deze checklist in. De checklist is een concrete uitwerking van de drie psychologische basisbehoeften. Leerkrachten gaan voor henzelf na of zij hebben voldaan aan de kenmerken van een motiverende leerkracht en gebruiken de checklist als kader voor hun ontwikkeling.
- b.) Na afloop van de les verschijnen vier genummerde (1t/m4) stellingen op het bord. Deze stellingen vertegenwoordigen het type motivatie dat kinderen hebben ervaren tijdens de afgelopen les. Kinderen krijgen een memoblaadje om één stelling te noteren waarmee zij zich tijdens de afgelopen les het meest hebben geïdentificeerd. De leerkracht noteert deze gegevens. Het gaat hier om een zelfevaluatie die de leerkracht kan gebruiken de effecten van het eigen handelen te meten op de motivatie van kinderen.

4.4 Gekozen meetinstrument en dataverwerking

Vanwege het iteratief karakter heeft het onderzoek baat bij een open en ongestructureerde gespreksvorm tijdens de evaluatiemomenten. Het is van belang dat elke uiting van een leerkracht het gevolg is van alle voorgaande interacties. Het resultaat van de ene uitspraak, dient als startpunt voor een volgende uitspraak. Door deze keten aan invloeden is het eindpunt onvoorspelbaar en om dit proces ruimte te geven is er gekozen voor een open structuur.

4.4.1 autonomie-ondersteunende vaardigheden

Tijdens de evaluatiemomenten worden er audio-opnames gemaakt. Deze audio-opnames worden vervolgens letterlijk getranscribeerd. Om de ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden van leerkrachten te beschrijven wordt er onderscheid gemaakt tussen vier variabelen. Deze worden door Verbeeck, Van den Hurk en Van Loon (2013) uiteengezet in tabel 2. Deze variabelen zijn gebaseerd op de psychologische basisbehoeften uit de SDT (Deci & Ryan, 2000; 2008). Hier wordt autonomie opgevat als keuzevrijheid. Relatie wordt gerealiseerd met behulp van een autonomie-respecterende houding. Competentie wordt opgevat als structuur; er worden heldere doelen en verwachten gesteld aan kinderen waardoor zij beter een leeractiviteit kunnen uitvoeren. Autonomie-respecterend zegt iets over de wijze waarop een leerkracht met kinderen interacteert.

Tabel 2 operationalisering variabelen autonomie-ondersteunende vaardigheden

Variabele	Omschrijving
Structuur <i>competentie</i>	De wijze waarop de leerkracht een leeractiviteit structureert; leerkracht omschrijft de opdracht, geeft aan hoeveel tijd er is, geeft aan wat kinderen kunnen doen als ze klaar zijn, enzovoort.
Ondersteuning <i>competentie</i>	De manier waarop de leerkracht kinderen ondersteunt tijdens het uitvoeren van een taak; tips geven i.p.v. kant-en-klare oplossingen, het kind nadenktijd geven, fouten evalueren, kinderen de kans geven om vragen te stellen, enzovoort.
Keuzevrijheid <i>autonomie</i>	Kinderen worden in de gelegenheid gesteld te kiezen tijdens de leeractiviteit; met wie ze willen werken, ruimte geven om een eigen aanpak te realiseren, het opstellen van organisatorische regels, enzovoort.
Autonomie-respecterend <i>relatie</i>	Zegt iets over de openheid van een leerkracht; voorkomt dwingende taal, luistert naar kinderen, laat zien dat hij/zij in staat is kinderen te vertrouwen, is begripvol, enzovoort.

Deze vier variabelen worden gebruikt tijdens het coderen van de transcripties. Een code wordt toegekend wanneer een uiting van een leerkracht iets zegt over één van de variabelen.

4.4.2 ondersteuningsprogramma

Om de rol van het ondersteuningsprogramma tijdens het ontwikkelen van autonomie-ondersteunende vaardigheden te beschrijven, worden de getranscribeerde audio-opnames gebruikt.

Wanneer er tijdens de evaluatiegesprekken uitspraken worden gedaan in relatie tot de scholing, checklist of de motivatieschaal wordt hier een code aan toegekend. Vervolgens wordt er nagegaan op welke wijze deze invloed hebben gehad op het leerproces van leerkrachten.

4.5 Data-analyse

De hoofdvraag wordt beantwoord met behulp van de transcripties. Allereerst worden de transcripties uiteengezet in twee deelonderwerpen. Bij het beschrijven van de ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden staat er een wat-vraag centraal; wat hebben leerkrachten ontwikkeld? Bij het beschrijven van het verloop van het begeleidingstraject staat een hoe-vraag centraal; hoe hebben leerkrachten zich ontwikkeld?

Deze twee vragen bepalen het kader van waaruit wordt gekeken naar de transcripties. Om een verband te vinden tussen deze twee vragen, wordt er een derde vraag toegevoegd aan de data-analyse: welke oorzaken uit het begeleidingstraject zorgen ervoor dat leerkrachten tot leren komen? Hiervoor moet rekening worden gehouden met de tijdschaal waarbinnen dit onderzoek zich plaatsvindt. Evaluatiegesprekken worden beschouwd als een iteratief proces. Uitspraken van leerkrachten zijn de uitkomst van alle vorige uitspraken. Vanwege het open en ongestructureerde karakter van de evaluatiegesprekken liggen oorzaak en gevolg niet op voorhand vast. Deze randvoorwaarden dienen als uitgangspunt voor het analyseren van data. Uitingen waaruit blijkt dat er een leermoment plaatsvindt worden geanalyseerd met behulp van een tweede beoordelaar. Er vindt overleg plaats over de oorzaak van het leermoment totdat er overeenstemming plaatsvindt. Hierdoor wordt de kans op subjectiviteit verkleind.

Wanneer er wordt gekeken naar de oorzaken van momenten dat leerkrachten tot leren komen, kan er een conclusie worden getrokken die antwoord geeft op de vraag hoe een begeleidingstraject eruit ziet om leerkrachten autonomie-ondersteunende vaardigheden te laten ontwikkelen.

5. Resultaten

Dit hoofdstuk bestaat uit twee paragrafen. Paragraaf 1 gaat over de ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden bij leerkrachten. Deze zijn opgedeeld in vier categorieën: (1) structuur, (2) ondersteuning, (3) keuzevrijheid en (4) autonomie-respecterend. In paragraaf 1 wordt de ontwikkeling binnen deze categorieën beschreven. In paragraaf 2 volgt een beschrijving van de wijze waarop leerkrachten zich hebben ontwikkeld. In de conclusie volgt een antwoord op de hoofdvraag: Hoe kunnen leerkrachten hun autonomie-ondersteunende vaardigheden versterken om kinderen te motiveren tijdens IPC?

5.1 Ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden

5.1.1 Categorie 1: Structuur

Categorie 3: Keuzevrijheid

Uit data komt naar voren dat structuur en keuzevrijheid de meest voorkomende categorieën zijn tijdens de evaluatiegesprekken. Leerkrachten zien keuzevrijheid als het tegenovergestelde van structuur. Er is angst voor een chaotische en ongestructureerde lesactiviteit.

Ik vind het lastiger om de touwtjes los te laten. Om kinderen dingen te laten kiezen. Ik zie dat niet zo voor mij en ben ook bang voor een chaos als dit wel gebeurt. (leerkracht A)

Ik vind het moeilijk om keuzevrijheid te bieden. Ook omdat ik die jonge kinderen heb, is het gewoon moeilijk om hen zelf dingen te laten bepalen. Ik ben ook wel iemand die graag de controle heeft dus om dat dan op te geven vind ik moeilijk. (Leerkracht S)

Leerkracht R ervaart deze situatie niet op dezelfde manier. Zij refereert naar de scholing die als startpunt diende voor het ondersteuningsprogramma. Hierbij geeft zij een uitleg aan haar collega's.

Ik moet dan direct denken aan het deel van de presentatie. Je vertelde toen over structuur en autonomie en dat die bij elkaar horen. Er wordt vaak gedacht dat het of keuzevrijheid is of structuur. Maar dat je kinderen eigenlijk in een gestructureerde omgeving moet laten kiezen. Anders wordt het inderdaad een chaos. (Leerkracht R)

Leerkracht R verwijst hiermee naar de theorie van Verbeeck (2010) waarin wordt beschreven dat structuur houvast geeft waarbinnen kinderen de mogelijkheid hebben voor eigen initiatief en keuzes. Na een praktijkvoorbeeld van de instructeur geven leerkracht A en leerkracht S het beter te begrijpen. Ze besluiten beiden de kinderen in hun groep zelf te laten kiezen met wie ze samen willen werken.

Tijdens het tweede evaluatiemoment wordt duidelijk dat het advies is opgevolgd. Er doet zich echter een ander probleem aan bij leerkracht S. Zij refereert naar het kiezen van een samenwerkingsmaatje tijdens de lesactiviteit.

Ik vond het bij mij alleen erg lang duren dus ik ben nu op zoek naar een manier waarop ik dit sneller kan organiseren. (Leerkracht S)

Tevens geeft leerkracht S aan een verschil te zien in de wijze waarop kinderen werken tijdens de les. Kinderen werken taakgerichter en zijn minder 'vervelend' wanneer zij zelf mogen bepalen met wie ze werken. Doordat het kiezen van een samenwerkingsmaatje een positief effect heeft op de werkhouding van kinderen, besluit ze, ondanks de tijd die het kost, toch deze werkvorm voort te zetten. Leerkracht S gaat echter wel op zoek naar een snellere manier om dit te organiseren.

Dit geeft aan dat leerkrachten het belang inzien van keuzevrijheid. Alle leerkrachten merken een verbeterende werkhouding bij hun kinderen. Tijdens het derde evaluatiemoment vertelt leerkracht S echter dat zij het aanbieden van keuzevrijheid weer gaat loslaten.

Wat ik trouwens heel moeilijk vind, omdat ik met groep 3 zit. Ik merk toch dat die veel moeite hebben met het omgaan met verantwoording. Daar hadden we het ook al over gehad. Dus.... Toen dacht ik... als ik de lessen leuker ga maken dan hoef ik ze ook niet zo veel keuzevrijheid te geven om de kinderen toch de motiveren. (Leerkracht S)

Leerkracht S vertelt dat zij keuzevrijheid geen geschikte manier vindt om de motivatie van haar groep te verhogen. Zij kiest ervoor om de intrinsieke motivatie van kinderen aan te spreken, door lesinhoud zodanig aan te passen dat het beter aansluit bij de interesses van kinderen. Leerkracht A en R geven allebei les in de bovenbouw en hebben meer baat bij een autonome manier van motiveren. Zij staan voor het probleem dat ook minder interessante leerstof moet worden aangeboden. Door kinderen meer te betrekken bij de keuzes die worden gemaakt in de les, zijn kinderen serieuzer met opdrachten bezig. Leerkracht A geeft hierbij wel aan dat zij nog op zoek is naar de balans tussen keuzevrijheid en structuur.

5.1.2 Categorie 2: Ondersteuning

Tijdens het bieden van ondersteuning was het benoemen van het nut van de les grotendeels het onderwerp van gesprek. Leerkrachten benoemen vaak het doel van de les, maar laten het belang van de les achterwege. Volgens leerkrachten informeert een lesdoel de kinderen over wat er aankomende les gaat gebeuren. Daarnaast voorziet het bespreken van het lesdoel de leerkrachten van informatie.

Kinderen hebben soms wel eens een vraag over het lesdoel. Of ze kunnen er al iets over vertellen. (Leerkracht A)

Soms merk je dat kinderen al heel veel weten. Dan is het zonde als je de hele les daarover doorgaat, het komt wel eens voor dat ik de les dan last minute aanpas. (Leerkracht S)

Leerkracht R geeft aan weinig gebruik te maken van zowel het lesdoel, als het nut van de les. Naar aanleiding van de voorbeelden, genoemd door haar collega's, kan zij wel een relatie leggen met de motivatie van kinderen.

Ik kan me ook voorstellen dat het ook wat met motivatie te maken heeft. Als je een les gaat geven over wat kinderen al weten. Dat lijkt me niet echt motiverend. (leerkracht R)

De uitspraak van leerkracht R duidt op een leermoment. In het begin gaf leerkracht R aan nauwelijks het doel van de les te bespreken. Met behulp van uitspraken van haar collega's is zij in staat het belang van het lesdoel en bijbehorend nut in te zien.

Tijdens het daaropvolgende evaluatiegesprek is leerkracht R tot het inzicht gekomen dat het lesdoel bespreken een belangrijke factor kan spelen in het motiveren van kinderen tijdens een les.

Kinderen wisten soms al best veel en toen heb ik snel mijn les aangepast. Of andersom, dat ze weinig wisten en dat ik de les een stapje lager aanbied. (leerkracht R)

Leerkracht R heeft de afgelopen twee lessen de leerstof aangepast op hetgeen wat kinderen al weten. Deze handeling laat zien dat leerkracht R in staat is een leeromgeving te creëren waarin de voorkennis van kinderen dient als uitgangspunt van een les.

Tijdens het laatste evaluatiemoment stelt leerkracht S een vraag ter discussie.

Zou het niet nog beter werken wanneer je én je les leuk maakt, én voldoet aan deze kenmerken? Dat lijkt mij de ideale combinatie. Zo kom je dus ook tegemoet aan de kinderen die een les misschien niet zo interessant vinden. (leerkracht S)

Met kenmerken refereert leerkracht S naar de kenmerken die beschreven staan op de checklist. Dit zijn kenmerken van een autonomie-ondersteunende leerkracht. Zowel leerkracht A als R hadden nog niet eerder nagedacht over deze vraag, maar gaven wel aan dit als aannemelijk te beschouwen. Het feit dat deze vraag wordt gesteld lijkt te duiden op een verandering van attitude met betrekking tot de lespraktijk. Leerkracht S neemt hierbij de diversiteit van haar groep als uitgangspunt en lijkt op zoek te zijn naar mogelijkheden om ieder kind te motiveren tijdens haar lessen.

5.1.3 Categorie 4: Autonomie-respecterend

Bij alle leerkrachten speelde het luisteren naar kinderen een belangrijke rol in de ontwikkeling van autonomie-respecterende vaardigheden. Leerkracht A geeft aan haar lessen aan te passen naar aanleiding van gesprekken met kinderen.

Ik heb gevraagd wat goed ging en wat beter kon. Dit heeft mij toch wel belangrijke informatie opgeleverd voor de volgende les. Bijvoorbeeld: Lisa vertelde dat ze het heel moeilijk vindt om informatie te zoeken. Dat vonden ook wel meer kinderen. Dus nu heb ik al bedacht om volgende les een lijst met websites te geven waarvan ik zeker weet dat de informatie er op staat. Het is even meer werk, maar als ik meer motivatie kan losmaken bij de kinderen dan doe ik dat graag. (Leerkracht A)

Ik ben met Thomas in gesprek geweest. Hij geeft aan niet altijd te snappen waarom hij dingen moet leren, dus ga ik ook meer nadruk leggen op het nut van zo'n IPC les. (Leerkracht A)

Luisteren naar kinderen leidt ertoe dat leerkrachten informatie ontvangen van leerlingen waarmee zij een volgende les kunnen verbeteren. Daarnaast toont de leerkracht vertrouwen in kinderen, door hun opmerkingen serieus te nemen en te laten zien hier iets mee te doen. Leerkracht R vertelt aan het einde van de les een gesprek te hebben met kinderen. Het lesdoel wordt besproken, maar ook de manier waarop er tijdens de les is gewerkt.

Ik bespreek het einde van de les, wat trouwens heel nuttig is! Kinderen konden me heel goed vertellen wat ze er van vonden, en dat kan ik weer gebruiken voor de volgende les. (leerkracht R)

Leerkracht R bedoelt hiermee dat, net als bij leerkracht A, kinderen haar voorzien van input voor een vervolg les. Dit kan in relatie tot het lesdoel zijn; kinderen geven aan het nog niet te snappen, of in relatie tot de manier van werken; ik vond het lastig om goede bronnen te vinden via internet. In beide gevallen levert het informatie op waardoor de leerkracht tijdens een volgende les beter kan aansluiten bij de behoeften van kinderen.

Leerkracht R en leerkracht S maken daarnaast ook gebruik van hun pedagogische sensitiviteit. Zij vertellen dat zij hun groep zodanig kennen, dat zij weten wat hun groep prettig vindt en wat niet.

Denk dat het een combinatie is van keuzevrijheid en zelfstandigheid. Mijn kinderen vinden het heel lekker om gewoon zelf bezig te zijn. Dat weet ik van ze, dus laat ik ze dat vaak doen. (Leerkracht R)

Deze grote en drukke groep heeft gewoon structuur en regelmaat nodig. Wanneer ik keuzes ga aanbieden moet iedereen daarover nadenken, dat duurt gewoon te lang. Ik word dan helemaal kriegelig en dat merken de kinderen ook. (Leerkracht S)

Hiermee wordt het belang van 'het kennen van de klas' duidelijk. Leerkrachten maken gebruik van hun eigen ervaringen om te bepalen wat effectief werkt in hun groep.

5.2 De rol van het ondersteuningsprogramma

Uit analyse van de data kwamen twee factoren naar voren die betrekking hebben gehad op de ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden bij leerkrachten: (1) de ondersteuningsdocumenten, waaronder de checklist, motivatieschaal, en vooraf gegeven scholing en (2) feedforward. In wat volgt wordt een beschrijving gegeven van de rol die deze factoren hebben gespeeld tijdens de ontwikkeling van leerkrachten.

5.2.1 Ondersteuningsdocumenten

Leerkrachten gebruiken veelvuldig de checklist om te reflecteren op hun eigen vaardigheden.

Wat mij opviel aan mezelf was dat ik niet echt het leerdoel bespreek en het nut van de les. Ik ben gewend om gewoon te beginnen. (Leerkracht R)

Het is wel een kenmerk van een motiverende leraar en als ik terugdenk aan de les heb ik dat niet gedaan. (Leerkracht R)

Ik benoem eigenlijk ook nooit het nut van de les. Althans, niet bewust. Tussen de regels door maak ik het misschien wel duidelijk. Ik heb het bij mezelf in ieder geval niet aangestreept als kenmerk. (Leerkracht A)

Ik had voor mezelf als leerdoel opgesteld om wat meer keuzevrijheid aan te brengen. Ook omdat dat best belangrijk blijkt te zijn en ik dat wel moeilijk vind. (Leerkracht S)

De checklist die leerkrachten na afloop van iedere les invullen, nodigt leerkrachten uit elke les stil te staan bij het eigen handelen. Dit geeft leerkrachten inzicht in de vaardigheden die ze al beheersen en welke nog ontwikkeld kunnen worden. Tevens wordt duidelijk dat leerkrachten gebaat zijn bij een kader waarbinnen de ontwikkeling dient plaats te vinden.

Toen wist ik eigenlijk niet meer iets, ik heb op de checklist gekeken en heb het volgende puntje gepakt. Bespreken van einde van de les, wat trouwens heel nuttig is. (Leerkracht R)

Die checklist is daarbij ook wel handig hoor. Want zelf weet ik niet zo goed wat ik kan doen om kinderen te motiveren. Door even op die lijst te kijken kan ik gewoon werken aan de volgende vaardigheid. (Leerkracht A)

Met behulp van dit kader wordt inzichtelijk welke vaardigheden leiden tot het creëren van een autonomie-ondersteunende context en op welke vaardigheden leerkrachten zich moeten richten. Leerkrachten hebben daarnaast de motivatieschaal gebruikt om na te gaan vanuit welk motief kinderen gemotiveerd zijn in hun groep. Deze informatie hebben zij gebruikt om, naast het motiveren op meso niveau, ook op micro niveau te motiveren.

Die laatste les was mijn stagiaire er en heb ik tijd gehad om met die kinderen te praten die elke keer meedoen uit angst voor straf. (Leerkracht A)

Door individueel met kinderen in gesprek te gaan over de reden van hun geringe motivatie, verkrijgt een leerkracht input waarmee rekening kan worden gehouden tijdens de volgende les. Leerkrachten kunnen op deze manier de verschillen van kinderen accepteren en een lesactiviteit creëren die meer tegemoetkomt aan de diversiteit in de groep. De motivatieschaal ondersteunt leerkrachten tevens bij het uitbreiden van hun onderzoekende houding. Het helpt leerkrachten bij het vinden van een verklaring waarom kinderen op een bepaalde manier gemotiveerd zijn.

Dat kun je denk ik bij mijn groep heel goed terugzien. Bij een leuke les zijn kinderen nou eenmaal meer gemotiveerd. En eigenlijk heb ik deze les helemaal niet zo veel aandacht besteed aan keuzevrijheid en dat soort dingen. (Leerkracht S)

Vervolgens helpt deze informatie leerkrachten om hun handelingsrepertoire te verbeteren:

Ik ga gewoon een hele leuke les geven, dus ik heb de les aangepast dat het wat beter paste bij wat kinderen leuk vonden. Was wel meer werk, maar ik had die les daar echt voordeel aan. Keuzevrijheid werkt niet zo goed in groep 3. (Leerkracht S)

Leerkracht R beaamt dat een leuke les met meer motivatie wordt verwerkt.

Les 4 vonden kinderen bijvoorbeeld heel leuk, daar moesten ze onderzoek doen met behulp van de tablet. (Leerkracht R)

Zij benoemt echter ook het probleem wat zich in de bovenbouw afspeelt; sommige lessen zijn belangrijk voor de basiskennis van kinderen, maar niet per definitie leuk. Zij stelt dat leerkrachten kinderen dan toch kunnen motiveren door keuzevrijheid aan te bieden en te luisteren naar de behoeften die kinderen hebben voor een vervolgles.

5.2.1 Scaffolding

Feedforward is de meest gebruikte feedback-vorm tijdens de evaluatiegesprekken. Uitingen van collega's waren voornamelijk gericht op wat een collega kan veranderen of verbeteren aan haar vaardigheden.

Misschien door de afspraak te maken dat ze iemand kiezen waarmee ze niet zo vaak werken. (leerkracht A)

Ja, jij hebt groep 3 dus ik weet niet helemaal hoe het dan zou gaan, maar je had het laatst over dat werkblad van die bloem, je zou dan twee werkbladen neer kunnen leggen. Allebei soortgelijk, maar een beetje anders. Laat ze kiezen tussen die twee bladen. Hebben ze toch het idee een keuze te mogen maken. (Leerkracht R)

Zou het niet nog beter werken wanneer je én je les leuk maakt, én voldoet aan deze kenmerken? Dat lijkt mij de ideale combinatie. Zo kom je dus ook tegemoet aan de kinderen die een les misschien niet zo interessant vinden. (Leerkracht S)

De feedforward die collega's elkaar geven stond altijd in relatie tot het persoonlijk ontwikkeldoel waarmee leerkrachten werkten. Leerkrachten gebruiken de gegeven feedforward om hun vaardigheden te versterken:

Nou ik heb eigenlijk meteen het advies van jullie over het maken van groepjes gebruikt. Dat ging eigenlijk erg goed. (Leerkracht A)

Maar toen zij jij dat structuur en keuzevrijheid samen moet gaan. Dus dat heb ik gedaan, door kinderen uit hele simpele dingen te laten kiezen. (Leerkracht S)

Daarnaast heeft er een klassenbezoek plaatsgevonden, ter aanvulling op de ontvangen feedforward.

Ik ben het lesdoel gaan benoemen aan het begin van de les en het nut van een les. Ik heb even bij [Leerkracht A] gekeken hoe zij dat deed, want we hebben toch dezelfde les. Dat gaf net even een beter beeld. (Leerkracht R)

Feedforward is binnen het ondersteuningsprogramma de meest voorkomende vorm van feedback. Het biedt de informatie die leerkrachten nodig hebben om een stap verder te komen in de ontwikkeling van hun autonomie-ondersteunende vaardigheden.

6. Conclusie en discussie

Het antwoord op de hoofdvraag wordt beschreven in paragraaf 6.1 Vervolgens volgt er een discussie in paragraaf 6.2 waarin het onderzoek kritisch onder de loep wordt genomen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 6.3 waarin aanbevelingen worden gedaan voor de praktijk.

6.1 Conclusie

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag *‘Hoe kunnen leerkrachten hun autonomie-ondersteunende vaardigheden versterken om kinderen autonoom te motiveren tijdens IPC?’*

Om autonomie-ondersteunende vaardigheden te ontwikkelen, is het allereerst van belang dat leerkrachten kennis hebben genomen van de SDT (Deci & Ryan, 2000) en begrijpen welke rol autonomie hierin speelt. Met behulp van een scholing kan de kennis worden overgedragen. Een scholing die gericht is op enkel informatieoverdracht heeft geen effect op het handelen van leerkrachten (Wade, 1985). Scholing wordt effectief wanneer er wordt samengewerkt met collega's (Onstenk, 2003). Vanuit dit principe is het ondersteuningsprogramma ontwikkeld voor leerkrachten. Om leerkrachten vanuit een onderzoekende en actieve houding te betrekken in het onderzoek zijn er ondersteuningsdocumenten en evaluatiegesprekken ingezet. Op deze manier vond er reflectie plaats, waardoor leerkrachten hun persoonlijke ontwikkeling konden afzetten tegen motivatie van hun groep.

De leerkrachtvaardigheden zijn verdeeld in vier categorieën; structuur, ondersteuning, keuzevrijheid, autonomie-respecterend. Als uitgangspunt van deze categorieën dienen de psychologische basisbehoeften, autonomie, relatie en competentie (Deci & Ryan, 2000). Dit bepaalt het kader waarbinnen de ontwikkeling van autonomie-ondersteunende vaardigheden moet plaatsvinden.

Om leerkrachtvaardigheden binnen deze categorieën te ontwikkelen hebben er evaluatiegesprekken plaatsgevonden. Na elke twee lessen kwamen leerkrachten en de instructeur in een serie van zes lessen bijeen om de ontwikkelingen te bespreken en eventuele hiaten te verhelderen.

Uit de geanalyseerde evaluatiegesprekken werd duidelijk dat iedere leerkracht werkte vanuit een persoonlijk ontwikkeldoel, gericht op het verhogen van de motivatie, dat voor hen betekenisvol en toepasbaar was. De checklist ondersteunt leerkrachten bij het vaststellen van een ontwikkeldoel, door leerkrachten te voorzien van een afvinklijst zodat leerkrachten kunnen nagaan wat ze al beheersen en wat nog aandacht vergt. Tijdens de evaluatiegesprekken wordt meerdere keren gerefereerd naar het gebruik van deze checklist en schept het een duidelijk kader voor leerkrachten waarbinnen hun ontwikkeling moest plaatsvinden.

Om vervolgens het ontwikkeldoel te ontwikkelen, maken leerkrachten gebruik van elkaars talenten. Zo geeft leerkracht R aan zelden het lesdoel te bespreken en geeft leerkracht A aan dit altijd te doen. Vervolgens vond er een klasbezoek plaats van

leerkracht R bij leerkracht A. De opgedane kennis tijdens het klasbezoek werd vervolgens in de eigen klas van leerkracht R toegepast. Na beheersing van deze vaardigheid gebruikt leerkracht R de checklist om een volgend ontwikkeldoel te bepalen. Hierbij vormde de motivatieschaal een controlemiddel voor de leerkrachtvaardigheden. Met behulp van de ondersteuningsdocumenten hebben leerkrachten de effecten van hun handelen kunnen meten en deze gegevens gebruikt om hun vaardigheden te versterken. Daarnaast maken leerkrachten gebruik van feedforward; leerkrachten instrueren elkaar en verwijzen hierbij naar de scholing. Tevens hebben leerkrachten tijdens dit onderzoek de ruimte gekregen om op hun eigen manier en tempo te werken aan een ontwikkeldoel dat voor hen relevant was en die past bij hun persoonlijkheid. Leerkracht R heeft zich hoofdzakelijk gericht op het creëren van meer keuzevrijheid en zelfstandigheid, terwijl leerkracht S een gestructureerde leeromgeving bleef aanhouden, maar wel een leeromgeving waarin de intrinsieke motivatie werd aangesproken. Leerkracht A koos voor een meer individuele benadering van haar klas door in gesprek te gaan met kinderen. Deze gesprekken waren voor haar input om haar lesactiviteit en lesstijl bij te stellen.

Hoewel het onderzoek op een aantal vlakken bevestigt wat er in de literatuur reeds is aangetoond, heeft het onderzoek ook een nieuw inzicht voortgebracht. Het onderzoek en bijbehorend ontwerp is ontwikkeld vanuit de principes van talentontwikkeling. Het ondersteuningsprogramma was gericht op het versterken van de autonomie-ondersteunende vaardigheden van leerkrachten. Binnen de gestelde kaders van het ondersteuningsprogramma hebben leerkrachten de ruimte gekregen om hun eigen ontwikkelpad te doorlopen om uiteindelijk het gemeenschappelijke doel te behalen. Dit onderzoek heeft zich gericht op het ontwikkelpad van drie leerkrachten en hoe zij zich hebben ontwikkeld. Hierin wordt duidelijk dat alle leerkrachten gebruik maken van de kennis die zij van hun klas hebben. Leerkrachten verkrijgen deze kennis door observeren en door in gesprek te gaan met kinderen. Iedere klas is anders en vraagt om een andere werkwijze die aansluit bij de persoonlijkheid van de leerkracht. Om te onderzoeken of het ondersteuningsprogramma het gewenste effect heeft gehad, is verder onderzoek noodzakelijk.

6.2 Discussie

Naar aanleiding van de motivatieproblemen bij kinderen die zich voordeden tijdens IPC, is dit onderzoek uitgevoerd. Het onderzoek heeft zich gericht op het versterken van autonomie-ondersteunende leerkrachtvaardigheden, zodat de motivatie bij kinderen wordt verhoogd. Hiervoor is gekozen voor de drie psychologische basisbehoeften (*autonomie, relatie, competentie*), omdat volgens Deci & Ryan (2000) blijkt dat de motivatie van kinderen toeneemt wanneer hieraan wordt voldaan. Leerkrachten hebben een ondersteuningsprogramma doorlopen, bestaande uit een scholing, ondersteuningsdocumenten en evaluatiegesprekken. De scholing is ontwikkeld op basis van de kenmerken van effectieve scholing (Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Van Veen, et al., 2010). In de resultaten valt op dat alle leerkrachten in staat zijn geweest hun leerkrachtvaardigheden te versterken. Iedere leerkracht kiest hierin een eigen weg, passend bij hun persoonlijke voorkeur. Zo koost leerkracht A voor een individuele benadering van kinderen om de motivatie van groepsniveau te verhogen, koos leerkracht R voor het bieden van keuzevrijheid en richtte leerkracht S zich met name op de intrinsieke motivatie. Bij alle leerkrachten was er een reden aanwezig waarom ze voor een bepaalde invalshoek kozen. Doordat zij hun groep goed kennen, weten ze wat een geschikte benadering is. Deze informatie bepaalt hun manier waarop zij hun groep motiveren. Hierdoor blijkt dat iedere klas op een andere manier gemotiveerd kan worden. Er is geen universele werkwijze voor het vergroten van motivatie, er bestaat slechts een richtsnoer.

Het onderzoek kent ook een aantal kanttekeningen. Zo is het onderzoek in zeer korte tijd uitgevoerd. Volgens Van Veen, et al (2010) kenmerkt een effectieve scholing zich door de voldoende tijd die leerkrachten krijgen voor het ontwikkelen. Het ontwerp is gedurende zes lessen uitgevoerd en er hebben drie evaluatiegesprekken plaatsgevonden. Een langere periode zou een realistischer beeld van de praktijk schetsen. Daarnaast hebben drie leerkrachten deelgenomen aan het ondersteuningsprogramma. De validiteit van het onderzoek zou worden versterkt wanneer er meer leerkrachten deelnamen.

Vanwege deze korte tijd en het geringe aantal respondenten, is het onderzoek gebaseerd op een zeer dunne laag van data. De drie transcripties van de evaluatiegesprekken hebben als uitgangspunt gediend voor het beschrijven van de resultaten. Deze wijze van resultaten beschrijven, laat ruimte voor subjectiviteit. Er is geprobeerd te valideren de versterken door de data te analyseren met behulp van een tweede beoordelaar. Doordat de data zeer summier was, zijn de conclusies gebaseerd op uitspraken die in sommige gevallen slechts een enkele keer gemaakt zijn. De conclusies dienen daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Tot slot heeft het onderzoek zich niet gericht op de effecten van de leerkrachtvaardigheden. De leerkrachten hebben de motivatieschaal gebruikt als controlemiddel voor hun eigen handelen. Voor het ondersteuningsprogramma volstaat dit, maar conclusies over de effecten van de leerkrachtvaardigheden kunnen hierdoor niet worden beschreven. De motivatieschaal wordt als niet valide beschouwd.

6.3 Aanbevelingen

Het ondersteuningsprogramma gericht op het ontwikkelen van autonomie ondersteunende vaardigheden kent een aantal krachtige principes die aanbeveling verdienen.

Het ondersteuningsprogramma is gestart met een scholing met als doel informatie rondom de SDT en autonomie verlening te verschaffen aan leerkrachten. Scholing enkel gericht op informatieoverdracht heeft volgens Wade (1985) geen effect op het handelen. Scholing moet gericht zijn op samenkomen met andere deelnemers om ervaringen uit te wisselen (Deinum, et al., 2005). Tevens moet de scholing relevant zijn voor de leerkrachten; het moet aansluiten bij een probleem dat speelt onder leerkrachten en dat gericht is op het verhogen van opbrengsten (Garet, et al., 2001). Door het ondersteuningsprogramma te richten op een relevant probleem, zijn leerkrachten merkbaar meer betrokken. Scaffolding heeft tijdens het ondersteuningsprogramma een belangrijke rol gespeeld in het ontwikkelen van autonomie-ondersteunende vaardigheden. In de resultaten wordt veelvuldig gerefereerd naar de scholing of advies van zowel deelnemers als instructeur. Deze vorm van scaffolding genaamd *feedforward* (Hattie & Timerley, 2007) heeft het meeste effect gehad op de ontwikkelen van nieuwe vaardigheden. Leerkrachten hebben daarnaast de ruimte gekregen om een eigen ontwikkelpad te volgen, passend bij hun persoonlijkheid en klas. Het ondersteuningsprogramma biedt een balans tussen structuur en keuzevrijheid. Voor kinderen is deze combinatie erg krachtig (Visser, 2011), maar het is ook zeer effectief gebleken om leerkrachten te ontwikkelen; een duidelijk kader waarbinnen de ontwikkeling plaats moet vinden, maar de mogelijkheid om zelf een benadering te kiezen. Vanwege deze keuzevrijheid, hebben leerkrachten autonomie-ondersteunende vaardigheden geïmplementeerd in hun leerkracht-stijl. Dit resulteert in drie diverse werkwijzen, die volgens de leerkrachten passen bij hun groep. Deze uitspraak baseert zich op de pedagogische sensitiviteit van leerkrachten en omschrijft het kennen van de groep. Dit leidt tot de laatste aanbeveling van dit onderzoek: leer de klas kennen, verken wat de behoeftes zijn van kinderen en pas hier het handelen op aan. Talent ontstaat niet vanzelf, maar ontkiemt in de interactie die een leerkracht tot stand brengt met de kinderen. Leer de kinderen kennen en gebruik dit als input om een talentkrachtige leeromgeving tot stand te brengen.

Literatuur

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Blaze, J. & Blaze, J. (2014). *Teachers Bringing Out the Best in Teachers: A Guide to Peer Consultation for Administrators and Teachers*. Delaware: Skyhorse Publishing.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B. & Leone, D. (1994). *Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective*. Rochester: University of Rochester.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), 642-650.
- Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van Opleiden in de School*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, F. & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Association*, 38 (5), 915-945.
- Geert, Paul. van (2008). Complex dynamic systems of development. In: R.A. Meyers (Ed.), *Encyclopedia of Complexity and System Science. Vol. 2 Applications of physics and mathematics to social science (1872-1916)*. New York: Springer.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation From Childhood Through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Geraadpleegd op <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>.
- Kappe, R. (2012). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Logan, C.R., DiCintio, M.J., Cx, K.E. & Turner, J.C. (1995). *Teacher and student perceptions of classroom practice*. Ellenville, NY: Northeastern Educational Research Association.
- Loon, A.M. van (2013). *Motivated Learning: Balancing Between Autonomy and Structure*. (Proefschrift). Heerlen: Open Universiteit.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren* (Dissertatie). Delft: Eburon.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A. & Connell J.B. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.

- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548.
- Reeve, J., Deci, E.L. & Ryan, R. (2004). Influences on student motivation. In: D. McInerney & S. van Etten, *Big Theories Revisited*. Connecticut: IAP.
- Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A.M., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, K. & Turner, J. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways teachers encourage Student Decision making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39 (2), 97-110.
- Stoel, R.D., Peetsma, T.T.D. & Roeleveld, J. (2003). Relations between the development of school investment, self-confidence and language achievement in elementary education: A multivariate latent growth curve approach. *Learning and Individual Differences*, 13 (4), 313-333.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), 1161-1176.
- Van Driel, J.H., & Berry, A. (2010). The Teacher Education Knowledge Base: Pedagogical Content Knowledge. In B. McGraw, P.L. Peterson, E. Baker, (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition; 7 (656-661). Oxford: Elsevier.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M. & Deci, E.L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260
- Veen, K., van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Veenker, H., Steenbeek, H., van Dijk, M., & van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool. Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Bussum: Coutinho.
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Over autonomie van kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Visser, C. (2011). *Structure and autonomy*. [Youtube]. Geraadpleegd op https://www.youtube.com/watch?v=4vL0-y_g1ls&feature=plcp.