

DALTON GEMOTIVEERD

onderzoeksrapport

C. Stevens
februari - juni 2016



SAMENVATTING

De inspectie van het onderwijs stelt dat de eindresultaten van de school kwetsbaar zijn. De sociale competenties in groep 7 en 8 zijn vier jaren achtereen van onvoldoende niveau en verdienen nadrukkelijk zorg. De school is ontevreden over het huidige meetinstrument SAQI en stapt over op VISEON. De aanname is dat de VISEON-scores een gelijksoortig beeld laten zien als de huidige SAQI-scores. Nieuw is echter dat nu ook de categorie motivatie (voor het leren) meetelt in het oordeel. Er is echter onvoldoende inzicht in het huidige motivatieniveau. Dit is aanleiding om het motivatieniveau te onderzoeken en te komen tot aanbevelingen om het motivatieniveau te verhogen.

Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. De meest omvattende theorie op dit gebied is de 'zelf-determinatie theorie' van Deci en Ryan. Zij beschrijven motivatie als een continuüm van totaal niet gemotiveerd, via externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie en geïdentificeerde regulatie naar intrinsieke motivatie. Op basis van het motivatiecontinuüm kan het motivatieniveau van de leerlingen in groep 7 en 8 vastgesteld worden met de Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A). De verbeteraanpak moet aansluiten bij de daltonvisie van de school; leerlingen moeten worden voorbereid om als burgers in een democratische maatschappij te leven, waarbij zij in vrijheid leven, zelfstandig zijn, initiatieven durven nemen, maar ook verantwoordelijkheid dragen en waarin zij zorg hebben voor medemensen en samenwerken met anderen.

De hypothese van het onderzoek is dat de motivatie van de leerlingen in groep 7 en 8 laag is, gebaseerd op de huidige resultaten van SAQI en observaties van directie en leerkrachten. De verwachting is dat het motivatieprofiel van de leerlingen meer neigt naar extrinsieke motivatie en dat de (samenvattende) RAI-score negatief zou zijn, dicht bij de -9 (laagste score) dan de 0 (neutrale score). Uit de resultaten blijkt dat dertien van de achttien leerlingen (72%) geïdentificeerd gemotiveerd zijn. Vier leerlingen zijn meer extrinsiek gemotiveerd, twee leerlingen zijn meer intrinsiek gemotiveerd. De gemiddelde RAI-scores van groep 8 en 7 blijken positief (1,38 versus 0,50). Op basis van deze resultaten kan de gestelde hypothese, dat de motivatie van kinderen in groep 7 en 8 laag is, worden verworpen.

Naast de SRQ-A is een semigestructureerd interview afgenomen, om de verschillen tussen de voorkeuren van de meest intrinsiek en de voorkeuren van de meest extrinsiek gemotiveerde leerlingen te herleiden. De antwoorden van het interview zijn meegenomen in de aanbevelingen. De aanbevelingen zijn gericht op geïdentificeerde motivatie en sluiten aan bij de basisbehoefte competentie. Aanbevelingen zijn structureel door duidelijkheid, ondersteun waar nodig, geef eigen controle over leerproces en geef procesgerichte feedback.

INHOUD

SAMENVATTING	3
INHOUD	5
INLEIDING	10
1. PROBLEEMANALYSE	12
1.1 de School	13
1.2 Aanleiding	13
1.3 Doelstelling	17
1.4 Probleemstelling; centrale vraagstelling	17
1.5 Deelvragen	17
2.THEORETISCH KADER	18
2.1 Definitie centrale begrippen uit de vraagstelling	19
2.2 Motivatie	20
2.2.1 Self-Determination Theory	20
2.2.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie	20
2.2.3 Motivatiecontinuüm	21
2.2.4 Basisbehoeften	22
2.2.5 Intervenieren in motivatie	22
2.2.6 Motivatie vergroten	24
2.2.7 Feedback op het vergroten van motivatie	25
2.2.8 Samenvatting motivatie	26
2.3 Daltonvisie	27
2.3.1 Daltonvisie van Helen Parkhurst	27
2.3.2 Daltononderwijs	27
2.3.3 Samenvatting daltonvisie	28
2.3.4 Daltonvisie en motivatie	29
3. ONDERZOEKSAANPAK	30
3.1 Onderzoeksgroep	31

3.2	Meetinstrumenten en dataverzameling	31
3.2.1	Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A)	32
3.2.2	Dataverzameling SRQ-A	33
3.2.3	Dataverzameling interview	33
3.3	Hypothese	34
3.4	Ethische aspecten	34
4.	RESULTATEN	35
4.1	Verschillen plan en uitvoering	36
4.2	Resultaten SRQ-A	36
4.3	Selectie leerlingen voor interview	40
4.4	Resultaten interview	40
4.4.1.	Verwerking antwoorden	41
4.4.2.	Resultaten autonomie	41
4.4.3	Resultaten competentie	43
4.4.4	Resultaten sociale verbondenheid	44
4.4.5	Overeenkomsten en verschillen	46
4.5	Toetsing Hypothese	46
5.	CONCLUSIE, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE	47
5.1	Conclusies	48
5.2	Aanbevelingen	50
5.2.1	Houdingsaspecten	50
5.2.2	Aanbevelingen	50
5.3	Discussie	54
5.3.1	Vervolgonderzoek	55
	LITERATUUR-LIJST	56
	BEGRIPPEN	60
	BIJLAGEN	64

B.1	Uitgebreide beschrijving daltonprincipes	65
B.2	Beoordelingskader inspectie	67
B.3	Daltonvisie op de school	68
B.4	Vragenlijst SRQ-A	70
B.5	Vragen interview	73

Lijst van figuren en tabellen

Figuur 1.	Beoordeling meetinstrumenten SAQI en VISEON (eigen ontwerp).....	16
Figuur 2.	RAI-scores.....	39
Figuur 3.	Score percentages SRQ-A.....	49
Figuur 4.	Schematische weergave beoordeling beslisregel (Inspectie van het Onderwijs, 2016)	67
Tabel 1.	Motivatietoenuum (Deci & Ryan, 2002).....	21
Tabel 2.	basisbehoefte ten opzichte van regulaties (Deci & Ryan, 2000)	23
Tabel 3.	Motivatietoenuum (Deci & Ryan, 2002) en SRQ-A (Ryan & Connell, 1989) gecombineerd	32
Tabel 4.	SRQ-A afname; gemiddelde score per leerling per subschaal	37
Tabel 5.	Gemiddelde scores subschalen SRQ-A.....	38
Tabel 6.	RAI-scores	39

"Research is creating new knowledge"

Neil Armstrong

INLEIDING

Dalton gemotiveerd, dat is de titel van dit onderzoek. 'Waarom?' is dan een logische vervolgvraag. 'Gewoon', zou het antwoord zijn, als je geen motivatie hebt om deze vraag te beantwoorden.

Een klas vol gemotiveerde leerlingen, een droom voor de leerkracht, maar helaas niet de dagelijkse realiteit. Binnen het onderwijs blijkt het niet goed gesteld te zijn met de motivatie. 'Motivatie van leerlingen kan beter' (NOS, 2014) is de koptekst van een artikel dat verwijst naar de inspectie van het onderwijs die niet tevreden is over de betrokkenheid van de leerlingen in het onderwijs in 2012 - 2013. Jet Bussemaker (destijds minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) geeft in een reactie op het artikel aan dat dit een taak is voor de leerkrachten. 'Want als leerlingen begrijpen waarom ze iets moeten doen, als ze feedback krijgen van leraren, dan zijn ze wel gemotiveerd (NOS, 2014)'. 'Leraren moeten leren hoe zij leerlingen beter kunnen motiveren', gaat ze verder. Maar wat hebben leerkrachten nodig om te leren hoe ze leerlingen kunnen motiveren? Is motivatie te meten? Dit zijn vragen waarop ik niet direct een antwoord heb. Motivatie is daarmee een begrip dat mij als aankomend leerkracht inspireert om nader te onderzoeken. De aanbevelingen uit dit onderzoek kan ik dan ook zelf toepassen in de praktijk.

Waarom is 'Dalton gemotiveerd' de titel van dit onderzoek? Een gemotiveerd antwoord: om te onderzoeken welke interventies, binnen de school, een daltonschool in oprichting, het motivatieniveau van de leerlingen in groep 7 en 8 kunnen vergroten.

Leeswijzer

Dit onderzoeksrapport bevat achtereenvolgens de probleemanalyse, het theoretisch kader en de onderzoeksopzet, resultaten, conclusie, discussie en aanbevelingen. Het hoofdstuk probleemanalyse beschrijft het praktijkprobleem en schetst het doel van dit onderzoek. Het hoofdstuk theoretisch kader geeft het theoretische kader van het onderzoek weer. Het hoofdstuk onderzoeksopzet beschrijft de onderzoeksgroep, meetinstrumenten en dataverzamelmethode. Het hoofdstuk resultaten beschrijft de resultaten van dit onderzoek. Het onderzoeksrapport sluit af met de conclusie en aanbevelingen.

1. PROBLEEM- ANALYSE

Het hoofdstuk probleemanalyse beschrijft het praktijkprobleem en schetst het doel.

1.1 DE SCHOOL

Het onderzoek vindt plaats op een kleinschalige school met 100 leerlingen (peildatum april 2016). De school onder het bestuur van een bovenschoolse organisatie. De bovenschoolse organisatie bestaat uit de sectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs.

Sinds het schooljaar 2012-2013 is de school een daltonschool in oprichting. Het daltononderwijs is gebaseerd op de ideologie van Helen Parkhurst. Haar gedachtegoed gaat er vanuit dat leerlingen moeten worden voorbereid om als burgers in een democratische maatschappij te leven, waarbij zij in vrijheid leven, zelfstandig zijn, initiatieven durven nemen, maar ook verantwoordelijkheid dragen en waarin zij zorg hebben voor medemensen en samenwerken met anderen (Berends & Wolthuis, 2014). De kernwaarden van de school sluiten goed aan bij de daltonprincipes. De school laat in zijn pedagogisch- en didactisch handelen de volgende kernwaarden zien; ontwikkeling, plezier, veiligheid, differentiatie, samenwerken, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. De school ziet het dan ook als belangrijke taak om kinderen zelfstandig te leren 'leren'. Niet meer alleen: "Wat moeten we onze kinderen leren?", maar ook: "Hoe helpen we leerlingen graag en zelfstandig te leren?" Op de school wordt dit toegepast door ondermeer ZWING-en. ZWING-en staat voor: Zelfstandig Werken In Niveau Groepen. Maar ook door bijvoorbeeld keuzewerk, zelfstandig-werkenblokjes en de nakijktafel (zie ook bijlage B.3 Daltonvisie en de school).

1.2 AANLEIDING

In april 2014 is de school bezocht door de inspectie van het onderwijs in het kader van een landelijk stelselonderzoek naar de staat van het primair onderwijs in Nederland. Naar aanleiding van dit onderzoek stelt de inspectie van het onderwijs dat de eindresultaten van de school kwetsbaar zijn. De tussentijdse opbrengsten¹² en sociale competenties (zie § 2.1 Definitie centrale begrippen uit de vraagstelling voor definitie) zijn van onvoldoende niveau.

¹ (Tussentijdse) opbrengsten: opbrengsten zijn de leerresultaten van de leerlingen op methode gebonden en niet-methode gebonden toetsen. Tussentijdse opbrengsten zijn de leerresultaten halverwege het schooljaar (januari / februari).

² Beoordeling tussentijdse opbrengsten; per 1 februari 2016 worden de tussentijdse opbrengsten niet meer meegenomen in de beoordeling door de inspectie van het onderwijs. Hoewel dit gevolgen heeft voor de beoordeling van de (tussentijdse) opbrengsten op de school, heeft dit geen gevolgen voor de definitieve uitkomst met betrekking tot de sociale competenties. Deze wordt eenmaal per jaar afgenomen en kent geen tussentijdse opbrengst.

Een vervolgonderzoek uitgevoerd in november 2015 gaf een definitieve uitkomst; de opbrengsten van de school zijn onvoldoende. Met betrekking tot de sociale competenties op de school stelt het definitieve rapport dat de resultaten vier jaren achtereen van onvoldoende niveau zijn en nadrukkelijk zorg verdienen.

De inspectie van het onderwijs verwacht van scholen dat zij niet alleen aandacht schenken aan de cognitieve ontwikkeling van hun leerlingen, maar ook aan hun sociale competenties (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Zij veronderstelt dat scholen deze ontwikkeling volgen. De basis waarop de inspectie van het onderwijs beoordeelt is het vigerende toezichtkader 2012 primair onderwijs en voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2012), zie ook bijlage B.2 Beoordelingskader Inspectie.

De school gebruikt het meetinstrument School Attitude Questionnaire Internet (SAQI) voor het meten van de sociale competenties, zie ook bijlage B.4 SAQI. De inspectie van het onderwijs erkent SAQI als een landelijk genormeerd instrument. Uit de SAQI rapporten van de afgelopen jaren blijkt dat de school onder de norm scoort. De school haalt daarmee niet de gestelde basisnorm van de inspectie. Ondanks dat er dit jaar al een meting is gedaan met SAQI, heeft de school besloten, naar aanleiding van het definitieve rapport van de inspectie van het onderwijs, om dit jaar nog een ander meetinstrument in te zetten. Dit met als reden om te kijken of de resultaten bij gebruik van een ander instrument hoger uitvallen of anders worden gekwalificeerd. Er is gekozen voor het meetinstrument VolgInstrument Sociaal-Emotionele ONtwikkeling (VISEON). Deze test is in mei 2016 afgenomen.

De normscore (oordeel voldoende) voor SAQI is als de gemiddelde staninescore³ per jaargroep op de drie hoofdschalen algemene aanpassing, welbevinden en zelfvertrouwen groter of gelijk is aan 5.1. Het oordeel is onvoldoende als de gemiddelde staninescore bij één of meerdere hoofdschalen kleiner is dan 5.1. Bijzonder is dat de hoofdschaal motivatie niet wordt meegenomen in deze beoordeling (reden onbekend). Voor VISEON geldt dat de categorie motivatie (voor het leren) meetelt in het oordeel van de basisnorm, dit in tegenstelling tot SAQI (zie figuur 1. Beoordeling meetinstrumenten SAQI en VISEON).

In een reactie op het definitieve inspectierapport geeft het bestuur van de school aan dat de verbeteraanpak zich richt op de aspecten waar zowel de inspectie als de school zorg over hebben. Er wordt hard gewerkt aan het verbeteren van de opbrengsten en er is een verbeter slag gemaakt op het gebied van zorg.

³ staninescore: geeft gestandaardiseerd aan of iemand hoger of lager scoort ten opzichte van de normgroep.

De directrice van de school geeft aan, 'dat leerkrachten het breed onvoldoende scoren op het gebied van sociale competenties niet herkennen. De sociale achtergrond van deze groep leerlingen maakt wellicht, dat er thuis niet altijd positief over school gesproken wordt, wellicht heeft dat weer te maken met negatieve ervaringen van ouders zelf ten opzichte van school', gaat ze verder. Wel mist ze de betrokkenheid van de kinderen. Dit is te merken aan (het) wegdromen, ongeconcentreerdheid en bewegelijkheid. 'Dit is mogelijk ook de aanleiding voor een vermindering van het plezier in school', stelt ze. 'Een ander punt is dat deze kinderen te lang boven of onder hun niveau hebben gewerkt', geeft ze aan. 'Door beter te differentiëren en verschillende werkvormen toe te passen proberen de leerkrachten de betrokkenheid en motivatie te vergroten.'

De leerkracht van groep 7 en 8, geeft aan dat ze de resultaten van SAQI van november 2015 wederom vond tegenvallen. 'Sinds een aantal jaar werkt de school met SAQI. In al deze jaren komt de SAQI voor mijn gevoel niet overeen met de werkelijkheid', zegt ze. 'Mijn hoop is dat VISEON een ander beeld geeft dat beter overeenkomt met mijn beeld van de groep' gaat ze verder. Motivatie is volgens de leerkracht; 'dat leerlingen zin hebben in school, uit zichzelf kunnen starten met een taak en deze ook kunnen afronden'. Ze ziet bij een aantal leerlingen, met name uit groep 8, dat dit nauwelijks tot niet lukt. Ze denkt dat dit komt doordat de thuissituatie negatief doorwerkt in het schoolleven van deze kinderen. 'De leerlingen worden thuis niet gestimuleerd of positief bevestigd', geeft ze aan. 'Ouders komen eerder met kritiek dan dat ze zeggen laten we samen de schouders eronder zetten om ons kind waar ergens te laten komen. Dat is erg jammer', zegt ze.

Zowel de directrice als de leerkracht zijn benieuwd naar de resultaten vanuit VISEON op het gebied van sociale competenties. De aanname is dat de VISEON-scores een gelijksoortig beeld laten zien als de huidige SAQI-scores. Nieuw is echter dat nu ook de categorie motivatie (voor het leren) meetelt in het oordeel van de basisnorm. Omdat motivatie als hoofdschaal van SAQI niet meetelde in het oordeel van de basisnorm is deze schaal buiten beschouwing gebleven in het verbeteren van de opbrengsten. Er is op de school dan ook onvoldoende inzicht in het huidige motivatieniveau en dus ook in het effect hiervan op VISEON-scores. Dit is aanleiding om het motivatieniveau van de leerlingen in groep 7 en 8 (onderbouwde motivatie voor deze onderzoeksgroep zie § 3.1 Onderzoeksgroep) nader te onderzoeken. En daarnaast om op basis hiervan met een verbeteraanpak te komen. Aandachtspunt hierbij is het bestaande proces van de school naar een volwaardige daltonschool. De verbeteraanpak moet aansluiten bij de daltonvisie.

1.3 DOELSTELLING

Op de school, een daltonschool in oprichting, is er onvoldoende inzicht in het huidige motivatieniveau van de leerlingen van groep 7 en 8 en daarom is de doelstelling van het onderzoek:

In kaart brengen van het motivatieniveau van de leerlingen in groep 7 en 8 en aanbevelingen doen, die passend zijn bij de daltonvisie van school, voor het vergroten van deze motivatie bij de leerlingen in groep 7 en 8.

1.4 PROBLEEMSTELLING; CENTRALE VRAAGSTELLING

De huidige transitie naar het daltononderwijs is voor de school een belangrijke pijler om mee te nemen in het onderzoek. Het vaststellen van het motivatieniveau geeft handvatten om binnen de daltonvisie het motivatieniveau te vergroten, daarom is de probleemstelling van het onderzoek:

Hoe kun je het motivatieniveau van kinderen in groep 7 en 8 binnen de daltonvisie vergroten?

1.5 DEELVRAGEN

Uit de probleemstellingen komen verschillende deelvragen naar voren:

- | | |
|-------------|---|
| Deelvraag 1 | Wat is motivatie? |
| Deelvraag 2 | Welke factoren vergroten het motivatieniveau? |
| Deelvraag 3 | Wat is het motivatieniveau van de leerlingen van groep 7 en 8? |
| Deelvraag 4 | Wat houdt daltonvisie in? |
| Deelvraag 5 | Hoe kun je met gebruik van de daltonprincipes de motivatie vergroten? |

Mogelijke nevenopbrengst van het onderzoek is, dat de verschillen in motivatieniveau van groep 7 en 8 vast te stellen zijn. Eventueel zijn de resultaten ook in bepaalde mate bruikbaar voor groep 5 en 6. Meer inzicht in het motivatieniveau van de leerlingen zou er voor kunnen zorgen dat leerkrachten zonder aanbevelingen zelfstandig interventies kunnen bedenken en deze kunnen toepassen, zodat het motivatieniveau omhoog gaat.

2.THEORETISCH

KADER

Het hoofdstuk theoretisch kader geeft het theoretische kader van het onderzoek weer. De twee begrippen die centraal staan in dit onderzoek zijn: *motivatie* en *daltonvisie*. Het hoofdstuk geeft antwoord op deelvraag 1, 2, 4 en 5; ‘*wat is motivatie?*’, ‘*welke factoren vergroten het motivatieniveau?*’, ‘*wat houdt daltonvisie in?*’ en ‘*hoe kun je met gebruik van de daltonprincipes de motivatie vergroten?*’

2.1 DEFINITIE CENTRALE BEGRIPPEN UIT DE VRAAGSTELLING

In de vraagstelling voor het onderzoek, ‘Hoe kun je de motivatie van kinderen in groep 7 en 8 binnen de daltonvisie vergroten?’, vormen de termen *motivatie* en *daltonvisie* de belangrijkste begrippen. Uit de aanleiding blijkt dat motivatie onderdeel uitmaakt van de sociale competenties vanuit de visie van de inspectie van het onderwijs. De term *sociale competenties* wordt daarom ook nader gedefinieerd.

In dit onderzoek wordt motivatie als volgt omschreven: *Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt.* Motivatie verwijst bij jongere kinderen dus in belangrijke mate naar de wil om te leren. (Woolfolk, Hughs & Walkup, 2008 in Schuit, Vrieze & Slegers, 2011).

De daltonvisie komt voort uit de ideologie van Helen Parkhurst. In dit onderzoek wordt ‘daltonvisie’ als volgt omschreven: leerlingen moeten worden voorbereid om als burgers in een democratische maatschappij te leven, waarbij zij in vrijheid leven, zelfstandig zijn, initiatieven durven nemen, maar ook verantwoordelijkheid dragen en waarin zij zorg hebben voor medemensen en samenwerken met anderen (Berends & Wolthuis, 2014).

In dit onderzoek wordt de term sociale competenties overgenomen zoals omschreven door de inspectie van onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2016) *Onder sociale competenties wordt verstaan: sociaal-emotionele ontwikkeling (welbevinden, zelfbeeld, zelfstandigheid, regulering van emoties, et cetera⁴), sociale vaardigheden (samenwerken, zelfredzaamheid, omgaan met conflicten, et cetera) en houdingen / vaardigheden om in uiteenlopende situaties succesvol te functioneren (betrokkenheid, zelfsturing, omgaan met verschillen, democratisch handelen, sociale en maatschappelijke verantwoordelijkheid, moreel kunnen oordelen, et cetera).*

⁴ et cetera: in de definitie van de inspectie van het onderwijs wordt letterlijk de term et cetera in de definitie gebruikt, vandaar ook zo overgenomen als definitie.

2.2 MOTIVATIE

Deze paragraaf geeft de theoretische achtergrond over het begrip motivatie weer. Deze paragraaf geeft antwoord op deelvraag 1 en 2; *‘wat is motivatie?’* en *‘welke factoren vergroten het motivatieniveau?’*.

2.2.1 Self-Determination Theory

Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt (Schuit, Vrieze, & Slegers, 2011). De laatste decennia vindt een verschuiving plaats van een meer behavioristische benadering van het ‘motiveren’, waarin belonen en straffen (extrinsieke factoren) werden gezien als belangrijkste motivatoren, naar een benadering die intrinsieke motivatie voorop stelt (Gagne, 2014). De meest omvattende theorie op dit gebied is de Self-Determination Theory of ‘zelf-determinatie theorie’ van Deci en Ryan, beiden hoogleraren psychologie en sociale wetenschappen aan de University of Rochester. Zij doen al zo’n veertig jaar onderzoek naar motivatie, wat heeft geleid tot hun invloedrijke theorie over zelfdeterminatie. In 2002 hebben zij een handboek gepubliceerd over de Self-Determination Theory, dat gezien wordt als een standaardwerk over motivatie. In 2000 publiceerden Ryan en Deci een overzichtsartikel; *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions*, dat tot op de dag van vandaag beschouwd wordt als een toonaangevend overzichtsartikel op het gebied van motivatie. Het artikel biedt inzicht in de verschillende vormen en gradaties van motivatie en de mechanismen waarlangs de omgeving van leerlingen (de schoolse context) kan bijdragen aan hun motivatie (Deci & Ryan, 2000). Dit overzichtsartikel ligt grotendeels ten grondslag aan dit onderzoek.

2.2.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie is het ondernemen van activiteiten, het doen van dingen omdat deze vanuit zichzelf interessant of plezierig zijn om te doen (Deci & Ryan, 2002). Extrinsieke motivatie is de activiteiten die ondernomen worden om andere, externe redenen, vanuit andere drijfveren dan het bezig zijn met de activiteit zelf (Deci & Ryan, 2002).

Deci en Ryan stellen dat de kwaliteit van leren door intrinsiek gemotiveerde leerlingen substantieel anders is dan de kwaliteit van leren door extrinsiek gemotiveerde leerlingen (Deci & Ryan, 2000). Hoewel intrinsieke motivatie vaak positief en extrinsieke motivatie als negatief wordt gezien, geven Deci en Ryan uitdrukkelijk aan dat dit niet juist is. Extrinsieke motivatie is ook een manier om een taak af te ronden (Deci & Ryan, 2000). Ook het komen tot intrinsieke motivatie is niet altijd mogelijk, er zijn onderdelen in het curriculum waar kinderen niet vanuit zichzelf voor gemotiveerd zullen raken, omdat het buiten hun kennis en vaardigheden ligt.

Volgens hen moet het doel dus niet liggen in een streven naar intrinsieke motivatie maar een streven om extrinsieke motivatie zo goed en optimaal mogelijk te maken om zo dicht mogelijk bij de intrinsieke motivatie te komen (Deci & Ryan, 2000).

2.2.3 Motivatiecontinuüm

Volgens Deci en Ryan beschikt elk individu over een intrinsieke drang om zijn omgeving te begrijpen en te exploreren. Dit zorgt voor nieuwsgierigheid, leergierigheid en intrinsieke motivatie, hetgeen leidt tot groei en ontwikkeling (Deci & Ryan, 2002). Deci en Ryan onderscheiden verschillende motivatietypes; 'Het ergens wel of niet voor gemotiveerd zijn, kunnen we in een continuüm plaatsen van totaal niet gemotiveerd (a-motivatie), via externe motivatie tot zeer gemotiveerd en geïnteresseerd (intrinsieke motivatie) (Deci & Ryan, 2000). Dit wordt door Deci en Ryan het motivatiecontinuüm genoemd, deze is weergegeven in tabel 1. motivatiecontinuüm.

lage beleving van autonomie, competentie en verbondenheid			hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid		
a-motivatie	extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
	externe regulatie <i>externe beloningen, straffen en verwachtingen</i>	geïntrojecteerde regulatie <i>interne beloningen, straffen en verwachtingen</i>	geïdentificeerde regulatie <i>de activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk</i>	geïntegreerde regulatie <i>het belang van de activiteit past bij de eigen waarden</i>	<i>de activiteit is op zich interessant</i>
	gecontroleerde motivatie		autonome motivatie		

Tabel 1. Motivatiecontinuüm (Deci & Ryan, 2002)

Zelfregulatie⁵ zet aan tot intrinsieke motivatie, maar speelt ook een grote rol bij extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie is onderverdeeld in gecontroleerde motivatie en autonome motivatie. Binnen gecontroleerde motivatie vallen externe en geïntrojecteerde regulatie. Externe regulatie is het doen van een taak vanwege het krijgen van beloning of ter voorkoming van straf. Geïntrojecteerde regulatie is het doen van een taak om geen schuldgevoel te hebben of om 'bevestiging' te krijgen. Binnen autonome motivatie vallen naast intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie. Geïdentificeerde regulatie is als er al sprake is van zelf bepalen, zelf richting geven, omdat er een persoonlijk belang is. De taak heeft een bewust doel en is nuttig in de ogen van het individu. Geïntegreerde regulatie komt

⁵ zelfregulatie: is het vermogen om goede keuzes te maken uit de eigen gedragsmogelijkheden en deze gedragingen zelf of samen met anderen te realiseren, evalueren en verbeteren (Noort, 2004).

overeen met persoonlijke doelen, past bij wat iemand zelf ook belangrijk vindt en heeft veel overeenkomst met intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2002).

Naarmate kinderen meer gezien en tegemoetgekomen worden in hun behoefte aan autonomie en competentie zullen ze volgens Deci en Ryan meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren (Deci & Ryan, 2000). Autonomie, competentie en verbondenheid zijn daarmee drie fundamentele behoeften waarmee rekening moet worden gehouden in het onderwijs. Dit wordt nader uitgewerkt in paragraaf 2.2.4 Basisbehoeften.

2.2.4 Basisbehoeften

Zoals beschreven in paragraaf 2.2.3 (Motivatiecontinuüm) zijn autonomie, competentie en verbondenheid de drie fundamentele behoeften (basisbehoeften) waarmee rekening moet worden gehouden in het onderwijs. Dit zijn de belangrijkste condities om de leerprocessen zodanig in te kunnen inrichten, dat leerlingen een motivatiepatroon gaan vertonen, dat zo veel mogelijk kenmerken vertoont van geïntegreerde extrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2002).

Autonomie verwijst naar het kunnen uitvoeren van activiteiten door eigen initiatief en psychologische vrijheid, zonder dat daarbij druk van buitenaf wordt ervaren. Competentie verwijst naar het gevoel een taak aan te kunnen, te kunnen volbrengen en voldaan te zijn na het voltooien van een taak. Tot slot verwijst verbondenheid naar het gevoel om met belangrijke mensen in de omgeving een goede verstandhouding te hebben. Hieronder valt vanzelfsprekend het gevoel van verbondenheid dat de leerling ervaart met de leerkracht.

Bevrediging van alle drie de psychologische basisbehoeften van leerlingen zal de autonome motivatie van die leerlingen vergroten (Deci & Ryan, 2002). Petri stelt, 'als één van de psychologische basisbehoeften (autonomie, relatie en competentie) niet is vervuld, kan dit de (intrinsieke) motivatie van leerlingen belemmeren' (Petri & Govern, 2013).

2.2.5 Intervenieren in motivatie

Volgens Ryan en Deci zijn leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd om te leren, wanneer de basisbehoeften van leerlingen meer worden vervuld (Deci & Ryan, 2000). Deci en Ryan stellen dat het mogelijk is dat kinderen een bepaalde handeling waarvoor de intrinsieke motivatie ontbreekt, gaan 'integreren' als deel van henzelf (Deci & Ryan, 2000). Er vindt dan een verschuiving op het motivatiecontinuüm plaats van externe regulatie naar zelfregulatie en internalisatie. Zo worden innerlijke psychische conflicten opgelost die ontstaan door tegenstrijdigheden tussen gedrag, wil, gedachten en gevoelens.

Om te kunnen interveniëren in de motivatie is het belangrijk om te weten op welke manier de basisbehoeften een rol spelen binnen de verschillende regulaties in het motivatiecontinuüm. In tabel 2 zijn de basisbehoeften ten opzichte van de regulaties toegevoegd aan het continuüm.

externe regulatie	geïntrojecteerde regulatie	geïdentificeerde regulatie	geïntegreerde regulatie	Intrinsieke motivatie
<i>externe beloningen, straffen en verwachtingen</i>	<i>interne beloningen, straffen en verwachtingen</i>	<i>de activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk</i>	<i>het belang van de activiteit past bij de eigen waarden</i>	<i>de activiteit is op zich interessant</i>
sociale verbondenheid competentie autonomie	sociale verbondenheid	competentie	autonomie	

Tabel 2. basisbehoeften ten opzichte van regulaties (Deci & Ryan, 2000)

Om tot intrinsieke motivatie te komen moet de leerling worden voorzien in alle drie basisbehoeften. Interventies gericht op een verschuiving vanuit externe regulatie (de meest a-gemotiveerde vorm van extrinsieke motivatie) zouden dus moeten voorzien in alle drie de basisbehoeften. Daarnaast heeft elke regulatie één afzonderlijke basisbehoefte, welke meer directe invloed heeft dan de andere basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000). Interventies gericht op de verschuiving vanuit een andere regulatie (anders dan externe) zouden moeten voorzien in de bijbehorende basisbehoefte (Deci & Ryan, 2000).

De geïntrojecteerde regulatie kan vergroot worden door te voorzien in de basisbehoefte sociale verbondenheid. Om de sociale verbondenheid te vergroten speelt het krijgen van waardering en het vermijden van schuldgevoel een grote rol (Deci & Ryan, 2000).

De geïdentificeerde regulatie kan vergroot worden door te voorzien in de basisbehoefte competentie. Om de competentie te vergroten, moet het gevoel van competentie van de aangeboden lesstof aansluiten op het niveau van de leerling, waarbij het als beheersbaar, maar wel als uitdagend wordt ervaren (Deci & Ryan, 2000). Daarnaast geven Ryan & Deci aan dat het begrip van leerlingen niet alleen de inhoud van de lesstof betreft, maar ook het doel van de les (Deci & Ryan, 2000). Ze moeten dus ook het doel en de relevantie ervan begrijpen om zich competent te kunnen voelen.

De geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie kunnen vergroot worden door te voorzien in de basisbehoefte autonomie. Om de autonomie te vergroten speelt het zelf bepalen een grote rol. Ryan en Deci maken een onderscheid tussen 'optiekeuzes' en 'actiekeuzes' (Deci & Ryan, 2000). Bij een optiekeuze kan iemand kiezen uit een aantal opties die iemand anders

aandraagt. Beslissen om al of niet deel te nemen aan een activiteit is een actiekeuze. Iemand bepaalt zelf of hij het doet, wanneer hij het doet, hoelang hij het doet, wanneer hij ermee ophoudt en of hij iets anders wil gaan doen (Deci & Ryan, 2000). Onderzoek heeft aangetoond dat het geven van optiekeuzes weinig effect heeft op het gevoel van autonomie en ook niet op de intrinsieke motivatie (Reeve, Nix, & Hamm, 2003). Actiekeuzes daarentegen hebben wel een duidelijk effect op de intrinsieke motivatie en op het gevoel van autonomie (Reeve, Nix, & Hamm, 2003).

2.2.6 Motivatie vergroten

Verstuyf en Vansteenkiste (Verstuyf & Vansteenkiste, 2008) hebben enkele beginselen van motiverend werken ontwikkeld voor de jeugdzorg, die voortkomen uit het motivatiecontinuüm van Deci en Ryan (Deci & Ryan, 2000). Echter sluiten deze motivatie verhogende factoren ook goed aan bij het onderwijs. De beginselen zijn gericht op het stimuleren van persoonlijke aanvaarding van gedragsdoelen. Ofwel; het motivatiemechanisme verschuiven van extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie (van moeten naar willen) (Verstuyf & Vansteenkiste, 2008). Hierbij beschrijven Verstuyf en Vansteenkiste per basisbehoefte (zie § 2.2.4 Basisbehoeften) de maatregelen om de behoeften van de leerlingen te ondersteunen (Verstuyf & Vansteenkiste, 2008).

Als gesteld in paragraaf 2.2.5 (Interveniëren in motivatie) kan de geïdentificeerde regulatie vergroot worden, door te voorzien in de basisbehoefte competentie. De competentiebehoefte kan volgens Verstuyf en Vansteenkiste (Verstuyf & Vansteenkiste, 2008) ondersteund worden door:

- duidelijk en consistente regels en verwachtingen;
- regels en verwachtingen helder en duidelijk communiceren;
- consequent optreden bij het overtreden van gemaakte afspraken;
- vooropstellen van realistische, maar toch uitdagende doelstellingen;
- grotere uitdagingen opdelen in meer realistische tussenstappen;
- tips op moeilijke momenten geven;
- positieve feedback geven omtrent de vaardigheden van de leerlingen;
- aanreiken van concrete werkpunten;
- communiceren van het vertrouwen en geloof dat veranderen haalbaar zijn.

Als gesteld in paragraaf 2.2.5 (Interveniëren in motivatie) kan de geïntrojecteerde regulatie vergroot worden door te voorzien in de basisbehoefte sociale verbondenheid. De sociale verbondenheid kan volgens Verstuyf en Vansteenkiste (Verstuyf & Vansteenkiste, 2008) ondersteund worden door:

- de relatie tussen leerkracht en leerling te versterken;
- werkvormen die tot samenwerking leiden toepassen;
- veilige sociaal klimaat versterken;
- reflectie op het gebied van eigen gedragskenmerken en beïnvloeding van anderen.

Als gesteld in paragraaf 2.2.5 (Interveniëren in motivatie) kan de geïntegreerde regulatie vergroot worden door te voorzien in de basisbehoefte autonomie. De autonomiebehoefte kan volgens Verstuyf en Vansteenkiste (Verstuyf & Vansteenkiste, 2008) ondersteund worden door:

- structureel inbedden van de keuzes van de leerling;
- verlenen van inspraak aan leerlingen;
- uitleggen / duiden van regels;
- inbouwen van ‘motivationale’ fase (ofwel; leerlingen de tijd geven om hun oude (probleem)gedrag te blijven vertonen en prikkels aanrijken die tot bewustwording (van eigen gedrag) leiden).

2.2.7 Feedback op het vergroten van motivatie

De concrete maatregelen om te ondersteunen in de basisbehoeften zijn genoemd in paragraaf 2.2.6 Motivatie vergroten. Deze zijn van belang voor het doen van aanbevelingen om het motivatiemechanisme te verschuiven van extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie. Wanneer de leerkrachten de aanbevelingen gaan toepassen, is het van belang dat ze ook rekening houden met het geven van feedback aan de leerlingen. Dweck en Elliot beschrijven in hun studie hoe kinderen reageren op uitdagingen en obstakels bij het leren. Zij beschrijven het verschil tussen feedback op het proces of feedback op het product. Procesgerichte feedback benadrukt het belang van inspanning en leren (Dweck & Elliot, 2005). Persoonsgerichte feedback benadrukt het belang van stabiele en niet veranderende eigenschappen, zoals intelligentie (Dweck & Elliot, 2005). Kinderen die procesgerichte feedback krijgen, zijn in staat om hun falen niet toe te schrijven aan een gebrek aan competentie, maar aan een gebrek aan inspanning (Dweck & Elliot, 2005). Dit zorgt ervoor dat kinderen leren dat ze hun mogelijkheden kunnen ontwikkelen, dus dat ze controle hebben, door hard werken, proberen en het waarderen van het leerproces (Dweck & Elliot, 2005).

2.2.8 Samenvatting motivatie

Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt (Schuit, Vrieze, & Slegers, 2011). De meest omvattende theorie op dit gebied is de Self Determination Theory of 'zelfdeterminatietheorie' van Deci en Ryan. Zij maken onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is het ondernemen van activiteiten, het doen van dingen omdat deze vanuit zichzelf interessant of plezierig zijn om te doen (Deci & Ryan, 2002). Extrinsieke motivatie is de activiteiten die ondernomen worden om andere, externe redenen, vanuit andere drijfveren dan het bezig zijn met de activiteit zelf (Deci & Ryan, 2002).

Deci en Ryan onderscheiden verschillende motivatietypes; 'Het ergens wel of niet voor gemotiveerd zijn kunnen we in een continuüm plaatsen van totaal niet gemotiveerd (a-motivatie), via externe motivatie tot zeer gemotiveerd en geïnteresseerd (intrinsieke motivatie) (Deci & Ryan, 2000). Dit wordt door Deci en Ryan het motivatiecontinuüm genoemd. Deci en Ryan stellen dat het mogelijk is dat kinderen een bepaalde handeling waarvoor de intrinsieke motivatie ontbreekt, gaan 'integreren' als deel van henzelf (Deci & Ryan, 2000). Er vindt dan een verschuiving op het motivatiecontinuüm plaats van externe regulatie naar zelfregulatie en internalisatie. Naarmate kinderen meer gezien en tegemoetgekomen worden in hun behoefte aan autonomie en competentie zullen ze volgens Deci en Ryan meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren (Deci & Ryan, 2000). Autonomie, competentie en verbondenheid zijn daarmee drie fundamentele behoeften basisbehoeften.

Interventies gericht op een verschuiving vanuit externe regulatie (de meest a-gemotiveerde vorm van extrinsieke motivatie) zouden dus moeten voorzien in alle drie de basisbehoeften. Daarnaast heeft elke regulatie één afzonderlijke basisbehoefte welke meer directe invloed heeft dan de andere basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000). De geïntrojecteerde regulatie kan vergroot worden door voorzien in de basisbehoefte sociale verbondenheid. De geïdentificeerde regulatie kan vergroot worden door te voorzien in de basisbehoefte competentie. De geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie kan vergroot worden door voorzien in de basisbehoefte autonomie. De motivatie kan vergroot worden door interventies in te zetten bij de desbetreffende basisbehoefte (Verstuyf & Vansteenkiste, 2008). Dweck en Elliot beschrijven in hun studie hoe kinderen reageren op uitdagingen en obstakels bij het leren. Zij beschrijven het verschil tussen feedback op het proces of feedback op het product. Procesgerichte feedback benadrukt het belang van inspanning en leren (Dweck & Elliot, 2005). Persoonsgerichte feedback benadrukt het belang van stabiele en niet veranderende eigenschappen, zoals intelligentie (Dweck & Elliot, 2005).

2.3 DALTONVISIE

In deze paragraaf beschrijft de theoretische achtergrond over het begrip daltonvisie. Deze paragraaf geeft antwoord op deelvraag 4 en 5; *‘wat houdt daltonvisie in?’* en *‘hoe kun je met gebruik van de daltonprincipes de motivatie vergroten?’*

2.3.1 Daltonvisie van Helen Parkhurst

Sinds het schooljaar 2012-2013 is de School een daltonschool in oprichting. Het daltononderwijs is gebaseerd op de ideologie van Helen Parkhurst. Zij schreef het boek *Education on the Daltonplan* (in 1922) met richtlijnen om het onderwijs van destijds te reorganiseren. Haar ideologie is de basis voor het daltononderwijs. Volgens Parkhurst is de wil tot werken, exploreren, ontwikkelen en leren te versterken als leerlingen verantwoordelijk gemaakt worden voor het eigen schoolwerk en wanneer leerlingen actief kunnen zijn. De activiteit (ofwel; ervaring) is de essentiële psychologische basis voor ontwikkeling (Berends & Wolthuis, 2014). Ervaring zorgt volgens Parkhurst, voor ontwikkeling, rijping, oefening, verbetering en vorming. Hoewel ze in dit boek haar ideologie verwoordt, geeft ze niet aan waar dit in haar visie op onderwijs toe moet leiden. Tijdens een lezing in Caxton Hall in Engeland, verwoordt ze dat het gaat om het opvoeden van leerlingen tot flexibele, goede burgers, die voorbereid zijn op de toekomst (Berends & Wolthuis, 2014). Daarvoor dienen leerlingen te leren om de doelen te stellen en om hun eigen idealen en doelen na te durven streven.

De daltonvisie houdt in dat leerlingen moeten worden voorbereid om als burgers in een democratische maatschappij te leven, waarbij zij in vrijheid leven, zelfstandig zijn, initiatieven durven nemen, maar ook verantwoordelijkheid dragen en waarin zij zorg hebben voor medemensen en samenwerken met anderen (Berends & Wolthuis, 2014).

2.3.2 Daltononderwijs

Daltononderwijs vorm kinderen tot ‘fearless human beings’, althans dat is de bedoeling (Berends & Wolthuis, 2014). Parkhurst verklaart het begrip ‘fearless human beings’ met de retorisch vraag; ‘is dat niet wat we als pedagogen willen creëren, mensen zonder vrees?’ (Berends & Wolthuis, 2014). In het daltononderwijs gaat het om het;

- (1) om verwerven van een aantal kwalificaties (kennis, vaardigheden en houdingen; ofwel, sociale competenties)
- (2) om een proces van socialisatie, waarbij leerlingen deel worden van de tradities van de cultuur en de gemeenschap waarin ze opgroeien en waarbij ze de ‘ways of doing’ en ‘ways of being’ die daarbij horen leren.

- (3) om individualiteit, subjectivering en persoonsvorming te vormen; ofwel maatschappelijke ontwikkelingen kritisch te bevragen en mogelijkheden te scheppen voor kinderen om aan die bevraging deel te nemen (Wolthuis, 2013).

Berends stelt wel dat de daltonscholen uiteraard moeten voldoen aan de kerndoelen en de referentieniveaus die door de overheid gesteld zijn en waarop de onderwijsinspectie toezicht houdt (Berends & Wolthuis, 2014).

Vanaf de jaren twintig van de twintigste eeuw verspreidt het daltononderwijs van Parkhurst zich via Engeland naar Nederland. Daar evolueert het naar een eigen Nederlandse vorm (Wolthuis, 2013). “Daltononderwijs is booming”, zegt Berends (Berends & Wolthuis, 2014). Terwijl door schaalvergroting en een stagnerende bevolkingsgroei het aantal scholen in Nederland terugloopt, is de hoeveelheid daltonscholen in het tweede decennium van de eenentwintigste eeuw gegroeid tot ongeveer 400 scholen (Berends & Wolthuis, 2014). Met de groei van het aantal daltonscholen, komt er een voortdurende stroom van nieuwe ideeën voor het verbeteren van de Daltonpraktijk. De Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) is opgericht om kwaliteit van het daltononderwijs te waarborgen en te vernieuwen (Berends & Wolthuis, 2014).

Het daltononderwijs is gestoeld op de drie principes van Helen Parkhurst; vrijheid en verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerking (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). In Nederland zijn deze aangepast naar vijf principes in 2012 (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.), om beter aan te sluiten bij het huidige gedachtegoed over ‘goed’ onderwijs. De toevoegingen zijn de principes effectiviteit en reflectie. Volgens Berends en Wolthuis (2014) betekent de toepassing van de vijf principes op een daltonschool dat er zo efficiënt mogelijk wordt omgegaan met tijd, menskracht en middelen. Berends en Wolthuis (2014) geven aan dat het belangrijk is om leerlingen zelfstandig te laten werken of samenwerken als dat wenselijk is. Geeft de leerlingen de vrijheid / verantwoordelijkheid die hij aankan om zelf eigenaar te kunnen zijn van zijn eigen ontwikkeling, reflecteert met de leerlingen op zijn vorderingen en ontwikkeling en laat leerlingen zelf reflecteren. (zie ook bijlage B.1 Uitgebreide beschrijving daltonprincipes).

2.3.3 Samenvatting daltonvisie

De daltonvisie is gestoeld op de ideologie van de Amerikaanse pedagoge Helen Parkhurst. Daltonvisie is dat leerlingen moeten worden voorbereid om als burgers in een democratische maatschappij te leven, waarbij zij in vrijheid leven, zelfstandig zijn, initiatieven durven nemen, maar ook verantwoordelijkheid dragen en waarin zij zorg hebben voor medemensen en samenwerken met anderen (Berends & Wolthuis, 2014) Het huidige daltononderwijs in Nederland is gestoeld op vijf principes; vrijheid en verantwoordelijkheid, zelfstandigheid,

samenwerking, effectiviteit en reflectie. Op een daltonschool wordt er zo efficiënt mogelijk omgegaan met tijd, menskracht en middelen, laat leerlingen zelfstandig werken of samenwerken als dat wenselijk is, geeft de leerlingen de vrijheid / verantwoordelijkheid die hij aankan om zelf eigenaar te kunnen zijn van zijn eigen ontwikkeling, reflecteert met de leerlingen op zijn vorderingen en ontwikkeling en laat leerlingen zelf reflecteren.

2.3.4 Daltonvisie en motivatie

Deze paragraaf geeft antwoord op deelvraag 5; *'hoe kun je met gebruik van de daltonprincipes de motivatie vergroten?'*

Een van de principes van de daltonvisie is dat leerlingen in het daltononderwijs de vrijheid en verantwoordelijkheid krijgen om eigenaar te zijn van hun eigen ontwikkeling. Dit principe levert een positieve bijdrage aan het vergroten van de motivatie. Vansteenkiste (2006) geeft aan dat autonoom beslissingen mogen nemen in leerprocessen van invloed is op de motivatie. Als leerlingen een eigen weg mogen kiezen hoe te leren, leidt dit tot betere prestaties vooral als dit autonoom leren gepaard gaat met intrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Deci, & Lens, 2006) (zie ook § 2.2.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie).

Het tweede principe is zelfstandigheid. Zelfstandig leren en werken op een daltonschool is actief leren en werken (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Een leerling werkt doelgericht aan een taak of opdracht en is in staat om tijdens dit leerproces hulp te zoeken indien noodzakelijk (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Zelfstandigheid levert een positieve bijdrage aan het vergroten van de motivatie (Deci & Ryan, 2002).

Het derde principe is samenwerking. Doordat leerlingen samen met leerkrachten en medeleerlingen aan hun leertaken werken, leren zij met elkaar om te gaan en leren zij dat zij elkaar kunnen helpen (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Verbondenheid verwijst naar het gevoel om met belangrijke mensen in de omgeving een goede verstandhouding te hebben (Deci & Ryan, 2002). Hieronder valt vanzelfsprekend het gevoel van verbondenheid dat de leerling ervaart met de leerkracht en zijn medeleerlingen. Het versterken van de verbondenheid levert een positieve bijdrage aan het vergroten van de motivatie (Deci & Ryan, 2002).

Het vierde principe is reflectie. Door reflectie kan de leerling naar zijn eigen handelingen kijken en dit bijstellen. In paragraaf 2.2.6 Feedback op het vergroten van motivatie, blijkt het belang van het geven van feedback op het proces en het product. Dit is ook van toepassing voor reflectie. Wanneer de leerling in staat is om te kunnen kijken naar zijn eigen proces, kan hij dit bijsturen en verbeteringen in zijn handelingen aanbrengen (Schuit, Vrieze, & Slegers, 2011). Het versterken van het reflecteren is motivatie verhogend (Deci & Ryan, 2002).

3. ONDERZOEKS- AANPAK

Het hoofdstuk onderzoeksapproach beschrijft de onderzoeksgroep, de meetinstrumenten en de dataverzamelmethode.

3.1 ONDERZOEKSGROEP

De onderzoeksgroep is groep 7 / 8 van de school. Dit is een combinatieklas van 19 leerlingen in de leeftijdsgroep 10 tot 12 jaar. Er is gekozen voor deze doelgroep om verschillende redenen. In de eerste plaats de COTAN⁶ normering voor het meetinstrument SAQI is genormeerd van groep 6 tot en met 8 en afgenomen op de school in groep 7 en 8. Als tweede zijn er geen voormeting en data beschikbaar bij andere groepen. Als derde heeft de inspectie van onderwijs heeft de beslisregel voor de sociale competenties vastgesteld dat van leerlingen in groep 8 de sociale competenties voldoende worden beoordeeld als de laatste schooljaren die ten minste één keer voldoende was. Als laatste vergt de vragenlijst, die het motivatieniveau vaststelt, een mate van leesvaardigheid en zelfinzicht om te beantwoorden. Leerlingen uit lagere groepen beschikken in mindere mate over deze vaardigheden.

3.2 MEETINSTRUMENTEN EN DATAVERZAMELING

In de aanleiding is de SAQI beschreven als het huidige meetinstrument voor de sociale competenties op de school. De school heeft ervoor gekozen om VISEON te gebruiken als nieuw meetinstrument voor de sociale competenties (zie § 1.2 Aanleiding). In VISEON kan motivatie (voor het leren) als subschaal worden gemeten. Het is echter niet mogelijk om deze los van de overige schalen te analyseren, daarbij kan het motivatieniveau van de leerlingen ook niet vastgesteld worden (CITO, 2015).

Om het motivatieniveau van de leerlingen in groep 7 en 8 te kunnen vaststellen wordt daarom een ander meetinstrument gebruikt, namelijk SRQ-A. Het meetinstrument Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A) meet de motivatie op grond van dit motivatiecontinuüm en stelt het motivatieniveau vast.

Na het vaststellen van het motivatieniveau door middel van de SRQ-A, worden interviews afgenomen bij de twee hoogst scorende (meest intrinsiek gemotiveerde) en laagst scorende (meest extrinsieke gemotiveerde) leerlingen. In dit interview wordt ingegaan op de vraag wat deze leerlingen motiveert en wat hen zou motiveren. Dit met als doel om zo nauwkeurig mogelijk de verschillen tussen intrinsiek en extrinsiek gemotiveerde leerlingen in beeld te brengen. De input van deze leerlingen wordt meegenomen in de aanbevelingen.

⁶ COTAN; De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen heeft als opdracht 'het bevorderen van de kwaliteit van tests en testgebruik in Nederland'. beoordeelt de kwaliteit van psychodiagnostische instrumenten (COTAN, z.d.)

3.2.1 Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A)

Met de Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A) wordt gemeten wat motivatieniveau van leerlingen is (Ryan & Connell, 1989). Deze vragenlijst sluit aan bij de motivatiecontinuüm van Deci en Ryan (Deci & Ryan, 2000) (zie tabel 3. Motivatiecontinuüm en SRQ-A gecombineerd). De uitkomst geeft weer of leerlingen extrinsiek, geïntrojecteerd, geïdentificeerd of intrinsiek gemotiveerd zijn. Er is geen Nederlandse versie van de SRQ-A en deze vragenlijst is niet COTAN genormeerd. Echter geven Ryan en Connell in het bijbehorende artikel hun eigen validatie (Ryan & Connell, 1989). Het instrument wordt echter wereldwijd erkend en gebruikt om het motivatieniveau van leerlingen te meten, maar ook, in aangepaste versie, om het motivatieniveau van sporters of voor volwassenen te meten (Gagne, 2014).

lage beleving van autonomie, competentie en verbondenheid			hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid		
a-motivatie	extrinsieke motivatie				intrinsieke motivatie
	externe regulatie <i>externe beloningen, straffen en verwachtingen</i>	geïntrojecteerde regulatie <i>interne beloningen, straffen en verwachtingen</i>	geïdentificeerde regulatie <i>de activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk</i>	geïntegreerde regulatie <i>het belang van de activiteit past bij de eigen waarden</i>	
	gecontroleerde motivatie		autonome motivatie		
uitkomst	extrinsieke motivatie				
vragenlijst	extrinsiek	geïntrojecteerde	geïdentificeerd	intrinsieke	motivatie

Tabel 3. Motivatiecontinuüm (Deci & Ryan, 2002) en SRQ-A (Ryan & Connell, 1989) gecombineerd

De vragenlijst bestaat uit vier vragen Bij elke vraag worden acht mogelijke redenen gegeven, de leerlingen moeten bij elke reden aangeven in welke mate deze van toepassing is. De vragenlijst is vertaald naar het Nederlands en bijgevoegd in bijlage B.4 Vragenlijst SRQ-A (gebaseerd op de vertaling van Sempels (Sempels, 2014) en vrij vertaald van GoogleTranslate).

De scores van de subschalen, op welke subschaal de leerling het hoogst scoort en het laagst, geven het motivatieprofiel⁷ weer. De hoogst scorende subschaal geeft weer van welke type motivatie de leerling het meest gebruikt maakt.

⁷ motivatieprofiel: het motivatieprofiel geeft in een score weer wat het motivatieniveau van de leerling is.

De subschalen geven een score per subschaal maar kunnen ook in één samenvattende score worden weergegeven; de Relative Autonomy Index (RAI) (Ryan & Connell, 1989). De RAI geeft aan in hoeverre een leerling autonoom (intrinsiek) of onzelfstandig (extrinsiek) gemotiveerd is (Ryan & Connell, 1989). Hoe hoger de score op de RAI, hoe meer de leerling zichzelf intrinsiek kan motiveren. Ofwel een hogere positieve score (maximaal +9) betekent vervolgens een meer autonome motivatie en een lagere score (minimaal -9) betekent een mindere autonome motivatie (meer gestuurde motivatie).

3.2.2 Dataverzameling SRQ-A

Leerlingen vullen de SRQ-A vragenlijst online in via survio.nl. Bij de afnames worden de leerlingen uit de klas gehaald door de onderzoekster en vullen de vragenlijst op de computer in. De onderzoekster is daarbij, zodat leerlingen eventuele vragen kunnen stellen als ze een vraag en / of vragen niet begrijpen. Het is niet mogelijk om een vraag over te slaan.

De SRQ-A vragenlijst wordt afgenomen bij de leerlingen van groep 7 en 8. Er komen twee scores uit die samen het motivatieniveau bepalen van groep 7 en 8.

- gemiddelde scores op de subschalen (extrinsiek, introjected en indentified en intrinsiek)
- om te onderzoeken welke mogelijke factoren een significante voorspellende waarde hebben ten aanzien van de autonome motivatie van de leerlingen wordt ook de Relative Autonomy Index berekend.

3.2.3 Dataverzameling interview

Na afname van de SRQ-A worden de RAI-scores per leerling berekend. Een hogere positieve score (maximaal +9) betekent een meer autonome motivatie en een lagere score (minimaal -9) betekent een mindere autonome motivatie (meer gestuurde motivatie). De twee leerlingen met de hoogste RAI-score en de twee leerlingen met laagste RAI-score worden uitgenodigd voor een interview. In dit interview wordt ingegaan op de vraag wat deze leerlingen motiveert en wat hen zou motiveren. Het doel is om zo nauwkeurig mogelijk de verschillen tussen intrinsiek en extrinsiek gemotiveerde leerlingen in beeld te brengen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een half gestructureerd interview. Er is een vragenlijst om gestructureerd de verschillen te herleiden, daarnaast is er ruimte voor de eigen inbreng van de leerlingen. De leerlingen worden apart geïnterviewd en de interviews worden middels een dictafoon opgenomen.

De kern van de vragenlijst bestaat uit vragen die verwijzen naar de basisbehoeften (zie ook paragraaf 2.2.4 Basisbehoeften). Dit zijn de belangrijkste condities om de leerprocessen zodanig in te kunnen inrichten, dat leerlingen een motivatiepatroon gaan vertonen, dat zo veel mogelijk kenmerken vertoont van geïntegreerde extrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2002). Aan de hand van een casus, waarbij de leerling zich een voorstelling maakt van een nieuw project, worden vragen gesteld die betrekking hebben op de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid. Zoals gesteld in paragraaf 2.2.6 Motivatie vergroten, beschrijven Verstuyf en Vansteenkiste maatregelen om de behoeften van de leerlingen te ondersteunen. Deze maatregelen worden in vorm van vragen, passend bij de casus, aan de leerling voorgelegd. De vragenlijst is opgenomen in bijlage B.5 Vragen interview.

3.3 HYPOTHESE

De hypothese is dat de motivatie van kinderen in groep 7 en 8 laag is, gebaseerd op de huidige resultaten van SAQI en observaties van directie en leerkrachten. De verwachting is dat de score van de kinderen meer neigt naar extrinsieke motivatie en dat de RAI een negatieve lage score zal laten zien, dicht bij de -9 (laagste score) dan de 0 (neutrale score).

3.4 ETHISCHE ASPECTEN

In deze paragraaf zijn ethische aspecten met betrekking tot het onderzoek en onderzoeksmethode verwoord. Namen van leerlingen en medewerkers zijn gefingeerd. Verwijzingen naar leerlingen en medewerkers zal worden uitgevoerd door middel van nummering. Voor de leesbaarheid kan overal waar hij staat ook zij worden gelezen.

4. RESULTATEN

Het hoofdstuk resultaten beschrijft de resultaten van dit onderzoek. Deze paragraaf start met de verschillen tussen het onderzoeksplan en het uitgevoerde onderzoek (paragraaf 4.1). In paragraaf 4.2 worden de resultaten van de vragenlijst SRQ-A gepresenteerd. Deze resultaten zijn van het belang voor het bepalen van de leerlingen waarbij een interview wordt afgenomen. De geselecteerde leerlingen voor het interview zijn beschreven in paragraaf 4.3. De resultaten van de interviews zijn beschreven in paragraaf 4.4. Tenslotte is in paragraaf 4.5 de toetsing van de hypothese opgenomen.

4.1 VERSCHILLEN PLAN EN UITVOERING

Op donderdag 12 mei 2016 zijn de vragenlijsten SRQ-A bij de leerlingen van groep 7 en 8 afgenomen. De afname van de vragenlijst heeft plaatsgevonden zoals beschreven in paragraaf 3.3.2 (Dataverzameling SRQ-A.) Bij de afname van de vragenlijst was één leerling afwezig. Het was niet mogelijk om de vragenlijst later alsnog af te nemen, omdat de leerling tijdelijk in het buitenland verblijft.

De interviews met de leerling zijn afgenomen op donderdagmiddag 26 mei 2016. De leerlingen hebben alle vragen beantwoord en hun keuze gemaakt uit de mogelijke antwoorden bij de stellingen. De onbewerkte integrale opnames van de interviews worden op verzoek toegestuurd. Eén van de geselecteerde leerlingen (geselecteerd op basis van de een-na-laagste RAI-score) was tijdens het afnemen van het interview langdurig afwezig. Deze leerling is vervangen door de leerling met de op twee-na-laagste RAI-score.

4.2 RESULTATEN SRQ-A

Met de Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A) wordt gemeten wat motivatieniveau van leerlingen is. De uitkomst geeft weer of leerlingen extrinsiek, geïntrojecteerd, geïdentificeerd of intrinsiek gemotiveerd zijn. De resultaten van de SRQ-A zijn geanalyseerd zoals beschreven in paragraaf 3.2.1 Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A). De antwoorden van de leerlingen op de vierpunten-Likertschaal omgezet in scores:

- (1) helemaal waar; score 4
- (2) (beetje) waar; score 3
- (3) niet (echt) waar; score 2
- (4) helemaal niet waar; score 1

De vragen (scores) zijn vervolgens samengevoegd per subschaal; extrinsiek, geïntrojecteerd, geïdentificeerd en intrinsiek. Daarna is een gemiddelde score berekend per subschaal. Dit geeft het volgende beeld weer;

groep	leerling	extrinsiek	geïntrojecteerd	geïdentificeerd	intrinsiek
groep 8	leerling 1	2,00	2,00	2,86	2,57
	leerling 2	2,22	2,11	4,00	2,71
	leerling 3	2,33	2,56	3,86	2,86
	leerling 4	2,22	2,56	2,57	1,43
	leerling 5	2,11	1,44	1,14	1,00
	leerling 6	1,67	2,33	3,43	3,00
	leerling 7	2,78	3,11	3,43	3,00
	leerling 8	2,22	2,89	3,56	3,57
groep 7	leerling 9	2,44	2,44	3,14	2,00
	leerling 10	1,78	2,44	3,14	2,57
	leerling 11	2,22	2,44	1,71	1,14
	leerling 12	2,56	1,89	3,43	1,86
	leerling 13	3,33	2,89	2,71	2,57
	leerling 14	1,44	1,44	2,29	2,43
	leerling 15	1,78	1,56	3,71	3,00
	leerling 16	1,89	1,89	2,71	2,14
	leerling 17	2,44	2,00	3,14	2,29
	leerling 18	3,22	3,11	3,29	2,00

Tabel 4. SRQ-A afname; gemiddelde score per leerling per subschaal

In tabel 4. is de hoogst scorende subschaal, per leerling, groen gekleurd. De hoogst scorende subschaal geeft de primaire (leer)motivatie van de leerling weer. Twee leerlingen (leerling 5 uit groep 8 en leerling 13 uit groep 7) maken vooral gebruik van externe regulatie en zijn extrinsiek gemotiveerd, één leerling (leerling 11 uit groep 7) is geïntrojecteerd gemotiveerd. Dertien leerlingen maken vooral gebruik van geïdentificeerde motivatie en twee leerlingen (leerling 8 uit groep 8 en leerling 14 uit groep 7) zijn intrinsiek gemotiveerd.

Vervolgens zijn de gemiddelde scores per groep en per subschaal berekend en uitgezet in het motivatiecontinuüm (zie paragraaf 2.2.3 Motivatiecontinuüm).

Uit tabel 5. Gemiddelde scores subschalen SRQ-A, blijkt dat de leerlingen van groep 8 en groep 7 gemiddeld het hoogst scoren op de subschaal geïdentificeerde regulatie (respectievelijk 3,11 en 2,93). Groep 8 scoort gemiddeld het laagst op de subschaal externe regulatie (2,19). Groep 7 scoort gemiddeld het laagst op de subschaal intrinsieke motivatie (2,20) hoewel het verschil met geïntrojecteerde regulatie zeer klein is (2,21). Wanneer de subschalen worden samengevoegd tot de twee hoofdschalen (gecontroleerde motivatie en

autonome motivatie) dan scoren zowel groep 8 als groep 7 het hoogst op autonome motivatie (respectievelijk 2,81 en 2,56). De score op gecontroleerde motivatie is vergelijkbaar voor beide groepen (respectievelijk 2,28 en 2,26).

externe regulatie	geïntrojecteerde regulatie	geïdentificeerde regulatie	intrinsieke motivatie
gemiddelde groep 8: 2,19	gemiddelde groep 8: 2,38	gemiddelde groep 8: 3,11	gemiddelde groep 8: 2,52
gemiddelde groep 7: 2,31	gemiddelde groep 7: 2,21	gemiddelde groep 7: 2,93	gemiddelde groep 7: 2,20
gecontroleerde motivatie		autonome motivatie	
Gemiddelde groep 8: 2,28		gemiddelde groep 8: 2,81	
Gemiddelde groep 7: 2,26		gemiddelde groep 7: 2,56	

Tabel 5. Gemiddelde scores subschalen SRQ-A

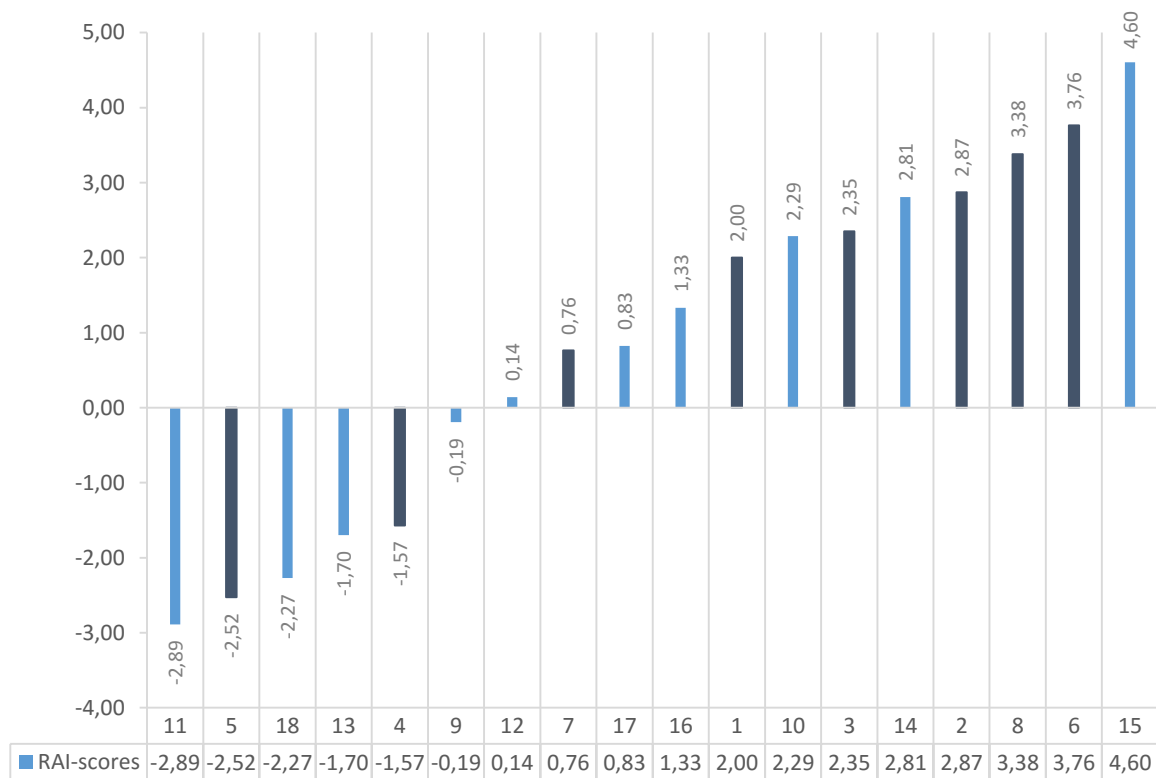
Per leerling kunnen de scores op de subschalen ook in één samenvattende score worden weergegeven; de Relative Autonomy Index (RAI) (Ryan & Connell, 1989). De RAI geeft aan in hoeverre een leerling autonoom (intrinsiek) of onzelfstandig (extrinsiek) gemotiveerd is (Ryan & Connell, 1989). Hoe hoger de score op de RAI (maximaal +9, minimaal -9), hoe meer de leerling zichzelf intrinsiek kan motiveren. De RAI maakt één score van de vier subschalen door het optellen van de score op de subschaal externe regulatiescore vermenigvuldigd met -2, met de score voor geïntrojecteerde regulatie vermenigvuldigd met -1, met de score voor geïdentificeerde regulatie vermenigvuldigd met +1 en intrinsieke motivatie vermenigvuldigd met +2. De RAI-scores per leerling en de gemiddelde groepsscore zijn weergegeven in tabel 5. RAI-scores.

groep	leerling	RAI-score	gemiddelde groepsscore
groep 8	leerling 1	2,00	1,38
	leerling 2	2,87	
	leerling 3	2,35	
	leerling 4	-1,57	
	leerling 5	-2,52	
	leerling 6	3,76	
	leerling 7	0,76	
	leerling 8	3,38	
groep 7	leerling 9	-0,19	0,50
	leerling 10	2,29	
	leerling 11	-2,89	
	leerling 12	0,14	
	leerling 13	-1,70	

leerling 14	2,81
leerling 15	4,60
leerling 16	1,33
leerling 17	0,83
leerling 18	-2,27

Tabel 6. RAI-scores

De RAI-scores zijn vervolgens geordend van laag naar hoog en weergegeven in figuur 3. RAI-scores. De leerlingen uit groep 8 zijn hierbij donkerblauw gekleurd om onderscheid te kunnen maken.



Figuur 2. RAI-scores

Uit tabel 6 en figuur 3. RAI-scores, blijkt dat vijf leerlingen een negatieve RAI-score hebben, dit zijn twee leerlingen uit groep 8 en drie leerlingen uit groep 7. Deze leerlingen zijn meer onzelfstandig (extrinsiek) gemotiveerd. Twee leerlingen (beiden uit groep 7) hebben een RAI-score rondom het nulpunt. Bij deze leerlingen is niet te bepalen of zij meer onzelfstandig (extrinsiek) gemotiveerd of autonoom (intrinsiek) gemotiveerd zijn. Elf leerlingen hebben een positieve RAI-score, dit zijn zes leerlingen uit groep 8 en vijf leerlingen uit groep 7. Deze leerlingen zijn meer autonoom (intrinsiek) gemotiveerd.

De gemiddelde RAI-scores van groep 8 en 7 verschillen (1,38 versus 0,50). Uit tabel 6. RAI-scores en figuur 3. RAI-scores blijkt dat leerlingen uit groep 8 overwegend een hogere positieve RAI-score behalen dan de leerlingen uit groep 7. Zes van de acht leerlingen uit groep 8 halen een positieve RAI-score tegenover zes van de tien leerlingen uit groep 7 (waarbij ook nog twee leerlingen met een positieve score dichtbij 0). Twee van de acht leerlingen uit groep 8 halen een negatieve RAI-score tegenover vier van de tien leerlingen uit groep 7. Beide uitschieters (hoogste en laagste RAI-score) komen van leerlingen uit groep 7, terwijl de een-na-hoogste scores (zowel hoog als laag) komen van leerlingen uit groep 8.

De hoogste RAI-score is behaald door leerling 15 uit groep 7 (4,60), de laagste score is behaald door leerling 11 uit groep 7 (-2,89). Leerling 11 is daarmee het meest onzelfstandig (extrinsiek) gemotiveerd. En leerling 15 het meest autonoom (intrinsiek) gemotiveerd.

4.3 SELECTIE LEERLINGEN VOOR INTERVIEW

De twee leerlingen met de hoogste RAI-score en de twee leerlingen met laagste RAI-score worden uitgenodigd voor een interview. In dit interview wordt ingegaan op de vraag wat deze leerlingen motiveert en wat hen zou motiveren. Het doel is om de verschillen in beeld te brengen tussen de meest extrinsiek (laagste RAI-score) en de meest intrinsiek (hoogste RAI-score) gemotiveerde leerlingen. De leerlingen die geselecteerd zijn voor het interview zijn:

- leerling 11 (uit groep 7) met de laagste RAI-score -2,89
- leerling 18 (uit groep 7) met de twee-na-laagste* RAI-score van -2,20.
- leerling 15 (uit groep 7) met de hoogste RAI-score 4,60
- leerling 6 (uit groep 8) met de een-na-hoogste RAI-score van 3,76

*: Leerling 5 (met de een-na-laagste RAI-score van -2,52) was langdurig afwezig op het moment van afnemen van de interviews. Deze leerling is daarom vervangen door leerling 18.

4.4 RESULTATEN INTERVIEW

Als beschreven in paragraaf 3.2.3 (Dataverzameling interview) wordt er bij het interview gebruik gemaakt van een vragenlijst met stellingen. Deze stellingen komen voort uit paragraaf 2.2.4 (Basisbehoeften), waarbij per basisbehoefte maatregelen worden benoemd om in de behoeften van de leerlingen te ondersteunen. Deze maatregelen worden nu in vorm van vragen, aan de hand van een casus, aan de leerlingen voorgelegd. Zo kunnen de verschillen tussen de voorkeuren van de meest intrinsiek en de voorkeuren van de meest extrinsiek gemotiveerde leerlingen gestructureerd worden herleid. Deze resultaten dienen als input voor de aanbevelingen in hoofdstuk 5. De resultaten in de volgende paragrafen volgen de volgorde van het interview en zijn geclusterd aan de hand van de drie basisbehoeften (zie paragraaf

2.2.4. Basisbehoeften). Voordat de resultaten worden gepresenteerd volgt een korte beschrijving van de wijze waarop de antwoorden van de leerlingen zijn verwerkt.

4.4.1. Verwerking antwoorden

Bij elke basisbehoefte werd aan de leerlingen een open vraag gesteld. Het antwoord zelf, maar meer nog de woordkeuze en de wijze van formuleren, gaf inzicht in de voorkeur van de leerling. Bij elke open vraag zijn de kernwoorden of kernzinnen weergegeven die bepalend zijn voor de keuze van de leerling. Deze kernwoorden geven vervolgens inzicht in de motivatie verhogende factoren.

Naast een open vraag werden bij elke basisbehoefte (in de vorm van een casus) twee of drie stellingen voorgelegd, waarbij de leerling zijn voorkeur mocht uitspreken. De mogelijke antwoorden kwamen overeen met de mogelijke motivatie verhogende factoren. In de resultaten is het antwoord van de leerling (op de vraag in de casus) vertaald in de betreffende motivatie verhogende factor.

Waar de leerlingen een toelichting gaven op een open vraag of stelling, is dit letterlijk overgenomen in de resultaten. Indien leerlingen geen toelichting gaven is alleen het antwoord vermeld. De antwoorden zijn weergegeven als de betreffende motivatie verhogende factor.

4.4.2. Resultaten autonomie

De open vraag die betrekking heeft op het kunnen uitvoeren van activiteiten door eigen initiatief en psychologische vrijheid zonder dat daarbij druk van buitenaf wordt ervaren, is als volgt gekwantificeerd:

- Extrinsiek gemotiveerd antwoord; geen eigen initiatief, opmerkingen als 'lijkt me niet leuk', 'dat is lastig' etc., denkt lang na over een antwoord, ervaart druk van buitenaf (in dit geval de interviewer).
- Intrinsiek gemotiveerd antwoord; leerling antwoordt direct, heeft een eigen opvatting over hoe hij dit vorm gaat geven.

Autonomie	Leerling 11 (meest extrinsiek gemotiveerd)	Leerling 18 (meest extrinsiek gemotiveerd)	Leerling 15 (meest intrinsiek gemotiveerd)	Leerling 6 (meest intrinsiek gemotiveerd)
Open vraag:	<i>hmm...das een lastige (...stille)...; ik denk wel iets over de natuur ofzo over dieren. Want ehh...ik wil</i>	<i>(...stille...) Dat lijkt me ja... dat zou me niet echt leuk lijken.</i> Interviewster; als je iets zou moeten	<i>Over dansen, want daar zit ik op. Ehh... met een paar plaatjes over dansen en paar tekststukjes over</i>	<i>Afrika en dan een beetje over hoe we hier hadden met voorstelling en alles. Nou, muziek</i>

	<i>een you-tube kanaal beginnen en daar is het logo waarschijnlijk ook een vogel, of zo iets.</i> Gekwantificeerd als extrinsiek gemotiveerd antwoord	kiezen? dan zou ik het over Spanje doen. Gekwantificeerd als extrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>dansen.</i> Gekwantificeerd als intrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>leren en alles.</i> Gekwantificeerd als intrinsiek gemotiveerd antwoord
Stelling 1:	Verlenen van inspraak.	Verlenen van inspraak.	Structureel inbedden van keuzes.	Verlenen van inspraak.
Stelling 2:	Geen antwoord <i>weet ik niet (...stilte...) ik weet het echt niet.</i> Interviewster; kun je iets verzinnen? <i>Ik praat altijd.</i> Interviewster; en dan? (...stilte...) niks. Interviewster: gebeurt er niks? <i>nee</i>	Uitleggen / duiden van regels. <i>Ehh... dat we uit elkaar worden gezet. Nee, we krijgen eerst nog twee kansen en daarna worden we uit elkaar gezet.</i> Interviewster: en dat zegt de juf dan? <i>Ja.</i>	Inbouwen van motivationele fase. <i>(...stilte...) niet praten proberen, gewoon niet meer praten. Ehhe dat ik zelf zeg (red. tegen de juf).</i>	Inbouwen van motivationele fase. <i>Of ehhe naar andere computer waar niemand anders zit. Of ehhe naar een lokaal wat leeg is. En dan eerst op een briefje en dan op de computer.</i>

Bij de open vraag blijkt dat de extrinsiek gemotiveerde leerlingen een extrinsiek gemotiveerd antwoord geven. De intrinsiek gemotiveerde leerlingen geven intrinsiek gemotiveerd antwoord. Bij stelling 1 kiezen de extrinsiek gemotiveerde leerlingen en één intrinsiek gemotiveerde leerling voor het antwoord verlenen van inspraak van leerlingen. Bij stelling 2 kiezen de intrinsiek gemotiveerde leerlingen voor het inbouwen van een 'motivationale' fase. Een extrinsieke gemotiveerde leerling komt niet tot een antwoord, zelfs niet na enige druk van de interviewster. De andere extrinsiek gemotiveerde leerling kiest voor het uitleggen / duiden van regels.

4.4.3 Resultaten competentie

De open vraag die verwijst naar het gevoel een taak aan te kunnen, te kunnen volbrengen en voldaan te zijn na het voltooien van een taak, is als volgt gekwantificeerd:

- Extrinsiek gemotiveerd antwoord; leerling komt niet tot het concreet benoemen van de inhoud van de taak, leerling weet niet goed hoe hij bronnen moet verzamelen of kan bronnen niet benoemen, leerling haalt zaken aan die niets te maken hebben met de taak, leerling benoemt alleen eigen kennis 'uit het hoofd' als bron.
- Intrinsiek gemotiveerd antwoord; leerling antwoordt direct, heeft een eigen opvatting over hoe hij dit vorm gaat geven.

Competentie	Leerling 11 (meest extrinsiek gemotiveerd)	Leerling 18 (meest extrinsiek gemotiveerd)	Leerling 15 (meest intrinsiek gemotiveerd)	Leerling 6 (meest intrinsiek gemotiveerd)
Open vraag:	<i>Gewoon gezellig kletsen en verder knippen, plakken of typen. Boeken, internet en beetje wat ik al weet.</i> Gekwantificeerd als extrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>De titel en dan enne en hoe het eruit ziet. Ik ga eerst kijken of ik uit mijn hoofd kan bedenken en als ik het niet weet zoek ik het wel even op.</i> Gekwantificeerd als extrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>Een paar dingen uit mezelf bedenken en paar dingen op internet opzoeken.</i> Gekwantificeerd als intrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>Informatie en plaatjes. Meestal op de computer.</i> Gekwantificeerd als intrinsiek gemotiveerd antwoord
Stelling 3:	consequent optreden bij het overtreden van regels	consequent optreden bij het overtreden van regels <i>Ja, daar moet ze wat van zeggen. Heel vaak zegt onze juf er ook niets van.</i>	duidelijke en consistente regels en verwachtingen <i>Dat de juf dat bepaalt vind ik wel wat fijner.</i>	duidelijke en consistente regels en verwachtingen
Stelling 4:	tips op moeilijke momenten geven	aanreiken van concrete werkpunten	tips op moeilijke momenten geven	aanreiken van concrete werkpunten

Stelling 5:	grotere uitdagingen opdelen in meerdere realistische tussenstappen	vooropstellen van realistische, uitdagende doelstellingen	grotere uitdagingen opdelen in meerdere realistische tussenstappen	vooropstellen van realistische, uitdagende doelstellingen
Stelling 6:	communiceren van vertrouwen en geloof <i>Dat tweede.</i> Interviewster: Wat werk jij hard? <i>Nee.</i> <i>Maar dat wil ik wel het liefste horen.</i>	communiceren van vertrouwen en geloof	communiceren van vertrouwen en geloof	communiceren van vertrouwen en geloof <i>Dat ik wel goed bezig ben.</i>

Bij de open vraag blijkt dat de extrinsiek gemotiveerde leerlingen een extrinsiek gemotiveerd antwoord geven. De intrinsiek gemotiveerde leerlingen geven intrinsiek gemotiveerd antwoord. Bij stelling 3 kiezen de intrinsiek gemotiveerde leerlingen voor duidelijke en consistente regels en verwachtingen. De extrinsiek gemotiveerde leerlingen kiezen voor consequent optreden bij het overtreden van regels. Bij stelling 4 kiezen één intrinsiek gemotiveerde leerling en één extrinsiek gemotiveerde leerling voor het aanreiken van concrete werkpunten. De andere intrinsiek gemotiveerde leerling en extrinsiek gemotiveerde leerling kiezen voor; tips op moeilijke momenten geven. Bij stelling 5 kiezen één intrinsiek gemotiveerde leerling en één extrinsiek gemotiveerde leerling voor het vooropstellen van realistische, uitdagende doelstellingen. De andere intrinsiek gemotiveerde leerling en extrinsiek gemotiveerde leerling kiezen voor grotere uitdagingen opdelen in meerdere realistische tussenstappen. Bij stelling 6 kiezen zowel de intrinsiek gemotiveerde leerlingen als de extrinsiek gemotiveerde leerlingen voor communiceren van vertrouwen en geloof.

4.4.4 Resultaten sociale verbondenheid

De open vraag verwijst naar het gevoel om met belangrijke mensen in de omgeving een goede verstandhouding te hebben. Hieronder valt vanzelfsprekend het gevoel van verbondenheid dat de leerling ervaart met de leerkracht, dit is als volgt gekwantificeerd:

- Extrinsiek gemotiveerd antwoord; leerling noemt geen mens of onbereikbare mensen, zoals beroemdheden.
- Intrinsiek gemotiveerd antwoord; leerling antwoordt direct, leerling benoemt (belangrijke) mensen uit de omgeving, zoals ouders, familie, leerkracht, klasgenoten of vrienden buiten de school.

Sociale verbondenheid	Leerling 11 (meest extrinsiek gemotiveerd)	Leerling 18 (meest extrinsiek gemotiveerd)	Leerling 15 (meest intrinsiek gemotiveerd)	Leerling 6 (meest intrinsiek gemotiveerd)
Open vraag:	<i>Google; google is je beste vriend.</i> Gekwantificeerd als extrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>Eerst iemand van de leerlingen en daarna de juffrouw.</i> Gekwantificeerd als intrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>Esmee, Kaylee of Tessa.</i> Interviewster: dat zijn klasgenoten? <i>Ja, dat zijn klasgenoten.</i> Gekwantificeerd als intrinsiek gemotiveerd antwoord	<i>Ja, Matthew.</i> Interviewster: dat is een klasgenoot? <i>Ja, dat is een klasgenoot.</i> Gekwantificeerd als intrinsiek gemotiveerd antwoord
Stelling 7:	relatie leerkracht en leerling versterken	werkvormen die tot samenwerking leiden	werkvormen die tot samenwerking leiden	werkvormen die tot samenwerking leiden
Stelling 8:	reflectie op het gebied van eigen gedrags-kenmerken <i>Lachend, uitlachend of van wow. Dat tweede denk ik. Als ik er meer van wist ofzo.</i>	veilig sociaal klimaat versterken <i>Dat weet ik niet, dat het goed was? Uhmm als ik een goede presentatie heb wel. Ja, als ik iets fouts zeg bijvoorbeeld, nahn de rest weet ik niet echt.</i>	reflectie op het gebied van eigen gedrags-kenmerken <i>(...stilte...) Ik weet het niet hoe de klas zou reageren, ik denk dat ze wel gewoon gaan reageren. Bijvoorbeeld dat als ik te zacht praat, dat ik wel wat harder kan praten.</i>	reflectie op het gebied van eigen gedrags-kenmerken <i>Als het goed is, dan reageren ze soms wel enthousiast.</i>

Bij de open vraag blijkt dat één extrinsiek gemotiveerde leerlingen een extrinsiek gemotiveerd antwoord geeft. Eén extrinsiek gemotiveerde leerlingen en beide intrinsiek gemotiveerde leerlingen geven een intrinsiek gemotiveerd antwoord. Bij stelling 7 kiezen de intrinsiek gemotiveerde leerlingen en één extrinsiek gemotiveerde leerling voor het antwoord werkvormen die tot samenwerking leiden. Bij stelling 8 kiezen de intrinsiek gemotiveerde leerlingen en één extrinsiek gemotiveerde leerling voor het antwoord reflectie op het gebied van eigen gedragskenmerken.

4.4.5 Overeenkomsten en verschillen

Procesgerichte feedback

Wanneer gekeken wordt naar de overeenkomsten en verschillen in de keuzes van de intrinsiek gemotiveerde leerlingen en de extrinsiek gemotiveerde leerlingen dan is het opvallend dat slechts in één geval alle leerlingen hetzelfde antwoord kozen. Dit was het geval bij stelling 6 (onderdeel van de basisbehoefte competentie), waarbij alle leerlingen kiezen voor het communiceren van vertrouwen en geloof; ofwel procesgerichte feedback.

Basisbehoefte sociale verbondenheid

Bij twee stellingen kiezen drie van de vier leerlingen voor hetzelfde antwoord. Dit was bij stelling 7 en 8 (beide onderdeel van de basisbehoefte sociale verbondenheid) waarbij respectievelijk werd gekozen voor werkvormen die tot samenwerking leiden (stelling 7) en reflectie op het gebied van eigen gedragskenmerken (stelling 8). In beide gevallen was het één van de extrinsiek gemotiveerde leerlingen die voor de andere optie koos.

4.5 TOETSING HYPOTHESE

In paragraaf 3.3. (Hypothese) is de hypothese geformuleerd, namelijk dat de motivatie van kinderen in groep 7 en 8 laag is. De verwachting is dat de score van de kinderen meer neigt naar extrinsieke motivatie en dat de RAI een negatieve lage score zal laten zien, dichterbij de -9 (laagste score) dan de 0 (neutrale score).

Deze hypothese wordt voor wat betreft de RAI-score verworpen. Uit de resultaten (paragraaf 4.2.) blijkt dat de gemiddelde RAI-scores van groep 8 en 7 niet negatief (dichterbij de -9 dan de 0 liggen), maar juist positief (1,38 versus 0,50) zijn.

En ook de hypothese dat de motivatie van de kinderen in groep 7 en 8 laag is wordt verworpen. Uit de SRQ-A. blijkt dat 72% van de ondervraagde leerlingen het hoogst scoort op het motivatieprofiel geïdentificeerde motivatie. Dit type motivatie neigt meer naar intrinsieke motivatie dan extrinsieke motivatie. 10% van de ondervraagde leerlingen scoort het hoogst op het motivatieprofiel extrinsieke motivatie. Ditzelfde blijkt ook uit de RAI-scores; twaalf van achttien leerlingen hebben een positieve RAI-score zien. Zes leerlingen laten een negatieve score zien. Deze zes negatieve scores liggen echter allemaal dichterbij de 0 (neutrale score) dan bij de -9 (laagste score).

Hoewel de hypothese is verworpen kunnen er wel aanbevelingen worden gedaan om het motivatieniveau te verhogen. Dit wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 5. Conclusie, Aanbevelingen en Discussie.

5. CONCLUSIE, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE

Het hoofdstuk conclusies, aanbevelingen en discussie beschrijft de conclusies van dit onderzoek, geeft aanbevelingen en bediscussieert de resultaten van dit onderzoek.

5.1 CONCLUSIES

In paragraaf 1.5 is de probleemstelling voor dit onderzoek Hoe kun je het motivatieniveau van kinderen in groep 7 en 8 binnen de daltonvisie vergroten? uitgesplitst in de volgende deelvragen:

Deelvraag 1	Wat is motivatie?
Deelvraag 2	Welke factoren vergroten het motivatieniveau?
Deelvraag 3	Wat is het motivatieniveau van de leerlingen van groep 7 en 8?
Deelvraag 4	Wat houdt daltonvisie in?
Deelvraag 5	Hoe kun je met gebruik van de daltonprincipes de motivatie vergroten?

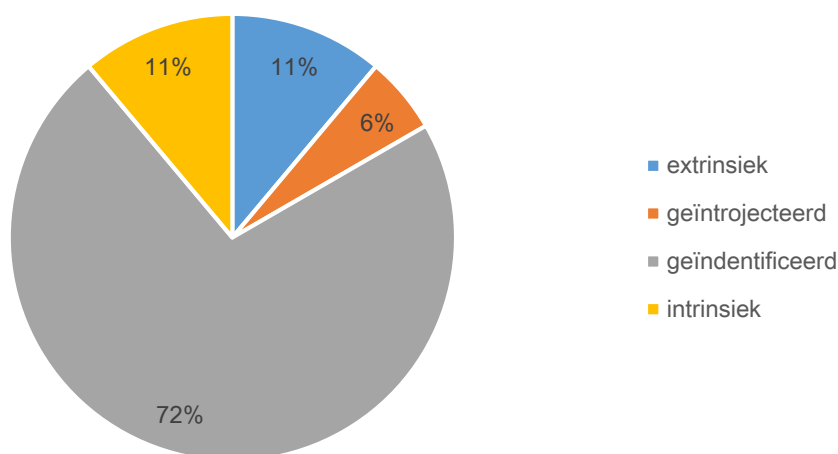
De volledige antwoorden (conclusies) op de deelvragen 1 tot en met 5 volgen uit hoofdstuk 2 en hoofdstuk 3. Hieronder volgt een samenvatting van de conclusies van de deelvragen.

Deelvraag 1.) Motivatie is *een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt.* (Woolfolk, Hughs & Walkup, 2008 in Schuit, Vrieze & Slegers, 2011). De meest omvattende theorie op dit gebied is de Self-Determination Theory of 'zelf-determinatie theorie' van Deci en Ryan (2000).

Deci en Ryan onderscheiden verschillende motivatietypes waarvan de onderverdeling in extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie veelal de bekendste is. Deze onderverdeling maakt onderdeel uit van een motivatiecontinuüm van totaal niet gemotiveerd, via externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie en geïdentificeerde regulatie naar intrinsiek motivatie. Binnen het motivatiecontinuüm ligt het doel niet in een streven naar intrinsieke motivatie, maar in een streven om extrinsieke motivatie zo goed en optimaal mogelijk te maken, om zo dicht mogelijk bij de intrinsieke motivatie te komen (Deci & Ryan, 2000).

Deelvraag 2.) Autonomie, competentie en verbondenheid (de drie basisbehoeften) zijn de belangrijkste factoren voor het vergroten van de motivatie en het vertonen van een motivatiepatroon, dat zo veel mogelijk kenmerken van geïntegreerde extrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie laat zien (Deci & Ryan, 2002).

Deelvraag 3.) Op basis van het motivatiecontinuüm kan het motivatieniveau vastgesteld worden met de Academic SelfRegulation Questionnaire (SRQ-A). De uitkomst geeft weer of leerlingen extrinsiek, geïntrojecteerd, geïdentificeerd of intrinsiek gemotiveerd zijn. Om het motivatieniveau van de leerlingen in groep 7 en 8 vast te stellen (deelvraag 3) is dit instrument gebruikt. 13 van de 18 ondervraagde leerlingen (72%) uit groep 7 en 8 zijn geïdentificeerd gemotiveerd. Vier leerlingen zijn meer extrinsiek gemotiveerd, twee leerlingen zijn meer intrinsiek gemotiveerd, zie figuur 7. score percentages SRQ-A. Op basis van deze resultaten kon de gestelde hypothese, dat de motivatie van kinderen in groep 7 en 8 laag is (zie verder 4.5 Toetsing Hypothese) is verworpen.



Figuur 3. Score percentages SRQ-A

Deelvraag 4.) Daltonvisie houdt in dat leerlingen moeten worden voorbereid om als burgers in een democratische maatschappij te leven, waarbij zij in vrijheid leven, zelfstandig zijn, initiatieven durven nemen, maar ook verantwoordelijkheid dragen en waarin zij zorg hebben voor medemensen en samenwerken met anderen (Berends & Wolthuis, 2014).

Deelvraag 5.) De aandachtspunten, vanuit de daltonvisie, voor het doen van aanbevelingen om de motivatie te vergroten zijn de vijf principes waarop het huidige daltononderwijs in Nederland is gestoeld: vrijheid en verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, samenwerking, effectiviteit en reflectie. Bij de aanbevelingen moeten er rekening mee worden gehouden dat op een daltonschool zo efficiënt mogelijk wordt omgegaan met tijd, menskracht en middelen, dat leerlingen zelfstandig werken of samenwerken als dat wenselijk is, dat leerlingen de vrijheid / verantwoordelijkheid krijgt (die hij aankan) om zelf eigenaar te kunnen zijn van zijn eigen ontwikkeling en dat met de leerlingen wordt gereflecteerd op zijn vorderingen en ontwikkeling.

De aanbevelingen en het antwoord op de probleemstelling *Hoe kun je het motivatieniveau van kinderen in groep 7 en 8 binnen de daltonvisie vergroten?* is uitgewerkt de volgende paragraaf 5.2 (Aanbevelingen).

5.2 AANBEVELINGEN

De aanbevelingen zijn uitvoerend beschreven en worden aan de school aangeboden.

5.2.1 Houdingsaspecten

Wanneer het over motivatie gaat en over het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie heerst al snel de gedachte dat intrinsieke motivatie ‘goed’ is en extrinsieke motivatie ‘fout’. Extrinsieke motivatie is echter ook een manier om een taak af te ronden (Deci & Ryan, 2000). Kinderen komen niet altijd tot intrinsieke motivatie. Er zijn onderdelen in het curriculum waar kinderen niet vanuit zichzelf voor gemotiveerd zullen raken omdat het buiten hun kennis en vaardigheden ligt (zie ook 2.2.2. Intrinsieke en Extrinsieke Motivatie).

Het doel van deze aanbevelingen is dan ook niet het streven naar intrinsieke motivatie, maar naar een motivatiepatroon dat zo veel mogelijk kenmerken vertoont van geïntegreerde extrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie.

Daarnaast is het goed om te beseffen dat elke leerling zijn eigen ontwikkeling doormaakt met unieke talenten en uitdagingen. Als leerkracht kun je deze ontwikkeling niet ‘overnemen’, maar ben je wel de belangrijkste invloedfactor en bepalend voor de leeromgeving (context), waarmee je het gedrag en de ‘kwaliteit’ van de motivatie van de leerlingen kunt beïnvloeden.

5.2.2 Aanbevelingen

Weet welk motivatieprofiel leerlingen hebben

Motivatie is namelijk afhankelijk van de context, deze moet ruimte bieden aan de bevrediging van de basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid). Het is belangrijk om te weten waar een leerling zich bevindt op het motivatiecontinuüm, zodat gericht interventies kunnen worden ingezet, gebaseerd op deze basisbehoeften.

Uit het onderzoek onder de leerlingen van groep 7 en 8 blijkt dat dertien van de achttien leerlingen (72%) vooral geïdentificeerde gemotiveerd zijn. Identificatie is een meer autonome, zelf bestemde vorm van extrinsieke motivatie, waarbij de leerlingen het persoonlijke belang van bepaald gedrag onderschrijven en dit gedrag daarmee min of meer als van zichzelf gaan beschouwen. Vanuit de theorie geven Deci en Ryan (2000) het voorbeeld van leren van spelling; omdat het belangrijk is (een doel is) om foutloos te kunnen schrijven. De leerling kan zich in dit geval identificeren met de waarde van deze schoolactiviteit. De leerling kiest tot op zekere hoogte zelf voor deze schoolactiviteit, ervaart hierbij een zekere mate van autonomie

(beslist zelf dat hij dit belangrijk vindt) en zal de oorzaken voor goede of slechte resultaten eerder bij zichzelf zoeken. Het jaarlijks afnemen van de SRQ-A of ander meetinstrument die het motivatieniveau vaststelt, geeft zicht op het motivatieprofiel van de leerlingen. Naast het afnemen van een vragenlijst kan er gekozen worden voor het afnemen van een interview om specifieke behoeftes en gedragingen van leerlingen met betrekking tot de motivatie in kaart te brengen.

Richt aandacht op een specifieke basisbehoefte

Interventies gericht op een verschuiving vanuit externe regulatie (de meest a-gemotiveerde vorm van extrinsieke motivatie) zouden moeten voorzien in alle drie de basisbehoeften. Daarnaast heeft elk 'regulatie' (elke gradatie binnen het continuüm) één afzonderlijke basisbehoefte welke meer directe invloed heeft op het vergroten van de motivatie dan de andere basisbehoeften (zie 2.2.5. Basisbehoeften). Op schoolniveau kan er bewust voor worden gekozen om aandacht te schenken aan een specifieke basisbehoefte of alle basisbehoeften. Op deze manier kan er in alle groepen gewerkt worden aan het versterken van de basisbehoeften.

Werk aan autonome motivatie

Hoewel geïdentificeerde regulatie een vorm is van autonome motivatie, is toch enige sturing van buitenaf nodig, omdat er nog geen sprake is optimale overeenstemming tussen het externe doel en de eigen overtuigingen en waarden (zie ook 2.2.3 Motivatiecontinuüm). Wanneer dit wel het geval was zou de leerling in het spellingsvoorbeeld uit zichzelf besluiten om, buiten de lessen en het huiswerk om, te oefenen om zo foutloos mogelijk te kunnen schrijven.

Het vergroten van de geïdentificeerde regulatie kan door te voorzien in de basisbehoefte competentie (zie ook 2.2.5 Intervenieren in motivatie). Leerlingen kunnen een gevoel van competentie ervaren wanneer de aangeboden lesstof aansluit op het niveau van de leerling, waarbij het als beheersbaar, maar wel als uitdagend wordt ervaren. En daarnaast als leerlingen niet alleen de inhoud van de lesstof begrijpen, maar ook het nut en het doel van de les ervaren. Tijdens de instructie kan de leerkracht tegemoet komen in de basisbehoefte competentie door zelf of de leerlingen het nut van de les te laten verwoorden. Hierbij moet er uiteraard gestreefd worden naar dat leerlingen die uiteindelijk zelf kunnen verwoorden.

Structureer door duidelijkheid

Het gevoel van competentie van de leerlingen kan ondersteund worden door structuur aan te bieden door middel van duidelijkheid. Dit houdt in dat heldere, begrijpbare en gedetailleerde richtlijnen of verwachtingen opstellen en deze ook consequent opvolgend moeten worden. Ook uit het interview blijkt dat leerlingen behoefte aan duidelijkheid (stelling 3). Door de leerlingen

te betrekken en vragen om feedback te vragen, kan worden geïnventariseerd waar hun behoeftes en verwachtingen in heldere, begrijpbare en gedetailleerde verwachtingen en het consequent opvolgen. Dit kan ze doen door middel van het opstellen van een inventarisatielijst, zoals voorbeeld hieronder;

leerling	voorkeur	toelichting
leerling 1	consequent optreden tijdens het praten door leerlingen bij het maken van werkstukken.	als wordt gepraat tijdens het werken aan het werkstuk, vind ik dat je daar wat van moet zeggen
leerling 2	etc.	

Deze aanbeveling is passend bij de daltonvisie principe effectiviteit; door meer duidelijkheid is minder (of geen) sprake van chaos, waardoor er een taakgerichte werksfeer ontstaat.

Ondersteun waar nodig

Ook door leerlingen tegemoet te komen in hun behoefte van ondersteuning waar dit nodig is, wordt de basisbehoefte competentie vergroot. Uit het interview blijkt dat leerlingen (zowel de meest intrinsiek als de meest extrinsiek gemotiveerde) zowel kiezen voor tips op moeilijke momenten als het aanreiken van concrete werkpunten (stelling 4). Uit het interview blijkt niet of meer extrinsiek gemotiveerde of intrinsiek gemotiveerde leerlingen behoefte hebben aan één van de twee genoemde maatregelen om in hun behoeften te ondersteunen. Dit is dus leerling afhankelijk. Een behoefte inventarisatie is een aanbeveling om te kunnen bepalen hoe de leerlingen hierin tegemoet kan komen. Deze aanbeveling komt overeen met de inventarislijst zoals gegeven bij bovenstaande aanbeveling; structureer door duidelijkheid. Deze aanbeveling is passend bij de daltonvisie principe reflectie; leerlingen leren kritisch eigen werk te bezien en aan te passen aan de hand van feedback. Uiteraard kan de behoefte ondersteuning niet alleen vanuit de leerkracht worden gegeven, maar ook vanuit klasgenoten. De leerkracht kan hier op in spelen door dit te bespreken met de groep.

Geef eigen controle over het leerproces

Als leerlingen een eigen weg mogen kiezen 'hoe te leren', leidt dit tot betere prestaties vooral als dit autonoom leren gepaard gaat met intrinsieke motivatie. Door leerlingen een groter gevoel van controle te geven over hun leerproces (3) kan ervoor zorgen dat de lesstof als uitdagend wordt ervaren. Vanuit de daltonvisie wordt dit op de school toegepast door ZWING-en, dit past bij de daltonvisie principe vrijheid en verantwoordelijkheid. Door op de ZWING-kaart een keuzemenu aan te bieden, kan de leerling een groter gevoel van controle ervaren. Een keuzemenu is een systeem om leerlingen te laten oefenen met de stof, maar hier de kinderen een keuze in te geven. Het is zo opgezet dat leerlingen punten kunnen verdienen

door opdrachten te voltooien, waar zij zich competent toe voelen (Jufstuff, z.d). Het aantal punten dat gehaald moet worden wordt door de leerkracht vooraf vastgesteld. Ook kan genoteerd worden wanneer het aantal punten gehaald moet zijn. Hieronder is een voorbeeld van een keuzemenu spelling uitwerkt:

Keuzemenu Spelling

Voor je ligt je keuzemenu; spelling. Deze week maak je voor ____ punten aan spellingsopdrachten.

Aan jou de keuze welke opdrachten jij maakt. Alle opdrachten van dit keuzemenu zijn klaar op:

5 punten opdrachten:

- schrijf de woorden in alfabetische volgorde
- schrijf de woorden met wasco
- schrijf de woorden in je mooiste handschrift
- maak een tekening van ieder woord
- schrijf de woorden, maar geen de klinkers en medeklinkers ieder een andere kleur.

10 punten opdrachten:

- schrijf de woorden 3x in je mooiste handschrift.

Geef procesgerichte feedback

Door constructieve en positieve feedback te geven, zowel tijdens als na de leeractiviteit, zullen leerlingen zich bekwaam en competent voelen om de opgedragen studietaken uit te voeren. Uit het interview blijkt dat zowel de meest extrinsiek gemotiveerde als de meest intrinsiek gemotiveerde leerlingen bij de keuze tussen product- en procesgerichte feedback (stelling 6), behoefte hebben aan procesgerichte feedback. Dit sluit aan bij het theoretisch kader feedback op het vergroten van motivatie (§ 2.2.7). Procesgerichte feedback benadrukt het belang van inspanning en leren. Dit zorgt ervoor dat kinderen leren dat ze hun mogelijkheden kunnen ontwikkelen, dus dat ze controle hebben, door hard werken, proberen en het waarderen van het leerproces (Dweck & Elliot, 2005). Op de school wordt gebruik gemaakt van een nakijktafel. Deze geeft alleen productgerichte feedback aan leerlingen. De leerkracht kan tijdens het controleren van het schriften van leerlingen, procesgerichte feedback bijschrijven in de schriften van de leerlingen. Echter, feedback is uiteraard krachtiger wanneer dit direct wordt gegeven. Door, als leerkracht, momenten in te bouwen om dit procesgerichte feedback te geven aan leerlingen, wordt voorzien competentiegevoel van de leerling. Deze aanbeveling is passend bij de daltonvisie principe reflectie; leerlingen leren kritisch eigen werk te bezien en aan te passen aan de hand van feedback.

5.3 DISCUSSIE

In deze paragraaf volgt een discussie van de onderzoeksresultaten. Daarnaast worden opmerkingen gemaakt over de validiteit.

De centrale vraagstelling (of probleemstelling) was *Hoe kun je het motivatieniveau van kinderen in groep 7 en 8 binnen de daltonvisie vergroten?* Hieronder wordt kort ingegaan op de keuzes die zijn gemaakt (onderzoeksopzet) om deze vraag te beantwoorden en die mogelijk van invloed zijn geweest op de resultaten.

Er is gekozen voor een getrapt onderzoek waarbij eerst een vragenlijst (SRQ-A) is afgenomen, waarna de twee hoogste en laagst scorende leerlingen zijn geïnterviewd. De keuze voor de vragenlijst is bepalend geweest voor het vaststellen van het motivatieniveau van groep 7 en 8. Indien een andere vragenlijst was gebruikt waren de uitkomsten mogelijk anders geweest. Door bij het interview te kiezen voor de hoogst en laagst scorende leerlingen (op basis van de eerder afgenomen vragenlijst) was de verwachting dat eventuele verschillen tussen intrinsiek en extrinsiek gemotiveerde leerlingen het sterkst naar boven zouden komen. Indien er andere, meer, of minder leerlingen zouden zijn geïnterviewd zouden de resultaten mogelijk anders zijn geweest.

De vragenlijsten en interviews zijn afgenomen in de laatste lesperiode van groep 8. In deze periode zijn de CITO-toetsen reeds afgenomen en is 'de druk van de ketel'. Waren de vragenlijsten en interviews op een ander tijdstip afgenomen waren de resultaten mogelijk anders geweest.

Bij dit onderzoek is de interne validiteit van de vragenlijst SRQ-A hoog. De interne validiteit is de mate waarin de onderzoeker, met behulp van het meetinstrument, meet wat het beoogt te meten (Verhoeven 2011). Als gesteld in paragraaf 3.2.1 is deze vragenlijst weliswaar niet COTAN genormeerd, maar geven Ryan en Connell wel hun eigen validatie (Ryan & Connell, 1989). Het instrument wordt wereldwijd erkend en gebruikt om het motivatieniveau van leerlingen te meten (Gagne, 2014). Het feit dat er geen Nederlandse versie van de SRQ-A beschikbaar was en dus een eigen vertaling is gebruikt zou de validiteit hebben kunnen verlagen. Vanwege de beperkte complexiteit van de vragen en de goede vertaalmogelijkheden wordt dit effect zeer klein beschouwd.

De interne validiteit van het interview is onbekend. Er is gebruik gemaakt van een zelf ontworpen semigestructureerde vragenlijst zonder normering of eerdere validatie. Gezien de overeenkomst tussen de antwoorden van de leerlingen in verhouding tot hun motivatieprofiel (sterk extrinsiek of intrinsiek gemotiveerd) en de verankering van de stelling in de literatuur

(zie paragraaf 3.2.3) mag aangenomen worden dat er zeker sprake is van enige interne validiteit. Meervoudig gebruik van deze onderzoekspzet zal dit moeten bevestigen.

Er kan in dit onderzoek sprake zijn geweest van het Hawthorne effect. Het Hawthorne effect is dat deelnemers hun gedrag veranderen, omdat ze beseffen dat ze worden geobserveerd (Verhoeven, 2011). Tijdens het afnemen van de vragenlijsten was de onderzoekster aanwezig om de leerlingen bij vragen te helpen. Het kan zijn dat leerlingen zich beter wilden voordoen door haar aanwezigheid.

Bij dit onderzoek is de externe validiteit laag. Externe validiteit is de mate waarin de onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn (Verhoeven, 2011). Dit komt doordat de resultaten per leerling en per groep verschillen. De steekproef voor het interview was eveneens te klein om voor de gehele bovenbouwgroepen te kunnen spreken. Ook zijn de onderzoeksresultaten niet generaliseerbaar naar de andere groepen op de school.

5.3.1 Vervolgonderzoek

De aanbevelingen gelden voor het meest voorkomende motivatieprofiel binnen de onderzoeksgroep. Echter is het ook interessant om te kijken naar de twee leerlingen met de laagste RAI-scores (meest extrinsiek gemotiveerd). Nader onderzoek is gewenst.

Opvallend is het verschil tussen de gemiddelde RAI-scores in groep 7 en 8. Aanname is dat zowel de leerlingen uit groep 8 als de leerlingen uit groep 7 vorig jaar in een andere combinatiegroep zaten, wat invloed heeft (gehad) op de huidige combinatie(klas). De huidige groep 8 (toen groep 7) zat bij de schoolverlatende groep 8. En de huidige groep 7 (toen groep 6) zat bij groep 5. Nader onderzoek over de verschillen tussen deze combinatiegroepen is gewenst.

LITERATUUR- LIJST

- Ackermann, M. (2012). *Zelf leren schrijven, schrijfvaardigheid voor psychologie, pedagogiek en sociale wetenschappen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Adriaansen, M., & Caris, J. (2011). *Elementaire sociale vaardigheden* (3de druk ed.). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Berends, R., & Wolthuis, H. (2014). *Focus op dalton*. Deventer: Dalton University Press.
- CITO. (2015). *Handleiding VISEON 2.0, volginstrument voor sociaal-emotioneel functioneren groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Centraal Instituut voor ToetsOntwikkeling.
- COTAN. (z.d.). *COTAN normering*. Opgeroepen op maart 29, 2016, van cotan.nl
- Dam, G. t., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., & Ledoux, G. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat, het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations; classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Rochester Press.
- Donk, C. v., & Lanen, B. v. (2012). *Praktijkonderzoek in school*. Bussum: Coutinho.
- Dweck, C., & Elliot, A. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Gagne, M. (2014). *Handbook of work engagement, motivation and self-determination theory*. Oxford Library of Psychology: Oxford.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Toezichtkader 2012, primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013). *De staat van onderwijs, onderwijsverslag 2011 / 2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs .
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De staat van onderwijs, onderwijsverslag 2013 / 2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Analyse en waarderingen van opbrengsten, primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Ledoux, G., Meijer, J., Veen, I. v., Breetvelt, I., Dam, G. t., & Volman, M. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills, een inventarisatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nederlandse Dalton Vereniging. (z.d.). Opgeroepen op maart 21, 2016, van Daltononderwijs, kernwaarden: dalton.nl
- Noort, R. (2004). Zelfsturing en zelfregulatie, op zoek naar kenmerkende competenties van de nieuwe professional. *HDR Thema*, 33-38. Opgeroepen op april 9, 2016, van kessels-smit.nl
- NOS. (2014). *Motivatatie leerlingen kan beter*. (NOS, Producent) Opgeroepen op maart 12, 2016, van nos.nl
- Petri, H., & Govern, J. (2013). *Motivation: theory, research and application* (6e ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models on the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Education*, 375-392.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization; examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 749-761.
- Schuit, H., Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren; een onderzoek naar de rol van leraren*. Open Universiteit. Ruud de Moor Centrum.
- Sempels, H. (2014). Zelfbepaling en de ondersteuning daarvan in Vlaanderen, effecten van leeftijd en studievorm van de lerende. *Open Universiteit Nederland*, 43-46.
- Vansteenkiste, M., Deci, E., & Lens, W. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory, another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 19-31.
- Verstuyf, J., & Vansteenkiste, M. (2008). Van moeten naar willen; motivatiewerk in de bijzondere jeugdzorg. *Psychopraxis*, 152-157.

Vorst, H., & Smits, J. (2015). *School Attitude Questionnaire Internet primair, handleiding*. Amsterdam: Libbe Mulder.

Wolthuis. (2013). *Dalton Deventer*. Opgeroepen op maart 21, 2016, van Fearless human being: daltondeventer.nl

BEGRIPPEN

De begrippenlijst (op alfabetische volgorde) bevat de meest voorkomende begrippen uit het onderzoek.

BESLISREGEL

De opbrengstindicatoren hebben elk een beslisregel, waarop de inspectie van het onderwijs de scholen beoordeeld (Inspectie van het Onderwijs, 2016). De beslisregel per opbrengstindicator wordt beoordeeld met voldoende, onvoldoende of niet te beoordelen.

COMMISSIE TESTAANGELEGENHEIDEN NEDERLAND (COTAN)

De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen heeft als opdracht 'het bevorderen van de kwaliteit van tests en testgebruik in Nederland'. beoordeelt de kwaliteit van psychodiagnostische instrumenten (COTAN, z.d.).

DALTONONDERWIJS

Onderwijs dat wordt gegeven vanuit de daltonvisie.

DALTONPRINCIPES

Het daltononderwijs is gestoeld op drie principes; vrijheid en verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerking, echter zijn deze aangepast naar vijf principes in 2012 (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). De toevoegingen zijn de principes effectiviteit en reflectie.

DALTONVISIE

Daltonvisie komt voort uit de ideologie van Helen Parkhurst. In dit onderzoek wordt 'daltonvisie' als volgt omschreven: leerlingen moeten worden voorbereid om als burgers in een democratische maatschappij te leven, waarbij zij in vrijheid leven, zelfstandig zijn, initiatieven durven nemen, maar ook verantwoordelijkheid dragen en waarin zij zorg hebben voor medemensen en samenwerken met anderen (Berends & Wolthuis, 2014).

MOTIVATIE

Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. Motivatie verwijst bij jongere kinderen dus in belangrijke mate naar de wil om te leren. (Woolfolk, Hughs & Walkup, 2008 in Schuit, Vrieze & Slegers, 2011)

MOTIVATIENIVEAU

Motivatie niveau geeft waar de leerling zich bevindt op het motivatiecontinuüm (Deci & Ryan, 2002) en wordt vastgesteld aan de hand van de vragenlijst SRQ-A (Ryan & Connell, 1989).

NORMSCORE

Score vastgesteld door de inspectie van het onderwijs per genormeed meetinstrument op de beslisregel te beoordelen.

OPBRENGSTINDICATOREN

Het vigerende toezichtkader van inspectie van het onderwijs onderscheidt zeven opbrengstindicatoren. Deze betreffen de leerresultaten aan het eind van de basisschool, de scores op tussentijdse toetsen uit het leerlingvolgsysteem en de doorstroming van leerlingen binnen de school. Daarnaast bevat het twee indicatoren die de adviezen voor en het functioneren in het vervolgonderwijs betreffen (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

RELATIVE AUTONOMY INDEX (RAI)

De Relative Autonomy Index (ofwel; relatieve autonomie index) geeft aan in hoeverre een leerling autonoom (intrinsiek) of onzelfstandig (extrinsiek) gemotiveerd is (Ryan & Connell, 1989). Hoe hoger de score op de RAI, hoe meer de leerling zichzelf intrinsiek kan motiveren.

SCHOOL ATTITUDE QUESTIONNAIRE INTERNET (SAQI)

De school Attitude Questionnaire Internet; uitgegeven door Libbe Mulder, is een vragenlijst die meet hoe een leerling de school ervaart (Vorst & Smits, 2015). SAQI meet de motivatie voor schoolvakken, de tevreden met school en het zelfvertrouwen van de leerling.

SOCIALE COMPETENTIES

De term sociale competenties overgenomen zoals omschreven de door de inspectie van onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2016); Onder sociale competenties wordt verstaan: sociaal-emotionele ontwikkeling (welbevinden, zelfbeeld, zelfstandigheid, regulering van emoties, et cetera), sociale vaardigheden (samenwerken, zelfredzaamheid, omgaan met conflicten, et cetera) en houdingen / vaardigheden om in uiteenlopende situaties succesvol te functioneren (betrokkenheid, zelfsturing, omgaan met verschillen, democratisch handelen, sociale en maatschappelijke verantwoordelijkheid, moreel kunnen oordelen, et cetera).

SELFREGULATION QUESTIONNAIRE-ACADEMIC (SRQ-A)

De SelfRegulation Questionnaire-Academic (SRQ-A) meet het motivatieniveau op het motivatiecontinuüm (Ryan & Connell, 1989). De uitkomst geeft weer of leerlingen extrinsiek, geïntrojecteerd, geïdentificeerd of intrinsiek gemotiveerd zijn.

STANINESCORE

Een staninescore geeft gestandaardiseerd aan of iemand hoger of lager scoort ten opzichte van normgroep.

(TUSSENTIJDSE)OPBRENGSTEN

Opbrengsten zijn de leerresultaten van de leerlingen op methode gebonden en niet-methode gebonden toetsen. Tussentijdse opbrengsten zijn de leerresultaten halverwege het schooljaar (januari / februari).

BIJLAGEN

B.1 UITGEBREIDE BESCHRIJVING DALTONPRINCIPES

(van dalton.nl (z.d) geraadpleegd 29 maart 2016)

SAMENWERKING

"The school functions as a social community"

Een daltonschool is een leefgemeenschap waar leerlingen, leerkrachten, ouders, schoolleiding en bestuur op een natuurlijke en gestructureerde wijze samen leven en werken. Een daltonschool is ook een leeromgeving waar leerlingen en leerkrachten iets van en met elkaar leren. Doordat leerlingen samen met leerkrachten en medeleerlingen aan hun leertaken werken, leren zij met elkaar om te gaan en leren zij dat zij elkaar kunnen helpen. Het verwerven van kennis en vaardigheden in samenwerking met anderen kan het leren vergemakkelijken. Leerlingen leren dat er verschillen bestaan tussen mensen. Ze leren naar elkaar te luisteren en respect te hebben voor elkaar. Als leerlingen met elkaar samenwerken, ontwikkelen ze sociale vaardigheden en leren ze reflecteren op de manier waarop ze leren, zoals het beoordelen van een eigen inbreng en die van een medeleerlingen, het aangaan van de dialoog, het leren omgaan met teleurstellingen en het ervaren van een meeropbrengst uit de samenwerking. Het uiteindelijke doel is democratisch burgerschap. Een daltonschool is een oefenplek voor democratisering en socialisering.

VRIJHEID en VERANTWOORDELIJKHEID

"Freedom and responsibility together perform the miracle"

Vrijheid is noodzakelijk om eigen keuzes te kunnen maken en eigen wegen te vinden. Vrijheid in het daltononderwijs is de gelegenheid krijgen om het taakwerk zelf te organiseren. De opgegeven leerstof en de eisen die daaraan worden gesteld, de tijdslimiet, de werkafspraken en de schoolregels vormen de grenzen waarbinnen de leerlingen hun vrijheid leren gebruiken. Een leerling leert verantwoordelijkheid voor zichzelf en zijn omgeving te dragen, als zijn omgeving hem daarvoor de ruimte en mogelijkheden biedt. Door leerlingen meer vrijheid te bieden kunnen zij eigen keuzes maken en een actieve leerhouding ontwikkelen. Maar vrijheid betekent niet dat alles zomaar kan en mag. Het is een taak van de leerkracht om iedere leerling een structuur te bieden om vrijheid binnen grenzen te leren hanteren. Leerlingen krijgen de ruimte om te ontdekken en te experimenteren, maar worden tegelijk ook geconfronteerd met de relatie tussen wat ze doen en wat dat oplevert. Dat is voor leerlingen een geleidelijk leerproces, waarin zelfkennis en zelfinschatting een grote rol spelen.

EFFECTIVITEIT

"Dalton is een 'Efficiency measure'"

Dalton is een maatregel om effectiever te werken: 'a simple and economic reorganization of the school'. Parkhurst wil met haar Dalton Plan het schoolse leren doelmatiger maken. Daarom zijn effectiviteit en efficiency al vanaf het begin twee belangrijke begrippen. Effectiviteit en efficiency vooronderstellen duidelijkheid over de onderwijsopbrengsten. Parkhurst vindt dat het onderwijs een brede functie heeft. Onderwijs behoort kinderen en jeugdigen ook cultureel en moreel te vormen, zodat ze zelfredzaam en

sociaal verantwoordelijk worden: geoefend in, gewend aan en voorbereid op leven, werken en samenleven. Het daltononderwijs is gericht op een effectieve inzet van tijd, menskracht en middelen. Parkhurst wil omwille van de efficiency leerlingen juist verantwoordelijkheid in handen geven. Zij stelt dat als leerlingen een taak krijgen, waar zij verantwoordelijkheid voor dragen en die ze in vrijheid zelf plannen en uitvoeren, het onderwijs dan veel effectiever is dan het stilzit- en luisteronderwijs dat zij zelf doorlopen heeft. Parkhurst maakt in haar Dalton Plan van kinderen als het ware kleine ondernemers, die verantwoordelijkheid leren dragen voor het schoolwerk, hun eigen werk, dat ze in vrijheid uitvoeren.

ZELFSTANDIGHEID

"Experience is the best and indeed the only real teacher"

Zelfstandig leren en werken op een daltonschool is actief leren en werken. Een leerling wil doelgericht werken aan een taak of opdracht en is in staat om tijdens dit leerproces hulp te zoeken indien noodzakelijk. Deze manier van werken stimuleert het probleemoplossend denken van leerlingen. Om later als volwassene goed te kunnen functioneren, moet een leerling leren beoordelen welke beslissingen hij/zij moet nemen en wat de gevolgen daarvan zijn. De keuzevrijheid dwingt een leerling tot het nemen van zelfstandige beslissingen die voor hem effectief en verantwoord zijn.

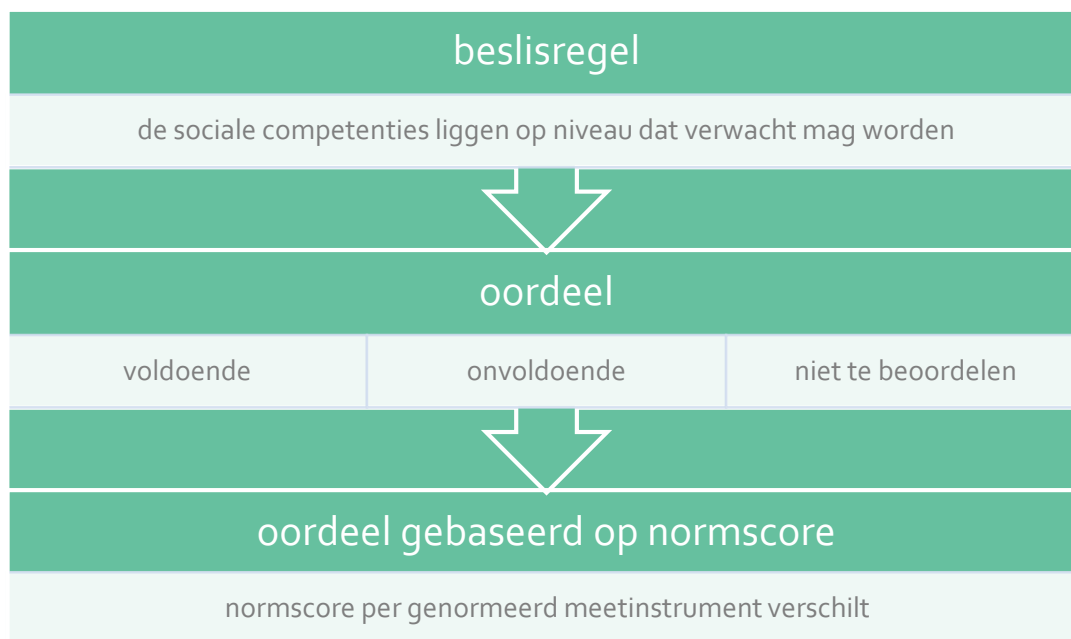
REFLECTIE

"I would be the first to hear welcome criticism"

Reflexiviteit, nadenken over je eigen gedrag en je eigen werk, is op daltonscholen belangrijk. Op veel daltonscholen maken leerlingen vooraf een inschatting van de moeilijkheidsgraad en de tijd van de opdrachten. Achteraf wordt hierover ook een feitelijke beoordeling gegeven en worden in gesprekjes regelmatig de inschattingen vooraf en de feitelijke beoordelingen achteraf met elkaar vergeleken. In zulke gesprekjes kan er dan bijvoorbeeld aandacht geschonken worden aan het feit waarom een kind steeds de rekenopgaven in de weektaak vooraf moeilijker inschat dan ze (achteraf) blijken te zijn. Op andere aspecten van het werken in de klas wordt op een soortgelijke wijze gereflecteerd. Zo wordt geleidelijk de vaardigheid in het zelfstandig werken en het samenwerken opgebouwd. Het kritisch benaderen van onderwijskundige ontwikkelingen en inzichten is op een daltonschool vanzelfsprekend. Iedere docent die werkt op een daltonschool reflecteert op zijn/haar onderwijspraktijk en professioneel handelen. Ook op schoolniveau vindt reflectie over de kwaliteit van het daltononderwijs voortdurend plaats.

B.2 BEOORDELINGSKADER INSPECTIE

De basis waarop de inspectie van het onderwijs beoordeelt is het vigerende toezichtkader 2012 primair onderwijs en voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Het bevat zeven indicatoren voor de beoordeling van de resultaten van scholen voor primair onderwijs (opbrengstindicatoren). Opbrengstindicator 1.5 beoordeelt in hoeverre de sociale competenties van leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan in het primair onderwijs naar verwachting zijn. Opbrengstindicator 1.5 wordt omschreven met de beslisregel; de sociale competenties van de leerlingen liggen op een niveau dat mag worden verwacht (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Het oordeel van de sociale competenties is gebaseerd op de resultaten van de leerlingen in groep 8 van de laatste drie schooljaren. Indien één schooljaar voldoende is (ook als er van slechts één schooljaar gegevens beschikbaar zijn), is het oordeel voldoende. Als de sociale competenties drie achtereenvolgende jaren onvoldoende zijn, is het oordeel onvoldoende (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Om de sociale competenties te kunnen bepalen erkent de inspectie van het onderwijs een aantal genormeerde meetinstrumenten. Per meetinstrument is hiervoor een normscore⁸ opgesteld. Figuur 4. Schematische weergave beoordeling beslisregel, geeft een schematische weergave van beoordeling van de beslisregel weer.



Figuur 4. Schematische weergave beoordeling beslisregel (Inspectie van het Onderwijs, 2016)⁹

⁸ normscore: score vastgesteld door de inspectie per genormeed meetinstrument om beslisregel te meten.

⁹ oordeel - niet te beoordelen: de school gebruikt een ander meetinstrument dan erkend door de inspectie van het onderwijs, of er zijn onvoldoende gegevens beschikbaar om tot de oordeel te komen.

B.3 DALTONVISIE OP DE SCHOOL

Een van de principes van de daltonvisie is dat leerlingen in het daltononderwijs de vrijheid en verantwoordelijkheid krijgen om eigenaar te zijn van hun eigen ontwikkeling. Dit principe levert een positieve bijdrage aan het vergroten van de motivatie. Vansteenkiste (2006) geeft aan dat autonoom beslissingen mogen nemen in leerprocessen van invloed is op de motivatie. Als leerlingen een eigen weg mogen kiezen hoe te leren, leidt dit tot betere prestaties vooral als dit autonoom leren gepaard gaat met intrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Deci, & Lens, 2006) (zie ook § 2.2.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie). Op de school wordt dit toegepast door ZWING-en. ZWING-en staat voor: Zelfstandig Werken In Niveau Groepen. Het doel van ZWING-en is het vergroten van de kennis en vaardigheden van de leerling. Elke leerling krijgt een ZWING-kaart met taken. Een taak is een opdracht op eigen niveau, waar de leerling zelf verantwoordelijk voor is en zorg voor moet dragen. De opdracht kan zelfstandig, met hulp of samen worden uitgevoerd, binnen een bepaalde tijd.

Het tweede principe is zelfstandigheid. Zelfstandig leren en werken op een daltonschool is actief leren en werken (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Een leerling werkt doelgericht aan een taak of opdracht en is in staat om tijdens dit leerproces hulp te zoeken indien noodzakelijk (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Zelfstandigheid levert een positieve bijdrage aan het vergroten van de motivatie. Op de school wordt er zelfstandig geleerd en gewerkt door het keuzewerk. Keuzewerk is een onderdeel van de taak. Het doel van keuzewerk is:

- opvangen van niveau/of tempoverschillen;
- het stimuleren van initiatief en bevorderen van zelfstandigheid;
- ontspanning en plezier;
- tegemoet komen aan verschillende leerstijlen;
- zelfsturend leren bevorderen.

Het derde principe is samenwerking. Doordat leerlingen samen met leerkrachten en medeleerlingen aan hun leertaken werken, leren zij met elkaar om te gaan en leren zij dat zij elkaar kunnen helpen (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Verbondenheid verwijst naar het gevoel om met belangrijke mensen in de omgeving een goede verstandhouding te hebben (Deci & Ryan, 2002). Hieronder valt vanzelfsprekend het gevoel van verbondenheid dat de leerling ervaart met de leerkracht en zijn medeleerlingen. Het versterken van de verbondenheid levert een positieve bijdrage aan het vergroten van de motivatie. Op de school wordt dit toegepast door het aandachtblokje. Alle kinderen van groep 3 tot en met 8 hebben een aandachtblokje. Deze wordt gebruikt wanneer de leerlingen zelfstandig gaan werken. Ze

leggen het blokje zichtbaar op hun tafel, het bovenliggende vlak is bepalend en geeft weer hoe de leerling wil werken.

- Rood: leerling wil ongestoord werken.
- Groen: leerling wil samenwerken of is bereid hulp te bieden aan medeleerlingen.
- Vraagteken: leerling heeft een vraag voor de leerkracht.

Het vierde principe is reflectie. Door reflectie kan de leerling naar zijn eigen handelingen kijken en dit bijstellen. In paragraaf 2.2.6 Feedback op het vergroten van motivatie, blijkt het belang van het geven van feedback op het proces en het product. Dit is ook van toepassing voor reflectie. Wanneer de leerling in staat is om te kunnen kijken naar zijn eigen proces, kan hij dit bijsturen en verbeteringen in zijn handelingen aanbrengen (Schuit, Vrieze, & Sleegers, 2011). Het versterken van het reflecteren is motivatie verhogend. Op de school wordt dit toegepast door de nakijktafel. Vanaf groep 3 wordt kinderen geleerd om sommige taken zelfstandig na te kijken.

B.4 VRAGENLIJST SRQ-A

naar (Ryan & Connell, 1989)

Vrij vertaald uit het Engels en gebaseerd op Sempels (Sempels, 2014))

Al vragen kunnen beantwoord worden met de volgende vier antwoord mogelijkheden:

- very true - helemaal waar
- sort of true - (beetje) waar
- not very true - niet (echt) waar
- not at all true - helemaal niet waar

<i>A. Why do I do my homework?</i>
Waarom maak ik mijn huiswerk?
<i>1. Because I want the teacher to think I'm a good student.</i>
1. Omdat ik wil dat de juf of meester denkt dat ik een goede leerling ben.
<i>2. Because I'll get in trouble if I don't.</i>
2. Omdat ik in de problemen kom, als ik het niet maak.
<i>3. Because it's fun.</i>
3. Omdat het leuk is.
<i>4. Because I will feel bad about myself if I don't do it.</i>
4. Omdat ik me slecht zou voelen als ik het niet zou maken.
<i>5. Because I want to understand the subject.</i>
5. Omdat ik wil begrijpen waarover het huiswerk gaat.
<i>6. Because that's what I'm supposed to do.</i>
6. Omdat dat verwacht wordt van mij.
<i>7. Because I enjoy doing my homework.</i>
7. Omdat ik ervan geniet om mijn huiswerk te maken.
<i>8. Because it's important to me to do my homework.</i>
8. Omdat ik het belangrijk vind dat ik mijn huiswerk maak.
<i>B. Why do I work on my classwork?</i>
Waarom werk ik aan mijn taken (in de klas)?
<i>9. So that the teacher won't yell at me.</i>
9. Omdat de juf of meester dan niet zijn stem verheft tegen mij.
<i>10. Because I want the teacher to think I'm a good student.</i>
10. Omdat ik wil dat de juf of meester denkt dat ik een goede leerling ben.

11. Because I want to learn new things.

11. Omdat ik nieuwe dingen wil leren.

12. Because I'll be ashamed of myself if it didn't get done.

12. Omdat ik me zou schamen als ik mijn taken niet af zou krijgen.

13. Because it's fun.

13. Omdat dat leuk is.

14. Because that's the rule.

14. Omdat dat de regel is.

15. Because I enjoy doing my classwork.

15. Omdat ik ervan geniet om taken te maken.

16. Because it's important to me to work on my classwork.

16. Omdat ik het belangrijk vind om te werken aan mijn taken.

C. Why do I try to answer hard questions in class?

Waarom probeer ik moeilijke vragen te beantwoorden in de klas?

17. Because I want the other students to think I'm smart.

17. Omdat ik wil dat mijn klasgenoten denken dat ik slim ben.

18. Because I feel ashamed of myself when I don't try.

18. Omdat ik me zou schamen als ik niet probeer te antwoorden.

19. Because I enjoy answering hard questions.

19. Omdat ik ervan geniet vind om moeilijke vragen te beantwoorden.

20. Because that's what I'm supposed to do.

20. Omdat dat van mij verwacht wordt.

21. To find out if I'm right or wrong.

21. Om uit te zoeken of ik het antwoord goed of fout heb.

22. Because it's fun to answer hard questions.

22. Omdat het leuk is moeilijke vragen te beantwoorden.

23. Because it's important to me to try to answer hard questions in class.

23. Omdat ik het belangrijk vind om moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.

24. Because I want the teacher to say nice things about me.

24. Omdat ik wil dat de juf of meester aardige dingen over me zegt.

D. Why do I try to do well in school?

Waarom probeer ik mij best te doen op school?

25. Because that's what I'm supposed to do.

25. Omdat dat verwacht wordt van mij.
<i>26. So my teachers will think I'm a good student</i>
26. Omdat mijn juf of meester dan denkt dat ik een goede leerling ben.
<i>27. Because I enjoy doing my school work well.</i>
27. Omdat ik ervan geniet mijn schoolwerk goed te doen.
<i>28. Because I will get in trouble if I don't do well.</i>
28. Omdat ik in de problemen kom, als ik het niet goed mijn best doe.
<i>29. Because I'll feel really bad about myself if I don't do well.</i>
29. Omdat ik me erg slecht zou voelen als ik niet goed mijn best doe
<i>30. Because it's important to me to try to do well in school.</i>
30. Omdat ik het belangrijk vind om mijn best te doen op school.
<i>31. Because I will feel really proud of myself if I do well.</i>
31. Omdat ik erg trots ben op mezelf als ik goed mijn best doe.
<i>32. Because I might get a reward if I do well.</i>
32. Omdat ik misschien een beloning krijg als ik goed mijn best doe

De verschillende redenen (hieronder met vraagnummers weergegeven) uit de vragenlijst worden geordend per subschaal; extrinsiek, geïntrojecteerd, geïdentificeerd en intrinsiek.

Extrinsiek: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32

Geïntrojecteerd: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31

Geïdentificeerd: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30

Intrinsiek: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27

De mate waarin een reden van toepassing is voor een leerling (de vierpuntenschaal) wordt gescoord; helemaal waar is 4 punten, waar is 3, niet waar is 2 en helemaal niet waar is 1. Dit resulteert in een totaalscore per subschaal, gezamenlijk het motivatieprofiel.

B.5 VRAGEN INTERVIEW

De vragenlijst bestaat uit een introductie:

- voorstellen
- gespreksdoel
- noteren van persoonsgegevens (naam leerling, klas leerling, datum afname)

Daarna volgt de vragenlijst, voorafgegaan door een casus.

De interviewer beschrijft de volgende casus aan de leerling; de school organiseert een cultuurweek voor groep 7 en 8. Er wordt aan alle leerlingen gevraagd om een werkstuk te maken en een spreekbeurt te houden over het werkstuk. Dit mag gaan over een willekeurig onderwerp dat te maken heeft met cultuur.

- Vraag autonomie; verwijst naar het kunnen uitvoeren van activiteiten door eigen initiatief en psychologische vrijheid zonder dat daarbij druk van buitenaf wordt ervaren. ***Wat voor onderwerp zou jij kiezen? Hoe ziet dat eruit?***
 - Stellingen autonomie: structureel inbedden van de keuzes van de leerling en / of verlenen van inspraak aan leerlingen. ***Zou je het fijn vinden als de juf zegt dat je alleen een powerpoint-presentatie of muurcollage mag maken, of wil je zelf graag bepalen hoe je dit gaat uitvoeren?***
 - Stelling autonomie: uitleggen / duiden van regels en / of inbouwen van 'motivationale' fase. ***Je juf zegt van tevoren dat je niet mag praten als je aan je werkstuk werkt. Tijdens het werken vindt ze dat jij teveel praat met je buurman of buurvrouw. Hoe moet de juf of jij dit oplossen?***
- Vraag competentie; verwijst naar het gevoel een taak aan te kunnen, te kunnen volbrengen en voldaan te zijn na het voltooien van een taak. ***Je bent begonnen aan het werkstuk, hoe pak je dit aan?***
 - Stelling competentie; duidelijke en consistente regels en verwachtingen en / of consequent optreden bij het overtreden van regels. ***Heb je liever van tevoren dat de juf vertelt hoe je het werkstuk moet maken, bijvoorbeeld maximaal 10 pagina's? Moet je juf er ook iets van zeggen als de regel is maximaal 10 pagina's en jij er 12 hebt?***
 - Stelling competentie; tips op moeilijke momenten geven en / of aanreiken van concrete werkpunten. ***Heb je liever dat je juf aangeeft wat je nog moet doen aan je***

verslag, of wacht je liever af tot het echt niet meer lukt en wil je dan een paar tips van de juf?

- Stelling competentie; vooropstellen van realistische, uitdagende doelstellingen en / of grotere uitdagingen opdelen in meerdere realistische tussenstappen. *Wil je in een keer het werkstuk maken, of wil je liever het in kleine delen doen en inleveren?*
- Stelling competentie; positieve feedback geven omtrent de vaardigheden van de leerling en / of communiceren van vertrouwen en geloof. *De juf komt kijken hoe ver je bent. Heb je liever dat ze aangeeft dat je heel erg mooie presentatie hebt gemaakt of dat je heel hard werkt en goed bezig bent?*
- Vraag sociale verbondenheid; verwijst naar het gevoel om met belangrijke mensen in de omgeving een goede verstandhouding te hebben. Hieronder valt vanzelfsprekend het gevoel van verbondenheid dat de leerling ervaart met de leerkracht. *Je weet eigenlijk niet meer hoe je nu verder moet met je werkstuk. Wat ga je nu doen? Als je iemand om hulp zou moeten vragen, wie zou dat dan zijn?*
 - Stelling sociale verbondenheid; relatie leerkracht en leerling versterken en / of werkvormen die tot samenwerking leiden. *Wie heb je liever dat je helpt, de juf of een klasgenoot?*
 - Stelling sociale verbondenheid; veilig sociaal klimaat versterken en / of reflectie op het gebied van eigen gedragskenmerken; de dag van je presentatie is aangebroken. *Hoe voel je je als je een presentatie moet geven? Hoe gaat de klas reageren op je presentatie? Denk je dat je zelf nog iets had kunnen verbeteren?*

De afsluiting van het interview bestaat uit:

- bedanken van leerling

