

Eigen leerkrachtstijl

In hoeverre kan mijn leerkrachtstijl bijdragen
aan de intrinsieke motivatie bij de leerlingen op
de basisscholen in Zuid-Afrika?

Michaela Parlmeyer

21027307

michaela.parlmeyer@student.stenden.com

Open vrije minor 'Zuid-Afrika'

1e begeleider: Cathrien Kats

2e begeleider: Peter Geerdink

Studentgegevens

Michaela Parlmeyer
Langer Weg 16
49205 Hasbergen
Studentennummer: 21027307

Stage gegevens

Tafeni Primary School

5 km from Swartberg
Swartberg
Kokstad 4710
Tel: 397474443
Postal Address:
P.O.BOX 70
Swartberg 4710

Huntley Primary School

1 km from Franklin to Huntley Garage
Franklin
Kokstad 4706
Tel: 721940529
Postal Address:
P.O.BOX 73
Franklin 4706

Vogelvlei Primary School

5 km after Franklin turn
Kokstad 4706
Tel: 729011159
Postal Address:
P.O.BOX 48
Franklin 4706

Samenvatting

Dit onderzoek is de visitekaart van de open vrije minor 'Zuid-Afrika', met betrekking tot mijn eigen leerkrachtstijl, onder begeleiding van de docent Cathrien Kats aan de Stenden Hogeschool OLB Emmen. In dit onderzoek wilde ik erachter komen of mijn persoonlijke leerkrachtstijl invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen op drie verschillende basisscholen in Zuid-Afrika. Het doel van mij was te weten te komen welke leerkrachtstijl ik hanteer en of deze leerkrachtstijl een goede stijl is die de intrinsieke motivatie van leerlingen kan beïnvloeden, zodat ik aan het eind van het onderzoek aanbevelingen aan de leerkrachten in Zuid-Afrika en aan mij kon geven in welke mate wij onze leerkrachtstijlen aan moeten passen om een bijdrage te kunnen leveren aan de intrinsieke motivatie van leerlingen.

Om later aanbevelingen te kunnen geven heb ik in paragraaf twee eerst de theorie over de twee onderwerpen die ten grondslag liggen aan dit onderzoek bestudeerd. Hiervoor heb ik verschillende literatuurbronnen bestudeerd en de wetenschappelijke aspecten over leerkrachtstijlen (2.2), de relatie tussen leerkracht en leerling (2.3) en motivatie opgeschreven.

Bij de leerkrachtstijlen heb ik me bezig gehouden met de pedagogische stijlen en de leiderschapsstijlen en aan het eind beschreven dat een combinatie van autonomieondersteuning en controle de leerkrachtstijl is dat die beste reacties van leerlingen oproept.

Verder heb ik beschreven dat het belangrijk is dat de leerlingen gemotiveerd zijn op school omdat dit invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen.

Binnen het beschrijven van motivatie heb ik eerst de twee verschillende types motivatie beschreven, de intrinsieke en de extrinsieke motivatie. Het is beter als de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn omdat ze vanuit hun vrije wil leren en het geleerde beter in hun geheugen kunnen opslaan. Aan het eind heb ik een aantal motivatietheorieën beschreven. De theorie die de meeste invloed op het onderwijs heeft is de zelfdeterminatietheorie.

In paragraaf vier heb ik de uitkomsten uit het veldonderzoek beschreven.

Uiteindelijk ben ik tot de conclusie gekomen, dat de beste leerkrachtstijl afhankelijk is van de factoren die voor de leerlingen van belang zijn waarover een leerkracht zal moeten beschikken. Mijn leerkrachtstijl beschikt over alle aspecten die de leerlingen in de drie groepen belangrijk vinden. Ik bied hulp, heb de leiding over de groep, begrijp de leerlingen en ben streng. Hierdoor kan ik een bijdrage leveren aan de intrinsieke motivatie van de leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika.

Voorwoord

Mijn naam is Michaela Parlmeyer, met de Duitse nationaliteit en met een Duitse onderwijsachtergrond. Ik studeer aan de Stenden Hogeschool in Emmen en zit in de afstudeerfase van de opleiding tot leraar basisonderwijs. Voor de open vrije minor heb ik ervoor gekozen het onderzoek in Zuid-Afrika te doen. Zuid-Afrika lijkt mij een heel interessant land te zijn en de omstandigheden op de basisscholen zijn heel anders dan in Nederland of in Duitsland. Op de verschillende ‘farmschools’ in Zuid-Afrika wil ik de invloed van mijn leerkrachtstijl op de intrinsieke motivatie bij leerlingen onderzoeken, omdat ik meer over mijn eigen leerkrachtstijl wil weten en of de stijl een bijdrage levert aan de intrinsieke motivatie van leerlingen. De leerlingen op een Zuid-Afrikaanse basisschool zullen een heel andere motivatie hebben om naar school te gaan dan Nederlandse of Duitse kinderen. Ik wil graag weten over welke motivatie de leerlingen beschikken en of ik deze motivatie kan versterken.

De reden, dat ik gekozen heb voor een minor over mijn eigen leerkrachtstijl was, dat ik in de laatste jaren het gevoel had nog geen eigen leerkrachtstijl ontwikkeld te hebben en vooral de leerkrachtstijl van de mentor overgenomen heb. Door dit onderzoek wil ik er achterkomen wat mijn eigen leerkrachtstijl is en welke invloed en of deze stijl überhaupt invloed heeft op de leerlingen met betrekking tot de intrinsieke motivatie.

Vele mensen hebben meegeholpen aan de totstandkoming van dit onderzoek. Ik wil graag van de gelegenheid gebruik maken om hen te bedanken voor hun steun, inzet en vertrouwen.

Eerst zou ik graag mijn docent Cathrien Kats bedanken voor hun begeleiding tijdens het opstellen en schrijven van dit onderzoek. Haar raadgeving en advies is een grote hulp geweest.

Daarnaast wil ik de directrices en leerkrachten van de farmschools Tafeni, Huntley en Vogelvlei in Zuid-Afrika bedanken. Door de gelegenheid die op de verschillende scholen is geboden is dit onderzoek mogelijk geworden. De grote meerwaarde voor dit onderzoek bestaat er met name uit, dat ik zoveel les mocht geven aan de scholen.

Tenslotte wil ik mijn ouders en mijn vriend bedanken voor hun onuitputtelijk geduld. Zonder hun steun, zowel moreel als financieel, was de realisatie van dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Hasbergen, Maart 2015

Michaela Parlmeyer

Inhoudsopgave

Studentgegevens	1
Samenvatting.....	2
Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding	6
1. Achtergrond en aanleiding met probleemanalyse.....	8
1.1 Verwachtingen.....	9
1.2 Doel van het onderzoek.....	9
2. Theoretisch kader.....	10
2.1 Basisscholen in Zuid-Afrika	11
2.2 Leerkrachtstijlen	13
2.2.1 Pedagogische stijl.....	13
2.2.1.1 Vijf stevige pedagogische handgrepen	14
2.2.1.2 Roos van Leary	16
2.2.2 Leiderschapsstijl.....	18
2.2.2.1 Klassieke leiderschapsstijlen	19
2.2.2.2 Autonomieondersteunende versus controlerende leerkrachtstijl	20
2.3 Relatie leerkracht-leerling	22
2.3.1 Welbevinden	24
2.4 Motivatie.....	26
2.4.1 Types motivatie.....	26
2.4.1.1 Intrinsieke motivatie	26
2.4.1.2 Extrinsieke motivatie.....	27
2.4.1.3 Intrinsieke- vs extrinsieke motivatie	28
2.4.2 Motivatietheorieën	29
2.4.2.1 Volition/Will	29
2.4.2.2 Instincttheoretische benadering	30
2.4.2.3 Psychoanalytische benadering.....	31
2.4.2.4 Behavioristische benadering	33
2.4.2.5 Emotie-psychologische benadering	34
2.4.2.5.1 Veldtheorie	35
2.4.2.5.2 Prestatiemotivatietheorie	37
2.4.2.5.3 Attributietheorie.....	39
2.4.2.6 Self-determination theory.....	41

3. Onderzoeksopzet.....	47
3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	47
3.2 Bevindingen van de deelaspecten vanuit de theorie	47
3.3 Verwachtingen: handhaven en/of bijstellen	50
3.4 Onderzoek in de praktijk op basis van de theorie	50
3.5 Onderzoeksgroep	50
3.6 Onderzoeksinstrumenten.....	51
3.7 Ethische aspecten	52
3.8 Onderzoeksafbakening	52
3.9 Onderzoeksplan	53
4. Praktijkuitvoering	54
4.1 Verloop	54
4.2 Beschrijving stagescholen.....	55
4.2.1 Tafeni	55
4.2.1 Huntley.....	56
4.2.1 Vogelvlei.....	57
4.3 Uitkomsten formuleren	58
4.3.1 Observatielijst leerkrachtstijl	58
4.3.1.1 Eigen leerkrachtstijl.....	58
4.3.1.2 Leerkrachtstijlen van de verschillende leraren	59
4.3.2 Enquête	62
4.3.2.1: Heb je zin om naar school te gaan?	62
4.3.3 Observatielijst gedrag van leerlingen	71
5. Conclusie en aanbevelingen.....	77
5.1 Beantwoording van de deelvragen.....	77
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag	80
5.3 Eigen mening	81
5.3 Aanbevelingen	82
5.4 Vervolgonderzoek.....	82
Literatuurlijst	84
Reflectie.....	87
Bijlagen	89

Inleiding

“Ik ~~moet~~ mag naar school!”¹

Kinderen in Nederland zeggen, dat ze naar school moeten. Dat moeten zij ook van de wet, maar ze zijn niet erg blij dat ze de kans hebben om naar school te gaan. Ze zeggen niet ‘Ik mag’. Deze uitspraak laat voor een deel zien dat leerlingen motivatieproblemen hebben. Het is niet gemakkelijk voor een leerkracht om leerlingen zo te motiveren, dat zij graag naar school gaan en dat ze gaan zeggen ‘Ik mag naar school’.

Nederlandse kinderen vinden het heel normaal dat ze naar school gaan, maar voor kinderen in een aantal andere landen, zoals in Zuid-Afrika, is het niet vanzelfsprekend dat zij naar school kunnen gaan. De redenen waarom zij niet naar school kunnen, kunnen zijn, dat de ouders niet genoeg geld hebben, dat de kinderen mee moeten helpen om geld te verdienen voor de hele familie, of dat er gewoon niet genoeg scholen in de omgeving zijn en de afstand naar de dichtstbijzijnde school te groot is.

Een verklaring voor de motivatieproblematiek bij leerlingen is een onvoldoende aansluiting tussen de school en de persoonlijke behoeften en interesses van leerlingen. Als een school tekort schiet in een goede begeleiding van kinderen en niet aansluit bij de behoeften, interesses, leerstijlen en waarden van de leerlingen, dan zal de motivatie van leerlingen voor school afnemen. Het is de taak van de school om de leerlingen te motiveren en op de leerlingen in te gaan, het is vooral de taak van de individuele leerkrachten om de leerlingen op hun niveau en eigenheid in te spelen.

Onderzoekers erkennen op zichzelf de ondersteunende rol van leraren als onderdeel van de schoolomgeving bij het motiveren van leerlingen, maar er is nog geen onderzoek naar gedaan of de leerkrachtstijl invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Op dit aspect is dit onderzoek gericht. In dit onderzoek zal de vraag beantwoord worden of mijn eigen leerkrachtstijl invloed heeft op de intrinsieke motivatie bij leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika. Mijn persoonlijke motivatie voor dit onderwerp is een eigen leerkrachtstijl te ontwikkelen die in samenhang staat met de intrinsieke motivatie van leerlingen.

In hoofdstuk één van dit onderzoek wordt de achtergrond, die ten grondslag ligt aan dit onderzoek nader toegelicht en een probleemanalyse (1.1) uitgevoerd.

De situatie van Zuid-Afrikaanse kinderen op de basisschool is een heel andere dan in Nederland. Daarom begint hoofdstuk twee, het theoretisch kader, met een beschrijving hiervan (2.1). Verder wordt ingegaan op de verschillende leerkrachtstijlen (2.2), die er bestaan, uitgaand van de pedagogische stijlen (2.2.1) en de leiderschapsstijlen (2.2.2). Bovendien wordt de relatie, die leerkracht en leerling kunnen hebben (2.3), beschreven.

¹ Schuit, H., de Vrieze, I., & Schleegeers, P. (2011). Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren. (R. d.-O. Universiteit, Red.)

Hierbij wordt ook op het welbevinden van leerlingen ingegaan (2.3.1). Vervolgens wordt het begrip motivatie (2.4) nader toegelicht, de twee types motivatie (2.4.1), de intrinsieke motivatie (2.4.1.1) en de extrinsieke motivatie (2.4.1.2) beschreven en gekeken wat het verschil tussen intrinsieke- en extrinsieke motivatie is (2.4.1.3). Het laatste punt van het theoretisch kader is de beschrijving van verschillende motivatietheorieën (2.4.2).

In hoofdstuk drie wordt de onderzoeksopzet beschreven, waarbij ingegaan wordt op de onderzoeksvraag en deelvragen (3.1), het beantwoorden van de deelvragen vanuit de theorie (3.2), het handhaven of/en bijstellen van de hypothesen (3.3), het beschrijven van het onderzoek naar de theorie (3.4), het beschrijven van de onderzoeksgroep (3.5) en de onderzoeksinstrumenten (3.6). Verder worden de ethische aspecten (3.7), die bij het onderzoek een rol spelen, beschreven, een onderzoeksafbakening gemaakt (3.8) en de onderzoeksplan opgesteld (3.9). In dit hoofdstuk wordt de relatie gelegd tussen het onderzoek in de theorie en het onderzoek in de praktijk.

In hoofdstuk vier staat de praktijkuitvoering. Hier wordt een beschrijving gegeven van de scholen (4.2), die deelgenomen hebben aan het onderzoek om een beeld van de situatie van de leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika te krijgen. Verder worden de uitkomsten van de gebruikte instrumenten (4.3) weergegeven.

Afsluitend wordt een relatie gelegd tussen de theoretische uitkomsten en de uitkomsten uit de praktijk (5.1). Op basis hiervan worden de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord (5.2), een eigen mening gegeven (5.3), aanbevelingen gegeven (5.4) en beschreven welke vervolgonderzoeken (5.5) gedaan kunnen worden.

Aan het eind reflecteer ik op het proces en de uitvoering van het onderzoek en beschrijf ik wat het onderzoek mij heeft opgeleverd.

1. Achtergrond en aanleiding met probleemanalyse

In de afgelopen jaren heb ik veel stageervaringen opgedaan. Tijdens de stages was altijd mijn probleem, dat ik geen eigen manier gevonden heb om les te geven. Ik heb altijd de leerkrachtstijl van de mentor over genomen en tijdens de lessen alles zo gedaan als zij dat ook gedaan hebben. Bij sommige groepen werkte dat, maar bij andere groepen ben ik daarom ook problemen tegengekomen. De manier waarop de mentor les gaf en de omgang met de leerlingen tijdens de les was voor mij niet om te zetten. Met mijn mentor heb ik hier gesprekken over gehad en hij was van mening dat ik zelf een stijl moet vinden en niet de manier moet overnemen. Tot dit moment was ik er mij niet bewust van dat ik de leerkrachtstijlen overgenomen heb. In deze groep heb ik toen geprobeerd mijn eigen leerkrachtstijl te vinden, maar dat is mij niet gelukt.

In de volgende stageklas vond ik de manier waarop de leerkracht les gegeven heeft goed en wou proberen dit ook tot mijn manier te maken. Dat lukte deels. Sommige aspecten van haar leerkrachtgedrag werkten ook voor mij, maar niet alle. De psycholoog en filosoof Nand Cuvelier (1976) maakt duidelijk dat men geen stap vooruit komt door 'nog meer van hetzelfde' te doen. *“Want zo verhardt het conflict en werken we ons nog dieper in nesten”* (Ministerie van onderwijs en vorming, p. 145). Dit is het probleem, dat achter dit onderzoek ligt. Dit onderzoek zal ertoe bijdragen, dat ik een eigen leerkrachtstijl vindt, dat voor mij werkt en de intrinsieke motivatie bij leerlingen op de basisschool wekt.

Het leerkrachtgedrag moet daartoe leiden, dat de leerlingen respect voor mij als leerkracht hebben. Het respect van de leerlingen zullen de leerlingen niet hebben vanwege angst voor consequenties, maar vanuit respect voor mij als leerkracht. In Zuid-Afrika, waar dit onderzoek uitgevoerd zal worden werken de leerkrachten met een andere soort straf en ook de lessen verlopen volgens een ander schema. De leerkrachten vinden, dat de enige methode om respect van de leerlingen te krijgen is hen te slaan. Door dit onderzoek wil ik erachter komen, hoe een leerkracht respect van de leerlingen kan krijgen zonder dat de leerlingen straf krijgen en angst voor straf hebben.

Een ander aspect, dat ten grondslag ligt aan dit onderzoek is, dat kinderen op school steeds meer motivatieproblemen hebben. *“De motivatieproblemen van leerlingen bij het onderwijs zijn allermint een specifiek Nederlands probleem; de problematiek is internationaal.”* (Schuit, de Vrieze, & Schlegers, 2011, p. 7). Veel leerlingen vinden school saai en gaan niet graag naar school. De leerlingen krijgen geen motivatie om naar school te gaan. De school als instelling moet er wel veel aan doen om de leerlingen te gaan motiveren, maar het is ook een taak voor de leerkracht om leerlingen te motiveren om naar school te gaan. Door dit onderzoek zullen de mogelijkheden om leerlingen te kunnen motiveren duidelijk gemaakt worden en gekeken worden of de leerkracht überhaupt invloed heeft op de van binnenuit komende motivatie.

Beide aspecten, de pedagogische stijl van leerkrachten en de motivatie van leerlingen zijn al eerder onderzocht in verschillende onderzoeken, maar deze twee aspecten zijn nog niet in

samenhang met elkaar onderzocht. Dit onderzoek zal deze twee aspecten aan elkaar koppelen en laten zien welke invloed de pedagogische stijl van leerkrachten op de intrinsieke motivatie van de leerlingen heeft.

Twee aspecten liggen ten grondslag aan dit onderzoek. Op basis van deze aspecten heb ik een probleemstelling opgezet:

Ik onderzoek mijn eigen leerkrachtstijl, de leerkrachtstijl van andere leraren en de intrinsieke motivatie van leerlingen, omdat ik wil weten welke aspecten bij het oproepen van intrinsieke motivatie van belang zijn, met als doel te kunnen aangeven in hoeverre mijn leerkrachtstijl een bijdrage kan leveren aan de intrinsieke motivatie bij leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika.

1.1 Verwachtingen

De verwachting is, dat een goede pedagogische stijl van leerkrachten een positieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Mijn overtuiging is, dat een leerkracht door zijn gedrag en handelen ervoor kan zorgen, dat het welbevinden van de leerlingen garandeerd is en dat de leerlingen graag naar school gaan en van binnenuit gemotiveerd zijn om te willen leren.

Door het onderzoek verwacht ik, dat ik erachter kom welk leerkrachtstijl het beste invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Verder verwacht ik door dit onderzoek erachter te komen wat mijn eigen leerkrachtstijl is en of dit invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen.

1.2 Doel van het onderzoek

Doel van het onderzoek is een goed beeld van mijn eigen leerkrachtgedrag te krijgen en te leren welke aspecten van een pedagogische stijl invloed hebben op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Hierbij houd ik rekening met de kenmerken van een pedagogische stijl, de kenmerken van een goede relatie tussen leerkracht en leerling en met de kenmerken van binnenuit gestuurde motivatie. Aan de hand van verschillende observaties wordt onderzocht over welke aspecten een leerkracht moet beschikken, wat leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika gewichtig vinden, welke pedagogische stijlen de leerkrachten op deze scholen hebben en hoe gemotiveerd de leerlingen aan het werk gaan. Het onderzoek heeft als doel om uit te vinden of de leerlingen door mij als leerkracht gemotiveerder zijn om hun opdrachten uit te voeren en naar school te gaan. Hierdoor wil ik zien of mijn leerkrachtgedrag een bijdrage levert aan de intrinsieke motivatie van de leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika.

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt de theoretische achtergrondinformatie verzameld die voor het onderzoek van belang zijn. Hierbij komen alle aspecten aan bod, die invloed hebben op het onderwerp en een rol spelen bij de beantwoording van de onderzoeksvraag. Ten eerste wordt informatie over de basisscholen in Zuid-Afrika verzameld. Daarna wordt naar de verschillende leerkrachtstijlen gekeken, in het bijzonder naar leiderschapstijlen en de pedagogische stijl. Verder wordt de relatie tussen leerkracht en leerling beschreven en welke invloed de leerkracht op het welbevinden van de leerling heeft. Vervolgens wordt naar de verschillende types motivatie van leerlingen gekeken. Hierbij wordt eerst op de intrinsieke motivatie en de extrinsieke motivatie ingegaan en de intrinsieke motivatie vergeleken met de extrinsieke motivatie. Afsluitend worden verschillende motivatietheorieën beschreven.

Het theoretisch kader wordt door middel van deskresearch en literatuurstudie aangevuld. Als bronnen dienen hierbij boeken, publicaties, onderzoeksverslagen, voorlopige internetpagina's en videofragmenten over het thema. Na elk behandeld hoofdaspect wordt een conclusie getrokken.

Deskresearch en literatuurstudie

- Basisscholen in Zuid-Afrika (2.1)
 - a) Hoe wordt op de basisscholen in Zuid-Afrika les gegeven?
 - Ik wil te weten komen in hoeverre de basisscholen in Zuid-Afrika verschillend zijn dan de basisscholen in Nederland.
- Leerkrachtstijlen (2.2, 2.2.1, 2.2.1.1, 2.2.1.2, 2.2.2, 2.2.2.1 en 2.2.2.2)
 - a) Wat houdt het pedagogische stijl van een leerkracht in?
 - b) Welke verschillende leiderschapstijlen bestaan?
 - Ik wil te weten komen welke verschillende pedagogische stijlen en leiderschapstijlen bestaan om vast te kunnen leggen welke stijl van les geven de beste is om kinderen te motiveren.
- Relatie leerkracht-leerling (2.3 en 2.3.1)
 - a) Welke relatie moeten leerkracht en leerling hebben zodat het welbevinden van de leerling garandeerd is?
 - b) Welke aspecten hebben invloed op het welbevinden van leerlingen?
 - Ik wil te weten komen hoe de relatie tussen leerkracht en leerling moet zijn zodat de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om naar school te willen gaan en goed mee te werken.

- Motivatie (2.4, 2.4.1, 2.4.1.1, 2.4.1.2, 2.4.1.2, 2.4.2, 2.4.2.1, 2.4.2.2, 2.4.2.3, 2.4.2.4, 2.4.2.5, 2.4.2.5.1, 2.4.2.5.2, 2.4.2.5.3 en 2.4.2.6)

- a) Wat is intrinsieke en extrinsieke motivatie?
- b) Hoe kan intrinsieke motivatie bevordert worden?
- c) Welke verschillende motivatietheorieën bestaan?

→ Ik wil te weten komen welke verschillen er tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie bestaan en welke vorm van motivatie de beste is zodat leerlingen het op school leuk vinden. Verder wil ik weten welke verschillende motivatietheorieën er bestaan.

2.1 Basisscholen in Zuid-Afrika

Om te beginnen met het onderzoek is de eerste stap te kijken hoe het onderwijssysteem in Zuid-Afrika eruit ziet. Het onderwijssysteem in Zuid-Afrika is verschillend dan het onderwijssysteem in Nederland. Tijdens de apartheid² mochten niet alle kinderen naar school. Alleen de blanke kinderen mochten naar school en er zijn speciaal scholen opgericht alleen voor blanken of alleen voor zwarten en kleurlingen. Tegenwoordig heeft ieder kind het recht om naar school te gaan. *“De leerplicht voor zwarten werd pas in 1991 wettelijk vastgelegd, terwijl dit voor Aziaten en kleurlingen al ruim 10 jaar eerder was gebeurd. Voor de blanke scholieren gold de leerplicht al vanaf 1953.”*³ Voor kinderen is het verplicht om vanaf zeven jaar (grade 1) tot en met 15 jaar of met voltooiing van grade 9 naar school te gaan.

Vroeger was één afdeling, het *Department of Education*, verantwoordelijk voor het gehele onderwijs in het land, maar in 2009 is het National Department of Education opgesplitst in twee ministeries: het *Department of Basic Education (DBE)* en het *Department of Higher Education and Training (DHET)*. Het DBE is verantwoordelijk voor openbare scholen, particuliere scholen, centra voor vroegtijdige ontwikkeling en speciaal needs scholen. Het DHET is verantwoordelijk voor het tertiair onderwijs tot doctor niveau, technisch en beroepsonderwijs, zoals de basiseducatie en opleiding van volwassenen.

“The latest available statistics from the Department of Basic Education show that in 2012 South Africa had 12.428.069 pupils and students (also known as “learners”), enrolled in public and independent schools (known as “ordinary schools”), attending 25.826 educational insti-

² Apartheid was het officiële systeem van rassensegregatie dat tussen 1948 en 1990 in Zuid-Afrika en het huidige Namibië in werking was.

³ Team, Z.-A. (sd). Zuid-Afrika.nl. Opgeroepen op 12 17, 2014, van <http://www.zuid-afrika.nl/id/1/185/onderwijs.html/>

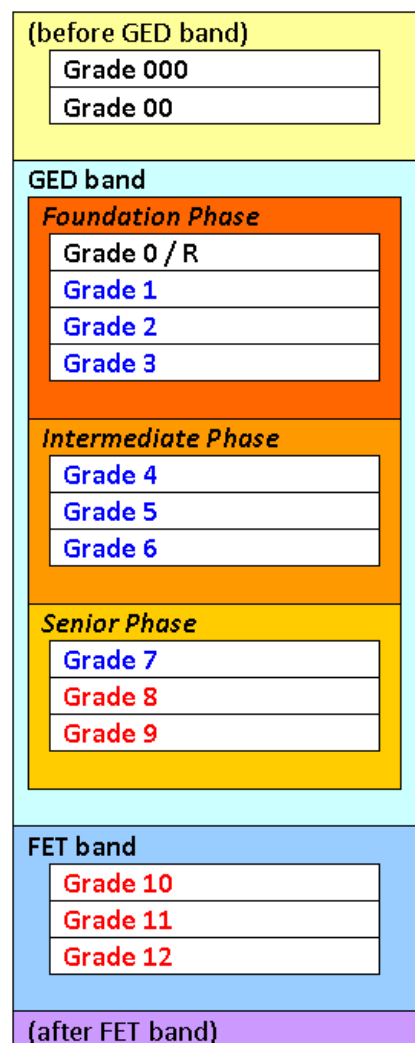
tutions and served by 425.167 teachers and lecturers (also known as "educators")."⁴ Van de ingeschreven leerlingen zijn 96 % (11.923.674 leerlingen) ingeschreven in een openbare school en slechts 4 % (504.395 leerlingen) zijn ingeschreven in particuliere scholen.⁵

Het *Department of Basic Education (DBE)* verdeelt het onderwijs in twee "bands". De eerste "band" wordt *General Education and Training (GET)* genoemd⁶ en omvat grade R plus grade 1 - 9. De tweede "band" wordt *Further Education and Training (FET)* genoemd en omvat grade 10 - 12.

GET is verder ingedeeld in drie fases, de *Foundation Phase* (grade R plus grade 1 - 3), de *Intermediate Phase* (grade 4 - 6) en de *Senior Phase* (grade 7 - 9). De indeling in drie fases wordt niet op alle scholen gebruikt. Het is vanuit het verleden nogwel in het geheugen dat de scholen, die de grades 1 - 7 omvatten traditioneel primary schools genoemd worden en de scholen, die de grades 8 - 12 omvatten secondary schools of high schools zijn.

Grade R (Reception) of grade 0 is niet verplicht voor de kinderen. De meeste scholen beschikken over een grade R en sommige ook grade 00 en grade 000 voor heel jonge kinderen, maar het is niet verplicht voor de scholen om deze grades aan te bieden. Deze grades zijn voor peuters en kleuters en dienen ter voorbereiding op de schooltijd. De kinderen wennen in deze tijd al aan de school en de schooltijden en maken kennis met de leraren. Op een meestal speelse manier leren zij fundamentele vaardigheden.

In de eerste drie schooljaren leren de kinderen basisvaardigheden zoals lezen, schrijven, rekenen en gewoonlijk wordt een nieuwe tweede taal (Engels) geïntroduceerd. In deze tijd wordt in hun moedertaal les gegeven. Vanaf grade 4 zijn de lessen in het Engels. Verder leren de kinderen vanaf grade 4 geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en levensvaardigheden, zoals het ontwikkelen van schrijf- en spreekvaardigheden in hun tweede taal, het Engels.



Blue = traditionally primary school
Red = traditionally secondary school

Afbeelding 1: Grouping of grades into phases, bands and schools

⁴ Reporter, S. (2013, 02 28). *SouthAfrica.info*. Opgeroepen op 12 17, 2014, van <http://www.southafrica.info/about/education/education.htm#.VJAwhF0zIU>

⁵ Vergelijk: Reporter, S. (2013, 02 28). *SouthAfrica.info*. Opgeroepen op 12 17, 2014, van <http://www.southafrica.info/about/education/education.htm#.VJAwhF0zIU>

⁶ In afbeelding 1 wordt deze „band“ GED genoemd.

2.2 Leerkrachtstijlen

In deze paragraaf wordt beschreven wat de verschillende leerkrachtstijlen inhouden. Er wordt naar gekeken waarom leerkrachten verschillende stijlen van lesgeven hebben en welke verschillende pedagogische stijlen en leiderschapstijlen er bestaan. Verder wordt beschreven welke stijlen van lesgeven de meeste invloed op de intrinsieke motivatie van leerlingen hebben.

Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens (2007) hebben een definitie van de term leerkrachtstijl gegeven, die vervolgens overgenomen wordt: *“De leerkrachtstijl verwijst naar de algemene houding van de leerkracht ten opzichte van zijn lerenden.”*

Elke leerkracht heeft een eigen stijl om les te geven. Er bestaan geen twee leerkrachten die op dezelfde manier les geven, zoals ook geen twee leerlingen bestaan die op dezelfde manier leren. De stijl waarop de leerkracht les geeft is afhankelijk van de visie die de leerkracht heeft en de persoonlijke houding tot het onderwijs. *“A teacher’s teaching style is based on their educational philosophy, their classroom’s demographic, what subject area (or areas) they teach, and the school’s mission statement.”* (Quinonez, 2014). De verschillen in de leerkrachtstijl kunnen heel subtiel zijn, zoals de houding en de mimiek, de toon waarop iets gezegd wordt, de woordkeuze en natuurlijk ook de inhoud zelf van de tussenkomst. Kort gezegd gaat het om het optreden van de leerkracht en hoe hij zich gedraagt.

De kleinste dingetjes kunnen de leerlingen beïnvloeden en ervoor zorgen dat zij zich goed gedragen of niet goed gedragen, of ze de leerkracht leuk vinden of niet zo leuk, of ze motiveerd zijn te leren of niet gemotiveerd zijn. Daarom is het heel belangrijk om zelf een beeld van de eigen leerkrachtstijl te hebben en te weten welke invloed deze stijl op de leerlingen heeft.

2.2.1 Pedagogische stijl

Elke leerkracht heeft als wens een goede leef- en werksfeer in de klas te creëren, een sfeer van wederzijds vertrouwen, waarin de leerlingen uitgedaagd worden en de ruimte krijgen om te laten zien wat ze kunnen. Een goede sfeer wordt door de verbondenheid tussen leerkracht en leerlingen geschapen. Beide partijen hebben er invloed op, maar de leerkracht heeft wel de meeste invloed op de sfeer. De leerkracht moet over vaardigheden beschikken die voor een goede sfeer zorgen. Dat kunnen bijvoorbeeld de communicatieve en relationele vaardigheden zijn. *“De vereiste vaardigheden zijn niet bij iedereen op dezelfde wijze of even sterk aanwezig waardoor er verschillen in de pedagogische stijl zijn te onderscheiden.”* (Visser, 2005, p. 98).

Onder een pedagogische stijl wordt de manier van omgaan met leerlingen verstaan. De pedagogische stijl is in grote mate beslissend voor de manier waarop de kinderen zullen reageren. Bij de pedagogische stijl is het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht van belang. *“Het pedagogisch handelen bestaat uit de handelingen, die een*

leerkracht onderneemt met betrekking tot de interactie met de leerlingen en de leeromgeving, buiten de feitelijke kennisoverdracht om.” (Waalderbos, p. 7). Het betreft alle handelingen, die invloed hebben op de leeromgeving, dat kunnen handelingen zijn zoals orde houden in de klas of het opbouwen van het contact met een leerling. Het pedagogisch handelen betreft het tot stand brengen van de basisvoorwaarden voor het leren van de leerlingen.⁷ Deze basisbehoeften zijn autonomie, relatie en competentie.

Onder de basisbehoefte relatie wordt het versterken van het gevoel dat de leerkracht het kind waardeert en met hen om wil gaan verstaan. De leerlingen willen zich geaccepteerd weten, ze willen erbij horen, ze willen het gevoel hebben welkom te zijn en ze willen zich veilig voelen.

Onder de basisbehoefte competentie wordt verstaan, dat de leerkracht in hun gelooft en dat de leerlingen zo het gevoel krijgen in zichzelf te geloven en in hun eigen kunnen. De leerlingen moeten ontdekken, dat ze steeds meer aankunnen.

Onder de basisbehoefte autonomie wordt onafhankelijkheid verstaan. De kinderen moeten het gevoel hebben dat ze iets kunnen ondernemen zonder dat anderen hen daarbij moeten helpen. Deze drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat. Als het pedagogisch klimaat positief is, leidt dit tot een veilige en motiverende leeromgeving.

Onder het didactisch handelen worden handelingen verstaan, die de leerkracht uitvoert om de kinderen inhoudelijke kennis over te dragen. Als een leerkracht didactisch handelt zet hij of zij bruikbare middelen in die de kennisoverdracht aan de leerlingen ondersteunt. De leerkracht zet bijvoorbeeld ICT in om door middel van videos duidelijk te maken waarover het thema gaat. Leerlingen willen weten waarom zij iets leren en als zij een duidelijk beeld ervan hebben waar ze het geleerde in kunnen zetten hebben zij meer motivatie om deze aspecten te leren. Verder moet de leerkracht de methodieken en de aangeboden leerstof adequaat beheersen en behandelen. Bij het didactisch handelen zijn een aantal aspecten van belang: interactief lesgeven, differentiëren, verschillende werkvormen hanteren, doelgerichte instructie en leerlingen zelfstandig laten werken. Leerkrachten moeten doelgericht aan het werk gaan, kennis van de vaardigheden van de leerlingen hebben en minimale doelen stellen die ook haalbaar zijn binnen de tijd die besteedbaar is. Het didactisch handelen van een leerkracht moet ernaar streven kennis zo goed mogelijk aan de leerlingen over te dragen. Als de leerkracht verschillende didactische werkvormen en didactische middelen gebruikt zal het leren van de leerlingen zeker ondersteund worden.

2.2.1.1 Vijf stevige pedagogische handgrepen

Volgens de Amerikaanse orthopedagoog, Gerald Patterson (1989), zijn vijf opvoedkundige vaardigheden voor leerkrachten en opvoeders van belang. Als de leerkracht zich bewust is

⁷ Vergelijk: Waalderbos, A. (sd). De pedagogische stijl van leerkrachten binnen het cluster- 4 onderwijs. *Het schip: Voortgezet speciaal onderwijs.*, p. 7

van deze pedagogische vaardigheden kunnen veel problemen in de klas worden voorkomen. De vijf stevige pedagogische handgrepen van Patterson zijn⁸:

- Leiding geven en grenzen stellen
- Monitoring
- Positieve betrokkenheid
- Positieve bekrachtiging
- Probleemoplossend (leren) handelen

Onder *leiding geven en grenzen stellen* wordt het geven van heldere afspraken, duidelijke grenzen en maatregelen, die van tevoren zijn afgesproken, bedoeld. Kinderen moeten duidelijk weten wat de leerkracht van hun verwacht om te weten wat ze moeten doen en wat de consequenties zijn als ze zich niet aan de regels houden. De leerkracht moet zich ook aan de regels, die afgesproken zijn, houden, dat biedt vertrouwen en een houvast voor de leerlingen.

Onder *monitoring* wordt het begeleiden van de leerlingen verstaan. Hierbij is het van belang dat de leerkracht weet dat ze niet te veel controle over de leerlingen moet hebben, want dat kan leiden tot stiekem gedrag. Verder is van belang dat de leerkracht nabijheid toont bij de leerlingen maar ook afstand bewaart. Leerlingen vinden het fijn als de leerkracht belangstelling en respect toont voor hun leef- en belevingswereld, maar ze vinden het ook prima als de leerkracht hun soms waarschuwt als ze zich verkeerd gedragen.

Onder *positieve betrokkenheid* wordt de bereikbaarheid van de leerkracht verstaan. De leerkracht moet laten zien dat ze er is voor de leerlingen, ze is er om naar de leerlingen te luisteren en is betrokken bij alles wat de leerlingen bezig houdt. De leerlingen moeten het gevoel krijgen dat de leerkracht in hun geïnteresseerd is en niet alleen de gehele klas ziet maar elke leerling als individu.

Onder *positieve bekrachtiging* wordt het waarderen van positief gedrag verstaan. Leerlingen willen graag weten dat de leerkracht ziet als ze iets goed doen; daarom moet de leerkracht de leerlingen positief benaderen, want positieve benadering heeft meer effect dan negatieve benadering. Als de leerkracht commentaar geeft moet zij er op letten dat het commentaar positief blijft.

Onder *probleemoplossend (leren) handelen* wordt het meelaten denken van de leerlingen bedoeld. Leerlingen kunnen meer dan wat soms wordt verwacht. De leerkracht moet niet altijd de manier van oplossen aangeven; ze moet ervoor zorgen dat de leerlingen gestimuleerd worden om zelf oplossingen te verzinnen. Door de leerlingen mee te laten denken over problemen geeft de leerkracht de leerlingen verantwoordelijkheid en het vertrouwen dat zij ook zelf problemen kunnen oplossen.

⁸ Vergelijk: Ministerie van onderwijs en vorming, V. (sd). *Onderwijs en vorming*. Opgeroepen op 01 14, 2015, van <http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/MIN-Pesten-KL-deel2%20HFST3-1-2.pdf>

De drie laatste vaardigheden noemt Patterson 'ja-functies'. Door deze vaardigheden wordt het contact tussen leerkracht en leerling positief beïnvloed. De leerkracht geeft de leerlingen vertrouwen en de veerkracht van de leerlingen wordt door versterkt. De eerste twee vaardigheden noemt Patterson 'nee-functies'. Deze twee functies moeten vooral voor kinderen die probleemgedrag vertonen duidelijk aanwezig zijn. Deze kinderen hebben het nodig dat de leerkracht de leiding heeft en duidelijk aangeeft waar de grenzen zijn. *"Zonder consequente disciplinerende leiding geven en grenzen stellen en zonder volgehouden opvolging en toezicht (monitoring) lukt het niet om deze leerlingen op een respectvol spoor te brengen of te houden."* (Ministerie van onderwijs en vorming, pp. 147-148). Een leerkracht die over een combinatie van deze vijf vaardigheden beschikt kan ervoor zorgen, dat de leerlingen een respectvolle houding aannemen. Als de vaardigheden niet aanwezig zijn, dan is de kans dat probleemgedrag vertoond wordt groot.

Interactie staat direct in relatie met deze vaardigheden.

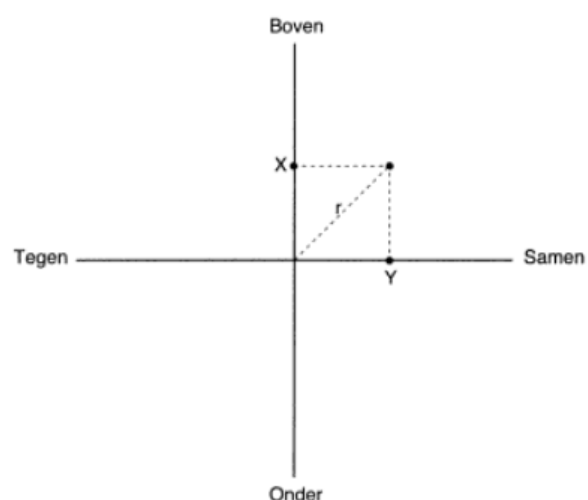
2.2.1.2 Roos van Leary

Een leerkracht staat altijd in interactie met de leerlingen. Zijn gedrag roept een reactie van de leerlingen op. Timothy Leary (1957) ontdekte dat de manier waarop mensen reageren in veel gevallen voorspelbaar is.⁹ Leary heeft een model uitgevonden waarin hij ervan uitgaat dat er twee dimensies bestaan bij de interactie tussen verschillende personen. De eerste dimensie is de 'dominantiedimensie'. Deze dimensie staat voor het machtaspect in een relatie. De tweede dimensie is de 'affiliatiedimensie'. Deze dimensie staat voor het nabijheidsaspect. Leary vooronderstelt dat twee mensen, die met elkaar in contact staan, altijd met elkaar 'in onderhandeling' zijn over wie de meeste controle tijdens de contacten heeft en welke relatie de partijen hebben, zijn de partijen vriendelijk of vijandig tegenover elkaar.

In het model staan de twee assen, die voor de twee dimensies staan, loodrecht op elkaar. De assen worden boven-onder en tegen-samen genoemd.

Er zijn vier hoofdvarianten mogelijk¹⁰:

- *Boven en samen*: De persoon stelt zich leidend en solitair op ten opzichte van de ander. Hij is de leider en 'beveelt' de ander door zijn gedrag van vriendelijke volgzzaamheid.



Afbeelding 2: Het tweedimensionale assenstelsel

⁹ Vergelijk: Kerpel, A. (sd). *Wij-leren.nl*. Opgeroepen op 01 14, 2015, van <http://wij-leren.nl/roos-van-leary-gedrag.php>

¹⁰ Vergelijk: Verstegen, R., & Lodewijks, H. (2009). *Interactiewijzer* (7. ed.). Assen: Van Gorcum., p. 12

- *Onder en samen*: De persoon stelt zich afhankelijk en vriendelijk op ten opzichte van de ander. Hij trekt zich terug en 'beveelt' de ander door zijn gedrag van welwillend het initiatief te nemen.
- *Onder en tegen*: De persoon stelt zich onderdanig, maar ook wantrouwend of vijandig op ten opzichte van de ander. Hij is volgzzaam en 'beveelt' de ander hem met rust te laten of hem af te wijzen.
- *Boven en tegen*: De persoon stelt zich superieur en in oppositie ten opzichte van de ander. Hij is de baas en 'beveelt' de ander ontzag voor hem te hebben.

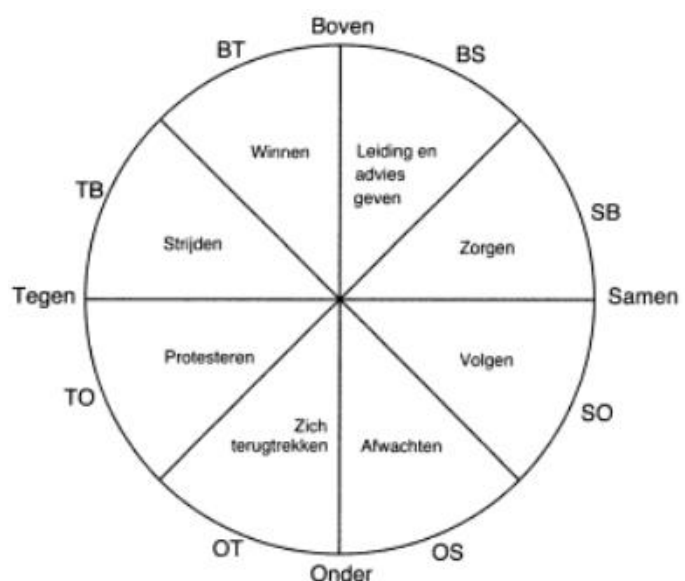
Als twee mensen samen in hetzelfde kwadrant zitten, houden zij hetzelfde gedrag in stand. Dat levert in de meeste gevallen problemen op. De volgende effecten liggen dan voor de hand:

- Allebei in het kwadrant boven/samen: Beiden willen graag dat alles naar hun zin verloopt, maar tegelijk willen zij gewaardeerd worden.
- Allebei in het kwadrant onder/samen: Niemand neemt initiatief en daarom komen zij niet verder.
- Allebei in het kwadrant onder/tegen: Ze zijn allebei kritisch en hun kritische blik wordt door de ander versterkt.
- Allebei in het kwadrant boven/tegen: Ze belanden in een machtsstijd omdat ze allebei dominant zijn.

De verschillende gedragingen (samen, tegen, boven en onder) staan in relatie tot elkaar. De mate van relatie roept eenzelfde reactie op. Samen gedrag roept samen-gedrag op en tegen-gedrag roept tegen-gedrag op. Deze werking wordt ook symmetrische werking genoemd. Het gedrag van de twee personen verloopt symmetrisch. Anders verloopt de actie en reactie van boven- en onder-gedrag. Boven-gedrag roept onder-gedrag op en onder-gedrag roept boven-gedrag op. Deze werking wordt ook complementaire werking genoemd. Het gedrag van de ene roept het complementaire gedrag van de ander op.

Leary heeft zijn model verder uitgebreid. "Wanneer binnen iedere hoofdvariante nog eens een onderscheid gemaakt wordt op welke as de meeste nadruk valt bij bepaald gedrag, dan ontstaat een schema met acht gebieden, ook wel octanten genoemd." (Verstegen & Lodewijks, 2009, p. 12).

De gedragingen die bij dit model tot stand zijn gekomen zijn afgeleid van de interpersoonlijke competenties, waarover een persoon beschikt. Opvallend



Afbeelding 3: Globale typering van vaardigheden van de acht interactionele posities.

voor dit model is, dat de gedragingen die op elkaar lijken dicht bij elkaar liggen en gedragingen die van elkaar verschillen ver van elkaar liggen.

Van de interactieroos van Leary zijn acht pedagogische stijlen van leraren afgeleid.

De volgende acht pedagogische stijlen worden onderscheiden¹¹:

1. De begrijpende leraar (samen-onder): De leraar volgt en ontvangt veel initiatieven van leerlingen. Hij is meegaand en geduldig.
2. De helpende, vriendelijke leraar (samen-boven): De leraar zorgt voor de leerlingen. De ontwikkeling en het welbevinden van de leerlingen zijn belangrijk voor hem. Hij ondersteunt en leeft zich in een ander in.
3. De leidende leraar (boven-samen): De leraar is sterk op het leiding en advies geven gericht. Hij bepaalt de richting.
4. De strenge leraar (boven-tegen): De leraar is sterk gericht op winnen en gelijk hebben. Hij is controlerend.
5. De corrigerende leraar (tegen-boven): De leraar is geneigd om te snel te corrigeren en te strijden.
6. De ontevreden leraar (tegen-onder): De leraar sluit zich snel af van de leerlingen. Hij is kritisch naar de leerlingen toe.
7. De ruimtegevende leraar (onder-samen): De leraar kan ruimte geven en volgen. Hij kan afwachten totdat de leerlingen reageren en is toegeeflijk.
8. De onzekere leraar (onder-tegen): De leraar volgt de leerlingen maar neemt geen initiatief om de leiding over de klas te nemen. Hij is twijfelend en trekt zich terug.

2.2.2 Leiderschapsstijl

De leiderschapsstijl is de stijl van leidinggeven. Leiding is een hiërarchisch gestructureerde sociale relatie, waarbij normaal gesproken de superieur (leerkracht) tegenover de te begeleiden (leerlingen) gesteld wordt¹². De leerkracht heeft macht over de leerlingen en heeft invloed op hun handelen. Elke leerkracht leidt de leerlingen op zijn eigen manier. De manier van leidinggeven wordt beïnvloed door verschillende factoren, zoals de persoonlijkheid, het optreden, maar ook door de professionele en pedagogische opleiding. Afhankelijk van de leiderschapsstijl ontstaan bepaalde leerkracht-leerling relaties, die invloed hebben op de prestatiegereedheid en de leerbereidheid van de leerlingen. In eerste plaats moet het leiderschap van de leerkracht gericht zijn op de ontwikkeling van de leerlingen.

¹¹ Vergelijk: Visser, Y. (2005). *Leraar worden: een competentiegerichte aanpak*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede. p. 98

¹² Vergelijk: Huter, V. (2007). *Grin*. Opgeroepen op 01 15, 2015, van <http://www.grin.com/de/e-book/69149/fuehrungskraft-lehrer-fuehrungsstile-nach-lewin>

2.2.2.1 Klassieke leiderschapsstijlen

Er zijn drie 'klassieke' leiderschapsstijlen te onderscheiden. Deze leiderschapsstijlen zijn onderzocht en opgesteld door Kurt Lewin (1890-1947).

De autoritaire stijl

Kenmerken van deze stijl van leidinggeven zijn:

- Alle methodische beslissingen en alle verwerkingsstappen worden door de leerkracht bepaald.
- De leerkracht neemt de verantwoordelijkheid voor alle taken over.
- De leerkracht heeft de controle van groepsprocessen middels het geven van instructies.
- De leerkracht bewaakt doelbewust de uitvoering van al het werk.
- De opdrachten worden direct en zonder discussie toegewezen. De instructie is helder en duidelijk.

In totaal kan gezegd worden, dat deze leider goed weet wat hij wil en hij verwacht van de leerlingen dat zij die uitvoeren. Leerlingen hebben weinig mogelijkheid om een eigen inbreng te hebben.

De democratische stijl

De democratische stijl is de tegenhanger van de autoritaire stijl en wordt ook wel collegiale leiderschapsstijl genoemd. Kenmerken van deze stijl zijn:

- De leerkracht neemt de leiding, maar de groep krijgt ruimte om zelfstandig te kunnen functioneren en de leerlingen worden aangezet tot participatie in het leerproces.
- De leerkracht biedt ruimte aan de leerlingen om dingen zelfstandig door te bespreken.
- De leerkracht houdt zijn invloed op de voortgang van het leerproces minimaal.
- De leerkracht neemt de leiding alleen als de leerlingen niet in staat zijn om zelf verantwoordelijkheid te overnemen.
- De leerkracht probeert elke leerling te stimuleren om aan het leerproces deel te nemen.

In totaal kan gezegd worden, dat deze leider met zijn groep overlegt en zo probeert de goede kant op te leiden. De voornamelijke taak van de democratische leider is het motiveren van de leerlingen, het doelgericht laten verlopen van het overleg en het tot besluitingsvorming komen. In de groep ontstaat een wij - gevoel. De leerlingen worden bij beslissingen betrokken en hebben inspraak.

De laissez-faire stijl

Laissez-faire betekent zoveel als 'laat-maar-gaan'. Kenmerken van deze stijl van leidinggeven zijn:

- De leerkracht laat zijn leerlingen zelf bepalen wat het juiste (of niet juiste) is.

- De leerkracht geeft de leerlingen ruimte en vrijheid te doen wat zij goed vinden.
- De leerkracht blijft niet betrokken te zijn bij de handelingen die de leerlingen doen.
- De leerkracht is afwachtend en geeft veel ruimte.

In totaal kan gezegd worden, dat deze leider toekijkt en groot vertrouwen heeft in de vermogens van de leerlingen. Bij deze stijl kan nauwelijks sprake zijn van leiderschapsstijl, want de leerkracht “[...] *ontleent zijn naam aan een leidershouding die verregaand passief is, dat wil zeggen alles zonder ingrijpen laat gebeuren.*” (Leiderschapsstijl - Laissez faire, 2007).

2.2.2.2 Autonomieondersteunende versus controlerende leerkrachtstijl

Er is één leiderschapsstijl gevonden die met de basisbehoeften van de leerlingen rekening houdt en deze ondersteunt. Dit is de autonomieondersteunende stijl. Het is van belang om de basisbehoeften van de leerlingen te ondersteunen en om een pedagogisch tactvolle leeromgeving te creëren. In de volgende tekst worden eerst de tegengestelde stijl de controlerende leiderschapsstijl en daarna de autonomieondersteunende stijl beschreven en duidelijk gemaakt welke stijl de beste stijl is om de relatie van leerkracht en leerlingen te ondersteunen.

Controlerende leiderschapsstijl

Controlerende leerkrachten sturen het denken, voelen en handelen van hun leerlingen in een door hen gewenste richting. Een controlerende stijl belemmert de invulling van de drie basisbehoeften van leerlingen. Een leerkracht die deze stijl hanteert is vooral op het resultaat gericht, ze heeft een eigen agenda voor oog en wil die in elk geval aan de leerlingen opleggen. Twee componenten moeten hier worden onderscheiden. De leerkracht kan door controlerende gedragingen of controlerende taal het verwachte resultaat oproepen.

Controlerende gedragingen kunnen bijvoorbeeld zijn:

- Opdrachten worden zo gegeven dat leerlingen geen kans krijgen om te experimenteren.
- Kritiek wordt gegeven als de leerlingen de doelstellingen van de leerkracht niet opvolgen.
- Nadruk wordt gelegd op het behalen van goede toetsuitslagen.

Controlerende of dwingende taal kan zijn:

- De opdrachten worden gegeven zoals bevelen.
- ‘Moet’- statements (‘Je moet’, ‘ik verwacht’)
- Vragen worden in een controlerende en dwingende toon gesteld.
- Aanmoedigingen worden op een dwingende manier aangeboden.
- De leerkracht speelt in op schuld- en schaamtegevoelens om leerlingen te stimuleren (‘ik had dit van jou niet verwacht’).
- Leerlingen worden onder druk gezet om een bepaalde deadline te halen.

“Een dergelijke controlerende leerkracht stijl, die weliswaar motiverend is, brengt enkel op korte termijn veranderingen teweeg. Omdat het gedrag van leerlingen gedictreed wordt, zullen ze echter maar oppervlakkig de leerstof doornemen en slechts kortstondig het aangeleerde gedrag volhouden.” (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007, p. 19).

Autonomieondersteunende stijl

“Autonomieondersteuning refereert globaal aan het bevorderen van welwillend, autonoom functioneren, zodat leerlingen handelen conform hun authentieke persoonlijke interesses en waarden.” (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007, p. 15). Dat betekent dat de leerkracht de leerlingen tijdens het leerproces mee laat bepalen, de leerlingen zullen autonoom worden. De leerkracht is er om ondersteuning te bieden en niet te veel zelf te praten, maar meer te luisteren.

De autonomieondersteunende leerkrachtstijl wordt door drie factoren gekenmerkt:

1. De manier waarop de verschillende structurele maatregelen naar de leerlingen toe worden gecommuniceerd (niet-directief taalgebruik).
2. Zinnvolle motivering of uitleg (motivatiebevorderende instructie).
3. Innemen van een empathisch perspectief (verbinding met de leefwereld van kinderen).

Een leerkracht die deze stijl hanteert is flexibler. Hij kan de instructie en het materiaal op een manier toepassen dat op dat moment het beste bij de leerlingen past. *“Het effect hiervan op de leerlingen is beter conceptueel leren, meer interesse voor wat geleerd wordt, liever naar school gaan en een groter welbevinden.”* (Bors & Stevens, 2014, p. 92).

De autonomieondersteunende stijl kan van een leerkracht op twee verschillende niveaus gehanteerd worden. Op een interactioneel niveau en op een structureel niveau. Als de leerkracht op het interactioneel niveau werkt dan gaat de leerkracht in interactie met de leerlingen en laat hun meebepalen op sommige gebieden. Als de leerkracht op het structureel niveau werkt hanteert zij maatregelen die voor structuur in de klas zullen zorgen. Deze maatregelen kunnen als autonomie-ondersteunend worden omschreven, maar de meeste zijn meer controlerend van aard. Een leerkracht die op een structureel niveau werkt kan de bevrediging van de autonomiebehoefte bevorderen of frustreren.

Bij een autonomieondersteunende leerkrachtstijl laat de leerkracht de leerlingen op veel gebieden inspraak hebben, maar er moet wel ook aan structuur voldaan worden. Het is voor leerkrachten een uitdaging om te streven naar een combinatie van autonomieondersteuning met structuur. De meest optimale leerkrachtstijl wordt gekenmerkt door de combinatie van controle en autonomieondersteuning. De nodige structuur moet op een autonomieondersteunende manier worden aangeboden.

Terugblik

In deze paragraaf zijn de verschillende leerkrachtstijlen die bestaan nader toegelicht. Elke leerkracht heeft zijn eigen stijl, die door de persoonlijkheid van de leerkracht beïnvloed wordt.

Er is onderscheid gemaakt tussen de pedagogische stijl, interpersoonlijke vaardigheden waarover een leerkracht moet beschikken en de leiderschapsstijl, de manier waarop de leerkracht de leiding heeft over de hele groep.

Bij de pedagogische stijl zijn vijf pedagogische vaardigheden belangrijk. Dat zijn leiding geven en grenzen stellen, monitoring, positieve betrokkenheid, positieve bekrachtiging en probleemoplossend (leren) handelen. Naast deze vaardigheden is het belangrijk dat de leerkracht ingaat op de drie basisbehoeften van leerlingen. Als de leerkracht door zijn pedagogische stijl een goed pedagogisch klimaat schept, is een veilige en motiverende leeromgeving gegeven. Met de Roos van Leary heeft men acht pedagogische stijlen van leidinggeven vast gesteld. Bij de Roos van Leary gaat het om de interactie tussen twee personen. Men gaat ervan uit, dat bepaald gedrag van de ene persoon een bepaald gedrag van de ander oproept.

Onder leiderschapsstijl wordt de stijl van leiding geven verstaan. Er zijn drie klassieke leiderschapsstijlen te onderscheiden. Dat zijn de autoritaire stijl, de democratische stijl en de laissez-faire stijl. Verder is onderscheid gemaakt tussen een autonomieondersteunende en een controlerende leerkrachtstijl. De controlerende leerkracht heeft veel controle over de leerlingen en ze laat de leerlingen niet veel experimenteren en voor hunzelf uitvinden. De autonomieondersteunende leerkracht laat leerlingen tijdens het leerproces meebepalen. Bij een autonomieondersteunende leerkracht kunnen de leerlingen inspraak hebben op dingen die het leerproces beïnvloeden, maar de leerkracht moet wel ervoor zorgen, dat er een bepaalde structuur aanwezig is.

Resumerend valt te zeggen, dat een combinatie van autonomieondersteuning en controle de kenmerken zijn van de meest optimale leerkrachtstijl. De relatie tussen leerkracht en leerling speelt altijd een grote rol om een goede werksfeer te creëren en ervoor te zorgen, dat de leerlingen een goed welbevinden op school hebben, daarom wordt in de volgende paragraaf op deze aspecten ingegaan.

2.3 Relatie leerkracht-leerling

Relaties ontwikkelen zich als gevolg van de continue stroom van interacties tussen twee mensen. Bij de leerkracht-leerling relatie dragen beide partijen bij aan de relatie. Als er problemen zijn binnen de relatie kunnen deze niet alleen bij een van de partijen gelegd worden. Een goede band tussen leraar en leerling is voor iedereen belangrijk. Elke leerkracht streeft ernaar om een goede band met de leerlingen op te bouwen. De redenen hiervoor

zijn, dat een goede relatie invloed heeft op de sfeer in de klas en dat een goede relatie invloed heeft op het welbevinden en de prestaties van leerlingen. *“Een goede relatie tussen leerling en leerkracht is van belang voor het welbevinden, de leerprestaties en het sociaal functioneren van kinderen en vormt de basis van waaruit de leerkracht de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van leerlingen bevordert.”* (Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst , 2013).

Om een goed welbevinden van de leerlingen te garanderen moet de leerkracht met de drie basisvoorwaarden van leerlingen rekening houden, dat zijn relatie, autonomie en competentie.¹³

Leerkrachten proberen aan het begin van een schooljaar een goede relatie op te bouwen met de leerlingen. Als de leerkrachten in het begin van het jaar een slechte start maken en geen goede band met de leerlingen opbouwen, kunnen zij de relatie nauwelijks ten goede keren. *“The quality of early teacher-student relationships has a long-lasting impact.”* (Rimm-Kaufman) Een positieve relatie kan door verschillende gedragingen van leerkrachten opgebouwd worden. Deze gedragingen kunnen zijn¹⁴:

- De leerkracht begroet de leerlingen persoonlijk als ze de klas binnen komen.
- De leerkracht laat zien dat zij plezier erin heeft om met kinderen om te gaan.
- De leerkracht biedt de leerlingen hulp om goed te presteren.
- De leerkracht reflecteert met de leerlingen op hun leerproces.
- De leerkracht heeft interesse in de leef- en beleavingswereld van de leerlingen.

Deze gedragingen van de leerkracht zijn de interpersoonlijke vaardigheden van leerkrachten en elke leerkracht zal over deze vaardigheden op de een of ander manier moeten beschikken.

Koomen, Verschueren en Pianta (2007) hebben een vragenlijst opgesteld om de leerkracht-leerling relatie te meten. Het doel van de test is om de perceptie van leerkrachten ten opzichte van hun relatie met individuele leerlingen vast te stellen. *“Daarbij geeft de lijst een indicatie van de algemene kwaliteit van de relatie en van specifieke relatiepatronen in termen van nabijheid, conflict en afhankelijkheid.”* (Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst , 2013).

Een warme, ondersteunende relatie kenmerkt zich door veel **nabijheid**. Bij deze term is sprake van open communicatie, wederzijds vertrouwen en plezier. De leerkracht probeert zich in de leerling te verplaatsen en te verstaan wat het kind op dit moment meemaakt. Ze toont belangstelling voor de leerlingen. Hierdoor is ze in staat om effectief steun en troost te geven in stressvolle omstandigheden. De leerling vertrouwt op de leerkracht en laat zich sturen en steunen. Vooral kinderen met gedragsproblemen hebben een leerkracht nodig die

¹³ De basisvoorwaarden zijn in paragraaf 2.2.1.1 nader beschreven.

¹⁴ Vergelijk: Rimm-Kaufman, S. (sd). *American Psychological association*. Opgeroepen op 01 27, 2015, van <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>

hen nabij is en hen ondersteunt. Een voorbeelditem op de vragenlijst is: 'Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind.'

Binnen elke relatie kunnen **conflicten** optreden. Deze conflicten zijn gekenmerkt door wederzijds wantrouwen en onbegrip. Als er conflicten bestaan is dit stressvol voor allebei. De leerling is door het conflict negatief ingesteld tegenover de leerkracht en dit vraagt veel aandacht en energie, waardoor er minder energie voor leren overblijft. De leerkracht moet veel energie inzetten om weer een goede band met de leerling op te bouwen. Als dit niet lukt vertoont de leerkracht dwingend gedrag en er is een gebrek aan effectiviteit. De kans op negatieve gedragingen vanwege de leerlingen neemt toe, zoals ook het risico op schoolse mislukking. Een voorbeelditem op de vragenlijst is: 'Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.'

Binnen de leerkracht-leerling relatie kan het gebeuren dat de leerlingen overmatig **afhankelijk** gedrag vertonen. Het kan voorkomen dat leerlingen sterk op de leerkracht gericht zijn en veel aandacht en hulp vragen, ook als ze dat eigenlijk niet nodig hebben. Deze leerlingen zijn moeilijk gerust te stellen en vragen veel energie van de leerkracht. Dit gedrag gaat ook ten koste van het leren, want de tijd waarin de leerlingen op de leerkracht wachten kunnen zij al bezig zijn met de opdracht. Leerlingen die sterk afhankelijk gedrag vertonen laten een gebrek aan exploratiegedrag zien. Ze ondervinden de situatie als niet veilig om zelf dingen te willen uitvinden. De relatie tussen leerkracht en leerling fungeert niet als veilige basis. Een veilige basis is belangrijk voor een goede relatie. Een voorbeelditem op de vragenlijst is: 'Dit kind is de hele dag door sterk op mij gericht.'

De meest gunstige relatie wordt gekenmerkt door veel nabijheid en weinig conflicten en afhankelijkheid.

Vooraf in het voortgezet onderwijs zijn goede relaties belangrijk. Vaak neemt de motivatie om te leren op latere leeftijd af. Juist dan is het belangrijk dat de leerkracht een warme, ondersteunende relatie opgebouwd heeft. Voor leerlingen op de basisschool is een goede relatie heel belangrijk. Basisschoolleerlingen hebben eerder last van negatieve relaties. Het is voor deze leerlingen belangrijk dat negatieve of conflictueuze relaties vermeden worden.

2.3.1 Welbevinden

Zoals al eerder genoemd hebben de relatie, die leerkracht en leerling onderling hebben en de pedagogische- en leiderschapsstijl invloed op het welbevinden en het gedrag van leerlingen. Omdat welbevinden een vrij breed begrip is zal een definitie van Maj de Bruijn (2013) worden gebruikt. *"Welbevinden staat voor de mate waarin iemand zich lichamelijk, geestelijk en sociaal goed voelt. Welbevinden gaat dus over lekker in je vel zitten, maar ook over lichamelijk gezond zijn en tevreden zijn met je leven."* Als leerlingen zich op hun gemak voelen in de klas zijn zij sterker gemotiveerd om te willen leren. Er zijn drie dimensies van het welbevinden gegeven.

Het **lichamelijke welbevinden** gaat over lichamelijke klachten. Dat kunnen ernstige ziekten zijn of tijdelijke beperkingen zoals koorts of een gebroken been. Leerlingen die ernstig ziek zijn hebben een minder goed welbevinden want ze hebben hier elke dag last van wat invloed heeft op het welbevinden.

Het **sociaal-emotionele welbevinden** richt zich op het optimaal functioneren op school, zoals sociale inbreng en integratie. Verder gaat het hierbij om tevredenheid op school en positieve gevoelens zoals geluk, interesse en plezier op school.

Het **geestelijke welbevinden** richt zich op mentale problemen die kunnen optreden, dat kan bijvoorbeeld stress zijn. Als de leerlingen mentaal goed in hun vel zitten kunnen zij betrokken zijn tijdens de lessen. Bij leerlingen die mentale problemen hebben is het belangrijk dat de leerkracht een veilige omgeving schept, zodat de leerlingen geen angsten hoeven te hebben.

Uit deze drie dimensies van welbevinden kan concludeerd worden dat motivatie, tevredenheid, gevoel van veiligheid en betrokkenheid belangrijke factoren zijn binnen het begrip welbevinden.

Terugblik

In deze paragraaf is de relatie tussen leerkracht en leerlingen onderzocht. Daarbij is naar voren gekomen, dat het belangrijk is om een goede relatie tussen leerkracht en leerling op te bouwen, want een goede relatie heeft invloed op de sfeer in de klas, het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen. Verder is het belangrijk dat leerkrachten direct in het begin van een nieuw schooljaar een goede relatie opbouwen, want later wordt dit moeilijker. De leerlingen hebben zich een slecht beeld van de leerkracht gevormd wat slecht is te herstellen. Door goede interpersoonlijke gedragingen kan een goede relatie worden opgebouwd.

Onderzoekers hebben met behulp van drie relatiepatronen (nabijheid, conflict en afhankelijkheid) een vragenlijst opgesteld, die vast zal stellen hoe de perceptie van leerkrachten ten opzichte van hun relatie met individuele leerlingen is.

Leerlingen op de basisschool hebben ook behoefte aan een goede relatie evenals leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ze hebben eerder last van negatieve relaties, die vermeden moeten worden.

De relatie die leerkracht en leerling onderling hebben en de pedagogische stijl en de leiderschapsstijl van de leerkrachten hebben invloed op het welbevinden van leerlingen. Belangrijke factoren voor een goed welbevinden van leerlingen zijn motivatie, tevredenheid, betrokkenheid en het gevoel van veiligheid. In de volgende paragraaf wordt het aspect motivatie nader toegelicht.

2.4 Motivatie

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het begrip motivatie. Ten eerste wordt een definitie gegeven over wat motivatie precies is. Verder worden de twee types motivatie, intrinsieke- en extrinsieke motivatie, uitgelegd en een vergelijking tussen intrinsieke versus extrinsieke motivatie wordt gemaakt. Aan het eind van dit paragraaf worden verschillende motivatietheorieën beschreven.

Het woord motivatie komt van het latijnse werkwoord *movere* en betekent letterlijk vertaald 'in beweging brengen'. Maar wat de definitie van het woord betreft is er niet een eenvoudige verklaring van gegeven. Wetenschappers zijn het er niet over eens wat deze term allemaal inhoudt. In dit onderzoek wordt de definitie van Pintrich en Schunk (2008, p. 4) gehanteerd: *"Motivation is the progress whereby goal-directed activity is instigated and sustained."* Dat betekent dat motivatie geen product is dat uit een handeling resulteert. Motivatie zelf is een proces, mensen doen iets omdat ze doelen willen bereiken, het is de drijfveer tot gedrag. Bij motivatie gaat het daarom, dat iemand 1) een doel heeft, dat hij 2) inspanning levert en dat hij 3) zonder afleiding in de zaak blijft.¹⁵ *"Many major goals are long term, such as earning a college degree, obtaining a good job, and saving money for retirement."* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 5). De doelen kunnen ook klein zijn, zoals het afmaken van het werkstuk of een voldoende scoren op een test. Elke leerling heeft een andere motivatie om de opdrachten te doen.

2.4.1 Types motivatie

Er bestaan twee verschillende types van motivatie. De ene persoon wordt van binnenuit geprikkeld om een bepaalde activiteit te ondernemen vanwege het plezier dat hij hieraan beleeft (intrinsiek) en de andere persoon moet door de omgeving geprikkeld worden om tot actie te komen (extrinsiek).

2.4.1.1 Intrinsieke motivatie

Kleine kinderen zijn er van nature op uit om hun omgeving af te tasten. Ze zijn spontaan, heel nieuwsgierig en benieuwd naar hoe de wereld eruit ziet. Deze kinderen lijken gedreven te zijn door hun behoefte de omgeving te verkennen. Naar de huidige opvatting van motivatiepsychologen zijn peuters, kleuters, leerlingen en volwassenen 'intrinsiek gemotiveerd'. Ze zijn geïnteresseerd om iets nieuws te leren. Interesse kan ontstaan omdat ze de studiematerie boeiend of interessant vinden en ze graag meer over het onderwerp te weten willen komen. *"Men studeert omdat het op zich bevredigend is, omdat studeren een inherente bevrediging verschaft."* (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007, p. 4). Een andere reden waarom een persoon leert is dat hij het onderwerp persoonlijk zinvol en

¹⁵ Vergelijk: Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. ed.). Stuttgart: W. Kohlhammer. p. 12

relevant voor zichzelf vindt. De persoonlijke interesses vormen de drijfveer voor het stellen van het gedrag.

“Am ehesten läßt sich die Begriffsverwendung noch so zusammenfassen, daß ein Verhalten dann als „intrinsisch motiviert“ bezeichnet wird, wenn es um seiner selbst willen geschieht, oder weiter gefaßt: Wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt.” (Rheinberg, 1997, p. 138). Vooral in de basisschool is het belangrijk dat intrinsieke motivatie intensiever bevorderd wordt, bijvoorbeeld bij het maken van opdrachten. De leerlingen moeten voor zichzelf de zin in de opdracht zien. Daarom moet het doel van de leerkracht zijn tijdens de uitleg duidelijk te maken welke relevantie dit onderwerp voor het heden en de toekomst van de leerlingen heeft en de opdrachten op een aanschouwelijke manier aanbieden. Schunk, Pintrich en Meece (2008) schrijven in *‘Motivation in education’* dat de pedagogen Lepper en Hodell (1989) vier *“major sources of intrinsic motivation: challenge, curiosity, control and fantasy.”* geïdentificeerd hebben.

1. Uitdaging: De leerlingen moeten opdrachten krijgen die niet te eenvoudig zijn en de leerlingen uitdagen. Het succes van de opdracht is niet zeker, maar de leerlingen zullen hierdoor uitgelokt worden om de opdracht te willen doen.
2. Nieuwsgierigheid: De nieuwsgierigheid van de leerlingen wordt opgeroepen door opdrachten die verrassend, niet passend of afwijkend van hun bestaande overtuigingen en ideeën zijn.
3. Controle: Leerlingen moeten het gevoel hebben controle over hun leeractiviteiten en hun leeromgeving te hebben.
4. Fantasie: Activiteiten die helpen dat leerlingen betrokken zijn, fantasie gebruiken en dingen na willen gaan verbeteren de intrinsieke motivatie van leerlingen.

2.4.1.2 Extrinsieke motivatie

Rheinberg (1997) heeft de volgende definitie over extrinsieke motivatie gegeven: *“Entsprechend wird ein Verhalten dann als „extrinsisch motiviert“ bezeichnet, wenn der Beweggrund des Verhaltens außerhalb der eigentlichen Handlung liegt, oder weiter gefaßt: wenn die Person von außen gesteuert erscheint.”* (Rheinberg, 1997, p. 138). Op scholen is het vaker te zien dat leerlingen grotendeels extrinsiek gemotiveerd zijn. Dat betekent dat ze motivatie hebben om iets te doen omdat de uitkomsten gewenst zijn. De leerlingen doen opdrachten omdat ze geloven dat de deelname aan de opdracht ertoe leidt dat gewenste resultaten naar voren komen, zoals beloning, pluim van de leraar of het vermijden van een straf. *“Ze studeren enkel om voldoende punten te behalen, omdat hun ouders hen hiertoe verplichten of omdat goede punten hen helpen om een beloofde beloning te verkrijgen.”* (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007, p. 4). Het leren zelf is bij extrinsieke motivatie door een middel-doel structuur gekenmerkt. De leerling doet een handeling/opdracht om een doel te bereiken dat buiten het leren zelf gelegen is. Voor deze leerlingen is het leren een middel om iets te verkrijgen, bijvoorbeeld een goed cijfer halen, inspanning leveren voor een opdracht

omdat de ouders of leerkracht een beloning in het vooruitzicht gesteld hebben bij een goed resultaat of beter te zijn dan de andere leerlingen.

2.4.1.3 Intrinsieke- vs extrinsieke motivatie

Een juiste scheiding tussen intrinsieke- en extrinsieke motivatie is moeilijk te maken. De meeste leerlingen zijn zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd: een kind kan een opdracht leuk vinden en ook graag een goede cijfer willen halen.¹⁶ De intrinsieke motivatie kan extrinsiek beïnvloed worden. Vroeger heeft men gedacht dat intrinsieke- en extrinsieke motivatie twee einden van een continuüm zijn. Het hogere einde is de intrinsieke motivatie en het lager einde de extrinsieke motivatie, maar nu zeggen wetenschappers dat er geen automatische relatie tussen deze twee begrippen bestaat.¹⁷ Beter is om de twee aspecten als separate continuüms te zien, die allebij van hoog naar laag variëren. Intrinsieke- en extrinsieke motivatie kunnen wederzijds impact op elkaar uitoefenen.

De twee types van motivatie zijn afhankelijk van tijd en samenhang. Ze karakteriseren leerlingen op een gegeven tijdstip in relatie tot een bepaalde activiteit. Zo kan het voorkomen dat een activiteit zowel intrinsiek motiverend is voor de ene leerling als ook extrinsiek motiverend voor een ander.

McReynolds (1971) ziet een scheidingslijn tussen intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Deze lijn is te zien tussen de handeling die uitgevoerd wordt en de uitkomsten.¹⁸ Activiteiten die uitgevoerd worden omdat de leerling de activiteit op zich leuk en boeiend vindt zijn intrinsiek gemotiveerde activiteiten, maar activiteiten die alleen op het doel van de activiteiten gericht zijn zijn extrinsiek. Een leerling die extrinsiek gemotiveerd is probeert niet zijn best te doen tijdens de activiteit. Hij wil alleen de activiteit zo snel mogelijk voltooien want dat is zijn doel. De activiteit op zich is niet in zijn focus en hij zal het ook niet in zijn geheugen opslaan. Op korte termijn weet hij wel de oplossing maar zal het snel weer vergeten. Bij intrinsieke motivatie is dat anders. De leerling is heel geïnteresseerd in het goed maken van de activiteit. Hij neemt tijd voor de opdracht en zal ook nog op lange termijn de oplossing weten. *“Nonetheless, working on a task for intrinsic reasons is not only more enjoyable, there also is evidence that across grade levels, intrinsic motivation relates positively to learning, achievement, and perceptions of competence, and negatively to anxiety.”* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 238). Leerlingen hebben voordelen als zij intrinsiek gemotiveerd zijn omdat ze opdrachten doen en aan activiteiten deelnemen die zij interessant en leuk vinden. Bovendien vergroten deze activiteiten het leren op zich. De leerlingen volgen de instructies, zij herhalen de verkregen informatie, organiseren hun

¹⁶ Vergelijk: Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007, Februari). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*(16.), pp. 37-57, p. 5

¹⁷ Vergelijk: Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, L. (2008). *Motivation in Education - Theory, Research, and Applications* (3. ed.). New Jersey: Pearson Education. p. 237

¹⁸ Vergelijk: Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. ed.). Stuttgart: W. Kohlhammer. P. 138-139

kennis en passen deze toe op dingen die zij al weten. Verder ondervinden leerlingen een gevoel van self-effectiviteit van het leren.

“Because intrinsic motivation is contextual, it can change over time.” (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 238). De mate waarop een leerling intrinsiek gemotiveerd is kan afnemen. De redenen hiervoor kunnen zijn dat de opdracht te moeilijk is en de leerling geen oplossing vindt of veranderingen van de leef- en belevingswereld van de leerling. Een intrinsiek gemotiveerde leerling leert vanuit zijn eigen interesse, maar als beloningen of andere gevolgen de redenen voor het leren worden verdwijnt de intrinsieke motivatie en de leerling leert alleen om de gevolgen ervan.

In het bovenstaande is ervan uitgegaan, dat intrinsieke motivatie per definitie betekent dat de leerling handelt op een psychologisch vrije of welwillende wijze, in tegenstelling tot extrinsieke motivatie dat een gebrek aan psychologisch vrij handelen bij de leerlingen inhoudt.¹⁹ Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens (2007) verwijzen in het artikel *‘Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces’* naar Deci en Ryan (2000) die dit anders zien. Het is niet noodzakelijkerwijs het geval dat een leerling, die extrinsiek gemotiveerd is niet op een autonome of welwillende wijze handelt. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling rekenen en wiskunde niet leuk vindt, maar na de basisschool graag een technische opleiding wil volgen, waarvoor het belangrijk is dat hij op een goed niveau in rekenen en wiskunde is, voor zichzelf ziet dat hij de lessen goed moet volgen, want anders zou hij geen technische opleiding kunnen volgen. Hij weet waarvoor hij de inspanning moet leveren, namelijk om een technische opleiding te kunnen volgen.

2.4.2 Motivatietheorieën

Historisch gezien bestaan verschillende concepten over motivatie. Deze concepten gaan in op innerlijke drijfveren, permanente trekken, gedragsmatige reacties op stimuli en een reeks aan opvattingen en effecten. *“Two prominent conceptualizations of motivation were in terms of (a) volition/will and (b) instincts.”* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 17). Deze twee theorieën worden in het begin van het volgende paragraaf beschreven. Verder worden de psychoanalytische benadering van Freud, de behavioristische benadering van Watson, Skinner en Hull en de emotie-psychologische benaderingen, waarbij ingegaan wordt op de veldtheorie van Lewin, de prestatiemotivatietheorie van Atkinson en de attributietheorie van Weiner, beschreven.

2.4.2.1 Volition/Will

Wilskracht is de bewuste, opzettelijke omzetting van doelen en motieven in resultaten door doelgerichte handelingen. Volition is gedefinieerd als doelstrevend en behoort tot een van de

¹⁹ Vergelijk: Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007, Februari). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*(16.), pp. 37-57, p. 5

basisfuncties van de mens naast, weten (cognitie), gevoel (emotie) en verwachtingen (motivatie). De wil spiegelt het verlangen, het willen en het doeleinde van een persoon, waarbij volition de handeling van de wil is.

Lewin (1926) zegt dat wilskracht de soort van motivatie kenmerkt die betrekking heeft op het streven naar doelen. Hij gaat ervan uit dat motivatie (de behoefte) en de intentie (de virtuele behoefte) hetzelfde zijn. Om deze reden is het wilspychologische onderzoek voorlopig tot een einde gekomen.

Verder onderzoek zet een grens tussen volition en motivatie. Ze gaan er niet meer van uit dat de twee begrippen hetzelfde zijn. Ach (1910) heeft het onderzoek verder gebracht. Hij ziet de wilskracht als het proces om met de uitvoering van handelingen die voor het bereiken van doelen gemaakt worden om te gaan, maar gaat niet direct in op het proces waar de persoon doelen vaststelt en zich ervoor inzet om het doel te bereiken. *“Ach referred to process that allowed goals to be translated into action as determining tendencies.”* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 18). Handelingen worden bepaald door de neigingen een doel te willen bereiken. Verder zegt Ach dat er een grenslijn van verlangen bestaat dat een onderscheid maakt tussen motivation en volition: als het verlangen onder de grenslijn ligt, is sprake van motivatie en als het boven de lijn ligt wordt de motivatie tot wilskracht. *“Die Motivationsstärke legt vermutlich die Obergrenze dessen fest, was man willentlich an Anstrengung, Anspannung um Ausdauer zu investieren bereit ist. Danach würde man im Fall niedriger Ausgangsmotivation bei auftretenden Widerständen eher sein Ziel aufgeben als bei hoher Ausgangsmotivation.”* (Rheinberg, 1997, p. 164). Maar ook deze opvatting wordt later als niet juist verklaard.

Houdige concepten van wilskracht leggen de focus op een proces van bewuste handelingscontrole die geautomatiseerd wordt.

2.4.2.2 Instincttheoretische benadering

Een andere benadering over motivatie benadrukt dat instincten aangeboren neigingen zijn die duidelijk worden in het gedrag van een individu. Het woord instinct komt van het latijnse woord *instinctus naturae* wat zoveel betekent als natuurlijke aandrift. Een van de eerste wetenschappers die onderzoek naar de instincten van een wezen gedaan heeft was Darwin (1859). Hij zegt, dat de mens geboren is met een stel voorgeprogrammeerde gedragingen die ze nodig hebben om te overleven. Voor hem volgen erfelijk bepaalde gedragssequenties dezelfde wetten als lichamelijke eigenschappen, namelijk de toevallige variatie van het genetische materiaal en de natuurlijke selectie.²⁰

²⁰ Vergelijk: Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. ed.). Stuttgart: W. Kohlhammer. p. 20

James (1890) geloofde dat instincten geen verklaring voor alle gedragingen kan geven, maar dat instincten de basis leggen waarop ervaringen verder bouwen door de ontwikkeling van gewoontes. Hij was van mening dat instinctief gedrag leidt tot reflexmatig handelen.²¹

McDougall (1926) is een van de wetenschappers die een duurzame invloed uitgeoefend heeft op de instincttheorie. Hij zegt, dat de motivatie die tot een handeling leidt gevormd wordt door instincten. McDougall beschreef een manier om een aantal basisinstincten te classificeren. *“Als angeborene Struktur sollte der Instinkt (1) eine Akzentuierung der **Wahrnehmung** besorgen: man wird bevorzugt auf bestimmte Gegenstände oder Ereignisse aufmerksam und beobachtet sie. Die so wahrgenommenen Objekte führen dann (2) zu ganz bestimmten Qualitäten **emotionaler Erregung**, die wiederum (3) die Tendenz erzeugen, in einer bestimmten Weise gegenüber diesem Wahrnehmungsobjekt zu **handeln** – zumindest liefert sie den Impuls dazu.”* (Rheinberg, 1997, p. 22). Dat betekent dat een persoon ten eerste een object moet herkennen (cognitief). Dit object roept in de persoon een bepaald gevoel op (affectief) en de persoon streeft nu ernaar dit object te bereiken (conatief). Op basis van deze manier heeft hij een catalogus van 18 instincten opgesteld.

De instincttheorie lijkt op zich juist te zijn, maar als deze van de wetenschappelijke kant bekeken wordt komen problemen op. Als elk gedrag geclassificeerd wordt als instinctief, dan wordt de rol van het leren gebagatelliseerd. *“A theory of motivation needs to specify where instinct ends and learning begins and how they may interact.”* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 19). Deze theorie is niet te gebruiken om te verklaren waardoor kinderen gemotiveerd worden.

2.4.2.3 Psychoanalytische benadering

Freud (1856 - 1939) was de grondlegger van de psychoanalyse. In dit gedeelte zal niet expliciet ingegaan worden op zijn theorie, maar worden de motivationele principes van zijn theorie samengevat. Freud was van mening dat het gedrag van een individu gezien moet worden als gevolg van dynamische en conflictueuze innerlijke processen. *“He believed that forces within the individual were responsible for behavior.”* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 19). Wat een individu doet is afhankelijk van de driften die toegang tot de motoriek gekregen hebben. Driften worden gezien als interne energiebronnen van het gedrag. In elk individu werken geest en lichaam samen. Freud zegt, dat er een psychisch apparaat binnen en individu bestaat dat tussen deze twee instanties medeert.

²¹ Vergelijk: Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, L. (2008). *Motivation in Education - Theory, Research, and Applications* (3. ed.). New Jersey: Pearson Education. p. 18

Dit apparaat bestaat uit drie instanties, het Es, het Ich en het Über-Ich. De belangrijkste instantie is het Es. Het Es inhoudt alle aangeboren behoeften in, zoals ook de twee oerdriften, de levensdrift en de doodsdrift. De levensdrift of Eros streeft ernaar leven te behouden, te verenigen en



Afbeelding 4: Freuds model van de persoonlijkheid

steeds grotere delen te vormen. De doodsdrift of Thanatos wil delen vernietigen en tenslotte al het levende in levenloos terug te veranderen. Door stimuli van de buitenwereld worden behoeften binnen het Es opgewekt. Het Es stelt de eis dat de behoeften bevredigd worden. *"The aim of the force is to satisfy the need."* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 19). De driften dwingen het Es de behoeften te bevredigen. De drijvende krachten die invloed erop hebben hoe de mens zijn leven handhaaft zijn onbewust. Het Es zelf kan er niet voor zorgen dat de gestimuleerde situatie van de persoon opgeheven kan worden, het heeft geen toegang tot de handelingscontrole. De toegang tot de handelingscontrole heeft het Ich of het Ego. *"Aufgabe dieser Instanz ist es, Kontakt zur Realität zu halten und so das Überleben des Organismus zu sichern."* (Rheinberg, 1997, p. 32). Het Ich is realistisch, weet dat het zich aan de omstandigheden aan moet passen en leert dat bevredigingen soms uitgesteld moeten worden. Deze instantie heeft de controle over de persoon en handelingen van het Ich worden bewust gemaakt en uitgevoerd van de persoon. Bij het beoordelen of een gestimuleerde situatie bevredigd zal worden wordt het Ich beïnvloed door het Es en het Über-Ich. Deze instantie is de moralische instantie of het geweten. Ze wordt beïnvloed door de waarden- en normbegrippen die de persoon van zijn ouders gekregen heeft. De driftsvorderingen die als niet realiseerbaar aangezien worden, worden afgewezen en niet toegelaten. *"Repression may be largely unconscious; we may not fully be aware of the forces at work or why we are acting the way we are."* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 20).

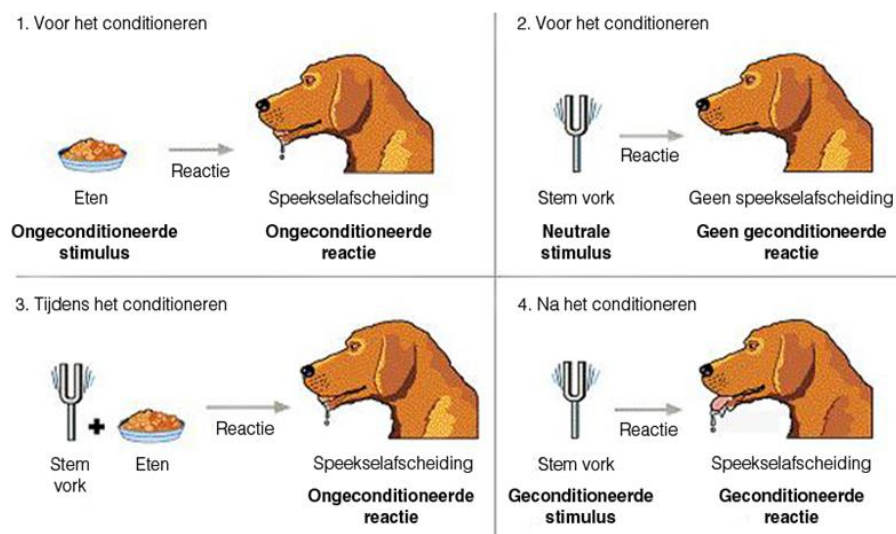
Belangrijk voor de motivatiepsychologie is de opvatting, dat een persoon zich niet altijd bewust hoeft te zijn van zijn doelen om doelbewust te kunnen handelen.

2.4.2.4 Behavioristische benadering

Het behaviorisme gaat ervan uit dat het gedrag van een mens of dier van buitenaf beïnvloed wordt. Alleen objectief waarneembaar gedrag kan voorwerp van een onderzoek zijn. *“Sämtliche Bewußtseinsphänomene oder ein sonstwie erlebbares Binnengeschehen verbannte der Behaviorismus strikt aus der wissenschaftlichen Betrachtung.”* (Rheinberg, 1997, p. 34). Behavioristen willen een bepaald gedrag van een mens of dier verklaren door leren. Door stimuli worden bepaalde reacties opgeroepen.

De theorie van Pavlov (1927) houdt in dat alles aan- en afgeleerd kan worden. Een bepaalde reactie kan aangeleerd worden door conditionering. Er is sprake van conditionering wanneer een mens of dier op een bepaalde manier leert reageren op een stimulus, die die respons normaal gesproken niet uitlokt. Pavlov heeft tijdens een onderzoek naar spijsvertering van honden ontdekt dat met een systeem van prikkels reacties uit te lokken zijn. Het aanleren volgens de klassieke conditionering verloopt volgens een algemeen model.

Het conditioneren begint bij het presenteren van een geconditioneerde stimulus (GS), die geen automatisme opwekt bij de proefpersoon (bij de hond van Pavlov een stem vork). Hierna wordt de GS gevolgd door een ongeconditioneerde



Afbeelding 5: Hond van Pavlov

stimulus (OS), die een automatische ongeconditioneerde reactie (OR) opwekt (bij de hond van Pavlov eten). Wanneer de GS en de OS een aantal keer gecombineerd worden, ontstaat er bij de proefpersoon een geconditioneerde reactie (GR) (bij de hond van Pavlov de speekselafscheiding). De GR is vaak hetzelfde als de OR, maar verschijnt nu automatisch na het aanbieden van de GS.²²

Naast de klassieke conditionering van Pavlov bestaat de operante conditionering, uitgevonden door Skinner (1953), waarbij de reactie van een persoon of dier wordt gevolgd door straf of beloning. In tegenstelling tot de klassieke conditionering, waarbij reflexmatig

²² Vergelijk: Princen, M. (2015). *Brainmatters*. Opgeroepen op 02 10, 2015, van <http://www.brainmatters.nl/terms/conditioneren/>

gedrag wordt uitgelokt, wordt bij de operante conditionering naar het willekeurig gedrag gekeken. Wanneer een mens of dier merkt dat een bepaalde handeling gevolgd wordt door beloning, dan is de kans groter dat de mens of het dier deze handeling opnieuw uit zal voeren. Als een handeling gevolgd is door een straf, dan is de kans dat deze handeling herhaald wordt kleiner.

De wetenschapper Hull (1943) heeft in zijn theorie een vergelijking opgesteld, waarbij hij zegt, dat de intensiteit van een gedragsneiging (*Verhaltenstendenz*) afhankelijk is van de geleerde gewoonte (habit) op een bepaalde stimulus met een bepaalde reactie te antwoorden. De reactie kan alleen volgen als op de stimuli een aandrift werkt. Deze aandrift noemt Hull 'drive'.

$$\text{Verhaltenstendenz} = \text{Habit} \times \text{Drive}^{23}$$

Drive en habit moeten in gelijke mate aanwezig zijn zodat een gedraging te zien is. Hull maakt een onderscheid tussen primaire driften, zoals honger, dorst en sexualiteit en secundaire driften. Onder secundaire driften wordt de onderstelling dat bepaalde feiten op grond van leerervaringen de eigen aard van de drift kunnen verkrijgen, bedoeld. Nieuw verworven driften zijn gebaseerd op emoties.

Later heeft Hull een derde component aan de vergelijking toegevoegd. De gedragsneiging was eerst alleen afhankelijk van twee aspecten binnen de mens of het dier, maar ook de omgeving heeft een belangrijke invloed op het gedrag van een individu. De beloning of de bestraffing zijn de prikkels (*Anreiz*) uit de omgeving die het individu lokken en invloed hebben op het gedrag.

$$\text{Verhaltenstendenz} = \text{Habit} \times \text{Drive} \times \text{Anreiz}$$

Zoals ook Freud was Hull van mening dat een individu de neiging heeft driften te reduceren. Fysiologische deficits, zoals een tekort aan voedsel en water zijn de aanleiding tot een lichamelijke behoefte. Als deze behoefte niet bevredigd werd resulteerde die in een drift. De reductie van een drift is aangenaam en elk gedrag dat daartoe een bijdrage levert werd bekrachtigd. "*Befriedigend sei all das, was die Triebstärke verringert.*" (Rheinberg, 1997, p. 36). De theorie van Hull wordt ook driftreductietheorie genoemd.

2.4.2.5 Emotie-psychologische benadering

Een definitie over motivatie luidt: "*Doordat emoties aangeven of iets goed of slecht, gevaarlijk of ongevaarlijk is en met welke algemene gedraging (bijvoorbeeld vlucht of verdediging) moet worden gereageerd, spelen emoties een belangrijke rol bij de motivatie van doelgericht gedrag.*"²⁴ Emoties zijn moeilijker te definiëren dan op het eerste moment

²³ Vergelijk: Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. ed.). Stuttgart: W. Kohlhammer. p. 35

²⁴ Vergelijk: Wikipedia - *Die freie Enzyklopädie*. (2015). Opgeroepen op 12 09, 2014, van <http://de.wikipedia.org/wiki/Motivation>

verwacht. Verschillende aspecten moeten onderscheiden worden als emotie beschreven wordt. Op basis van deze aspecten worden emoties omschreven als een reactie op een stimulus die bestaat uit een 1) fysiologische opwinding en gepaard gaat met een 2) evaluatie van de stimulus (cognitief), 3) een gezichtuitdrukking (lichamelijke verandering) en 4) een subjectieve ervaring. Binnen het emotieonderzoek gaan onderzoekers ervan uit dat er zes tot negen grondemoties bestaan. De emoties die door de meerderheid van de mensen herkend worden zijn opgesteld door Ekman (1972)²⁵:

1. Verrassing/interesse
2. Blijheid/geluk
3. Droefheid/verdriet
4. Combinatie van walging/minachting
5. Angst
6. Boosheid
7. Schaamte

Niet altijd zijn de mensen in staat om deze emoties te herkennen. De emotie die duidelijk te zien is, is de blijheid, ze wordt door een glimlach tot uiting gebracht.

Een theorie over emoties is de *James-Lange theory of emotion* (1884 - 1885). Deze theorie stelt dat stimuli uit de omgeving automatisch een lichamelijke reactie uitlokken die later door onze hersenen als een emotie ervaren wordt. Hierdoor wordt verondersteld dat er geen emotie kan optreden zonder lichamelijke opwinding. De theorie degradeert het motiverende belang van emotie omdat emotie een effect op het gedrag heeft en niet de oorzaak is voor het gedrag. Daarom is de geldigheid van deze theorie betwist, maar wetenschappers zijn wel van mening dat emotie een grote rol speelt bij de motivatie van een individu.

Bij het opstellen van de volgende drie theorieën spelen ook de emoties een belangrijke rol.

2.4.2.5.1 Veldtheorie

Nieuwere motivatietheorieën, zoals de veldtheorie van Lewin (1946), gaan ervan uit dat gedrag ontstaat uit een wisselwerking tussen een persoon en zijn omgeving. Lewin benadrukt dat een persoon persoonspecifieke behoeften heeft en gaat er niet van uit dat de persoon universele driften heeft die bevredigd moeten worden. Invloed op de situatie hebben de van hem zogenaamde 'veldkrachten'. Iedere persoon heeft 'echte' behoeften zoals goede cijfers te halen om een goed einddiploma te krijgen om te gaan studeren. Deze behoeften zitten diep binnen de motiefstructuur van een persoon. Een persoon kan ook zogenoemde quasi-behoeften ontwikkelen, zoals het afmaken van een begonnen opdracht. De quasi-behoeften lijken op 'echte' behoeften, maar omdat ze alleen op korte termijn aanwezig zijn zijn ze geen 'echte' behoeften. Hoe krappere het quasi-behoefte met een

²⁵ Vergelijk: Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. ed.). Stuttgart: W. Kohlhammer. p. 25

‘echte’ behoefte in verbinding staat hoe krachtiger heeft de behoefte invloed op het gedrag. *“Jedes Bedürfnis bildet nun innerhalb der Person ein ‘gespanntes System’, das nach Entspannung verlangt.”* (Rheinberg, 1997, p. 42).

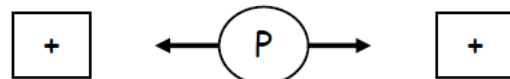
Grondlegend voor de latere motivatieonderzoeken is de vergelijking die Lewin opgesteld heeft.

$$V = f(P, U)$$

Hij stelt dat het gedrag (Verhalten V) een functie van de persoon (P) en de omgeving (Umwelt U) is. Steeds moet met beide factorengroepen rekening gehouden worden en P en U zijn in deze vergelijking wederzijds afhankelijke formaten. Lewin was van mening dat de leefomgeving van een persoon ingedeeld is in verschillende gebieden. Elk gebied vertegenwoordigd een mogelijkheid tot handeling of een evenement. Sommige van de gebieden zijn positief en sommige negatief. De leefomgeving van een persoon wordt volgens verschillende doelstellingen en handelingsmiddelen om ze te bereiken gestructureerd. Uitgaand van de doelstellingen werken krachten op de persoon, die de persoon aantrekt of afstoot. Als dergelijke krachten op een persoon inwerken kunnen verschillende conflicten ontstaan. Er zijn volgens Lewin drie typen conflicten²⁶:

1. Toenadering – toenadering:

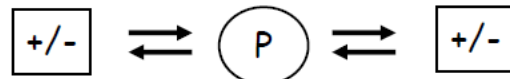
Een toenadering – toenaderingsconflict



doet zich voor wanneer een persoon tussen twee begerenswaardig doelen van dezelfde kracht staat.

2. Toenadering – ontwijking:

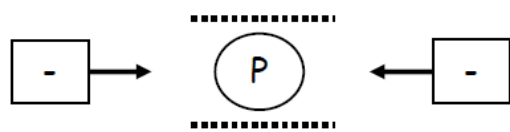
Een toenadering – ontwijkingsconflict



vormt zich wanneer een persoon tegenover een object staat dat zowel plezierige als onplezierige consequenties kan hebben.

3. Ontwijking – ontwijking:

Een ontwijking – ontwijkingsconflict



ontstaat wanneer een persoon tussen twee onplezierige uitkomsten van dezelfde kracht staat. Het vermijden van de ene uitkomst leidt niet tot vermijden van de andere. Daarom moet de situatie een barrière hebben.

²⁶ Vergelijk: Gutteling, Heuvelman, & Drossaert. (2007, 01 25). *Mens en samenleving*. Opgeroepen op 02 11, 2015, van <http://mens-en-samenleving.info.nl/psychologie/1787-samenvatting-boek-psychologie.html> en Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. ed.). Stuttgart: W. Kohlhammer. p. 47-50

2.4.2.5.2 Prestatiemotivatietheorie

De prestatie­motiva­tie is de best onder­zochte theorie over per­soons-omge­vings­betrek­kin­gen. Atkin­son (1957) baseert deze theorie op vier eerder beschreven theorieën van Lewin, Hull en Freud. Deze bron­nen zijn:

1. Gedrag wordt gezien als wisselwerkingsproduct van een persoon en de situatie.
2. Algemene groepen van per­soons-omge­vings­betrek­kin­gen, die door een bepaald thema gedefinieerd zijn kunnen gevormd worden.
3. Empirisch- experimen­teel onder­zoek binnen de psychologie.
4. Aandriften van het gedrag moeten niet altijd duidelijk zijn.

Prestatiemotiva­tie is “de motiva­tie om iets te verwezenlijken en dit goed te doen.” (Motiveren en beslissen, 2010, Folie 33). De prestatie­motiva­tietheorie van Atkin­son combineert de behoefte om iets te doen, verwach­tingen en de waarden van het individu. Hij stelt dat gedrag de meervoudige functie van deze drie comonenten is, welke hij motieven noemt. Deze motieven zijn waarschijnlijk motieven voor succes ofwel de prikkel voor waarden.²⁷ “Leistungsmotiviert im psychologischen Sinn ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt.” (Rheinberg, 1997, p. 58). Het belangrijkste aspect binnen deze theorie is de prikkel die een individu heeft om iets te doen. Verder stelt Atkin­son dat een individu die des te meer prestatievermogen inzet om een opdracht te doen hoe lager de kans is om het doeleinde te bereiken, want het individu is aan het eind trots op zijn prestaties. Te gelijker tijd werkt de prikkel om mislukking te vermijden. Prestatie is het resultaat van een emotioneel conflict tussen het streven naar succes en het vermijden van mislukking.

Er bestaan twee fundamentele prestatie­motieven: motief om succes te benaderen en motief om mislukking te voorkomen. Deze twee motieven kunnen door twee tests vastgelegd worden, dat is de *Thematic Apperception Test (TAT)* en de *Test Anxiety Questionnaire (TAQ)*²⁸. Atkin­son zegd, dat deze twee motieven onafhankelijk van elkaar zijn. Als dit het geval is kan een model opgesteld worden met vier vakken die vier verschillende benaderingen tot prestatie beschrijven: succes georiënteerd, mislukking voorkomend, overgemotiveerd en mislukking acceptierend.

		Motive to Approach Success	
		Low	High
Motive to Avoid Failure	Low	Failure acceptors	Success-oriented students
	High	Failure avoiders	Overstrivers

Afbeelding 6: A quadripolar model of need for achievement

²⁷ Vergelijk: Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, L. (2008). *Motivation in Education - Theory, Research, and Applications* (3. ed.). New Jersey: Pearson Education. p. 46

²⁸ Vergelijk: Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, L. (2008). *Motivation in Education - Theory, Research, and Applications* (3. ed.). New Jersey: Pearson Education. p. 46

- Succes georiënteerde leerlingen (success-oriented students): Deze leerlingen hebben een groot motief voor succes en een lage angst voor mislukking.
- Mislukking voorkomende leerlingen (failure avoiders): Deze leerlingen hebben een grote angst voor mislukking (faalangst) en een laag motief voor succes.
- Overgemotiveerde leerlingen (overstrivers): Bij deze leerlingen zijn beide motieven in grote mate aanwezig. Ze proberen dichtbij een succes te komen maar gelijktijdig is de angst voor falen sterk.
- Mislukking accepterende leerlingen (failure acceptors): Bij deze leerlingen zijn beide motieven in beperkte mate aanwezig. Ze zijn ongevoelig voor prestatie.

Evenals Lewin en Hull heeft ook Atkinson een vergelijking opgesteld voor de kracht van de prestatiemotivatie (L). Deze wordt risico-keuze model genoemd. Binnen deze vergelijking spelen het prestatiemotief (M), de subjectieve kans op succes (W) en het risico (1-W) een rol.²⁹

$$L = M \times (1 - W) \times W$$

Als men het succesmotief (Me) en het mislukkingsmotief (Mm) erbij betreft ontstaat de volgende vergelijking:

$$L = Me \times (1 - W) \times W - Mm \times W \times (1 - W)$$

Samengevat geeft dit het volgende resultaat:

$$L = (Me - Mm) \times (W \times (1 - W))$$

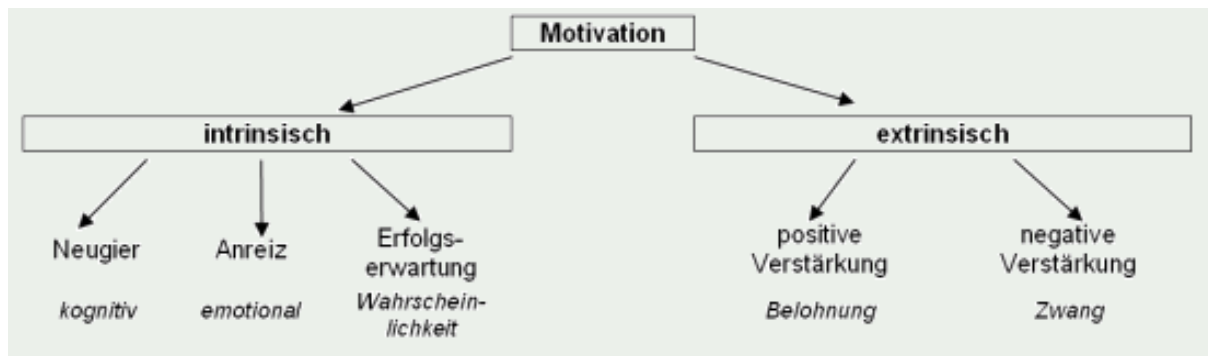
Hoe risicovoller een succes is hoe aantrekkelijker en motiverender wordt de prestatiemotivatie. De maximaal motiverende waarde ligt bij 0,5. Volgens Atkinson kiezen personen waarbij de succesmotivatie groter is dan de mislukkingsmotivatie opdrachten van gemiddelde moeilijkheid, waarbij in het omgekeerde geval de voorkeur aan zeer gemakkelijke of zeer moeilijke opdrachten gegeven wordt.³⁰ „*Ein leistungsmotiviertes Handeln findet dann statt, wenn die Tendenz "Hoffnung auf Erfolg" die Tendenz "Furcht durch Mißerfolg" überwiegt.*“ (Motive und Motivation - Psychologische Erklärungsmodelle, 2014).

Een persoon die prestatiegemotiveerd is, is intrinsiek gemotiveerd, maar er kan ook een extrinsieke component bijkomen. Dit is de reden als een laag prestatiegemotiveerde persoon een gemiddelde of hoge mate van inspanning en uithoudingsvermogen bij het prestatiehandelen laat zien. Daarbij kan het een positieve versterking (beloning) of negatieve versterking (dwang om iets te doen) zijn.

²⁹ Vergelijk: Werner Stangls Arbeitsblätter. (2014). Opgeroepen op 02 17, 2015, van <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml#DerPsychoanalytischerAnsatz>

³⁰ Vergelijk: Wikipedia - Die freie Enzyklopädie. (2014, 12 06). Opgeroepen op 12 09, 2014, van <http://de.wikipedia.org/wiki/Leistungsmotivation>

Edelman (2000) heeft dit door een model duidelijk gemaakt.



Afbeelding 7: Motivatiemodel

“Danach kann es für niedrig leistungsmotivierte Schüler (Überwiegen von Furcht vor Misserfolg) zu einer mittleren bis hohen Anstrengungs- und Ausdauerbereitschaft kommen, wenn eine extrinsische (z. B. in Form von Versprechungen einer Belohnung) zu der intrinsischen Komponente dazukommt.” (Individuell Fördern, 2015).

2.4.2.5.3 Attributietheorie

Attributie is het zoeken naar of het toeschrijven van oorzaken aan zichzelf of bij een ander. *“Weiners causale-attributietheorie (Weiner, 1980; 1986) bestudeert het toeschrijven van eigen slagen en mislukken aan oorzaken en dit zovel voordat het prestatiegericht gedrag uitgevoerd wordt als erna.”* (Von Grumbkow, 1988, p. 50). Volgens Weiner hebben personen de behoefte, fenomenen zoals succes en mislukking niet alleen te registreren, maar deze ook op bepaalde voorwaarden ofwel oorzaken terug te voeren. Dat betekent deze te attribueren. Hij heeft een model opgesteld, dat op het ‘*Locus of control model*’ van Rotter is gebaseerd. Binnen dit model onderscheidt Weiner drie verschillende dimensies. Deze dimensies, stabiliteit, locus en controleerbaarheid hebben consequenties voor de van leerlingen verwachte opvattingen, emoties en gemotiveerd gedrag.

- Locus dimensie: De eerste dimensie verdeelt de waargenomen oorzaken in interne en externe oorzaken. Interne oorzaken van succes of mislukking zijn oorzaken die gelegen zijn bij het individu zelf zoals inspanning op lange termijn, geschiktheid, vaardigheden/kennis, tijdelijke of situationele inspanning, gezondheid en stemming. Externe oorzaken zijn oorzaken die niet bij het individu zelf liggen, maar in de situatie, zoals vooringenomenheid van de leerkracht, hulp van vrienden/leerkracht, verzachtheids-/moeilijkheidsgraad van schooleisen en kans.
- Stabiliteitsdimensie: De tweede dimensie gaat over de stabiliteit van de oorzaak. Er wordt enerzijds onderscheid gemaakt tussen stabiele oorzaken, zoals inspanning op lange termijn, geschiktheid, vooringenomenheid van de leerkracht en verzachtheids-/moeilijkheidsgraad van de schooleisen en anderzijds oorzaken die instabiel zijn, zoals vaardigheden/kennis, tijdelijke of situationele inspanning, gezondheid, stemming, hulp van vrienden/leerkracht en kans.

- Controleerbaarheidsdimensie: De derde dimensie geeft aan hoeveel controle een persoon over een oorzaak heeft. Controleerbare oorzaken zijn inspanningen op lange termijn, vaardigheden/kennis, tijdelijke of situationele inspanning, vooringenomenheid van de leerkracht en hulp van vrienden/leerkracht. Oncontroleerbare oorzaken zijn geschiktheid, gezondheid, stemming, verzachtheids-/moeilijkheidsgraad van de schooleisen en kans.

De volgende afbeelding laat zien hoe Weiner de drie dimensies in het model geplaatst heeft.

Stabiliteit	Locus			
	Interne oorzaken		Externe oorzaken	
	Controleerbaar	Oncontroleerbaar	Controleerbaar	Oncontroleerbaar
Stabiel	Inspanning op lange termijn	Geschiktheid	Vooringenomenheid van de leerkracht	Verzachtheids-/moeilijkheidsgraad van de schooleisen
Instabiel	Vaardigheden/kennis Tijdelijke of situationele inspanning	Gezondheid Stemming	Hulp van vrienden/leerkracht	Kans

Tabel 1: Prestatie toeschrijvingen ingedeeld door locus, stabiliteits- en controleerbaarheidsdimensies³¹

Voorbeeld: Een leerling heeft in een rekentest de laagste scores. De leerling probeert de oorzaak te vinden.

	Interne oorzaken		Externe oorzaken	
	Controleerbaar	Oncontroleerbaar	Controleerbaar	Oncontroleerbaar
Stabiel	Ik heb niet genoeg geleert.	Ik kan rekenen niet.	De andere leerlingen hebben genoeg geleert	De andere leerlingen kunnen rekenen.
Instabiel	Ik was niet genoeg gefocusd.	Ik heb geen geluk gehad.	De andere leerlingen waren gefocusd.	De andere leerlingen hebben geluk gehad.

Succes en mislukking kunnen volgens deze theorie door de handelende persoon of door situatieve factoren verklaard worden.

“Met het oog op deze theorie zijn vooral problemen te verwachten wanneer een kind succeservaringen toeschrijft aan externe, instabiele factoren (geluk) in plaats van aan de eigen vaardigheden en faalervaringen aan stabiele, interne factoren (bekwaamheid).” (Groeneveld, 2005).

³¹ Vergelijk: Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, L. (2008). *Motivation in Education - Theory, Research, and Applications* (3. ed.). New Jersey: Pearson Education. p. 101

2.4.2.6 Self-determination theory

De *Self Determination Theory (SDT)* van Deci en Ryan is in de jaren zeventig van de vorige eeuw ontstaan. Deze theorie is een van de meest uitgebreide en empirisch ondersteunde theorie over motivatie die tot in de huidige tijd bestaat. SDT grijpt aspecten vanuit eerder beschreven theorieën, zoals de volition/wil, de prestatiemotivatie van Atkinson en de Attributietheorie van Weiner op. *“Self-determination is “the process of utilizing one’s will”.*” (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 248). Belangrijk bij het beschrijven van de zelfdeterminatietheorie is dat ze uit twee verschillende componenten bestaat. Enerzijds zijn de drie basisbehoeften van een persoon van belang en anderzijds het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Zelfdeterminatietheorie staat voor intrinsieke motivatie. *“Uitgangspunt is intrinsieke motivatie die staat voor de aangeboren tendens van individuen (en lerenden) om in te gaan op wat nieuw is en een uitgading vormt.”* (Valcke, 2008, p. 519). De drie basisbehoeften van leerlingen zijn in paragraaf 2.2.1.1 al beschreven. Daarom worden ze in dit gedeelte alleen kort beschreven. De drie behoeften zijn:

1. Competentie: Een behoefte aan beheersing.
2. (Relationele of sociale) verbondenheid: Een behoefte aan “erbij horen en verwantschap”.
3. Autonomie: Een behoefte aan autonomie.

De belangrijkste behoefte is de behoefte aan autonomie. Door een toenemend mate aan autonomie (zelfbepaling), die een persoon bij het uitvoeren van een opdracht ervaart, wordt de motivatie van de persoon hoger ook, als het geven van de opdracht en de resulterende motivatie extern gebeurt. *“Naarmate kinderen meer gezien en tegemoetgekomen worden in hun behoefte aan autonomie en competentie, zullen zij volgens Ryan en Deci meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren.”* (Schuit, de Vrieze, & Schleegeers, 2011, pp. 19-20). Hieruit volgt de tweede component van de zelfdeterminatietheorie, het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie en de verschillende mates van extrinsieke motivatie. Deci en Ryan hebben vastgesteld dat er vier verschillende types extrinsieke motivatie bestaan.

Volgens de zelfdeterminatietheorie is intrinsieke motivatie gebaseerd op de psychologische basisbehoeften aan autonomie en competentie. Onderzoeken hebben laten zien dat de intrinsieke motivatie beperkt wordt als de zelfdeterminatie door externe locus van controle of het gevoel bekwaamheid door ‘negatieve’ feedback ondermijnd wordt. Competentie en zelfdeterminatie zijn noodzakelijk om uit te leggen waarom een individu zijn belangen volgt zonder invloed van buitenaf, die zijn vaardigheden uitdaagt. De extrinsieke motivatie is volgens de zelfdeterminatietheorie ook afhankelijk van deze twee behoeften en wordt volgens Deci en Ryan aangevuld door de behoefte aan ‘sociale betrokkenheid’ (geïntegreerdheid). De twee wetenschappers hebben nog een derde type motivatie toegevoegd, de amotivatie. Amotivatie houdt in, dat het mensen geheel ontbreekt aan de intentie om te handelen.

“Op grond van drie decennia research door henzelf en anderen stellen Ryan en Deci dat de kwaliteit van leren door intrinsiek gemotiveerde leerlingen substantieel anders is dan de kwaliteit van leren door extrinsiek gemotiveerde leerlingen.” (Schuit, de Vrieze, & Schleegers, 2011, p. 18). Intrinsieke motivatie geldt als de motivatie die het beste is zodat leerlingen goed kunnen en willen leren. Het is daarom extra belangrijk om te kijken hoe de intrinsieke motivatie bevorderd kan worden en welke factoren hier binnen de leeromgeving een positieve invloed op hebben. Intrinsieke motivatie is heel belangrijk en daarom komt het dat men intrinsieke motivatie labeled als goede motivatie en extrinsieke motivatie als slecht, maar de wezenskenmerken van onderwijs zijn dat veel kennisoverdracht extrinsiek gebeurt. Dat betekent niet dat de leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd kunnen zijn als de opdracht ook extrinsiek bedoeld is. *“De sleutel voor succesvol, effectief onderwijzen is, met andere woorden, gelegen in het bewerkstelligen van activerende en op de wil van leerlingen gebaseerde vormen van extrinsieke motivatie door leraren.”* (Schuit, de Vrieze, & Schleegers, 2011, p. 18).

Deci en Ryan stellen dat er een motivatiecontinuüm bestaat tussen amotivatie, vier verschillende types extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie. In het schema op de volgende pagina is het model van het motivatiecontinuüm te zien. In dit schema worden de typen regulatie, de processen die ermee geassocieerd zijn, de onderliggende emoties en de waargenomen locus van causaliteit (of men denkt dat de oorzaak intern of extern is) beschreven.

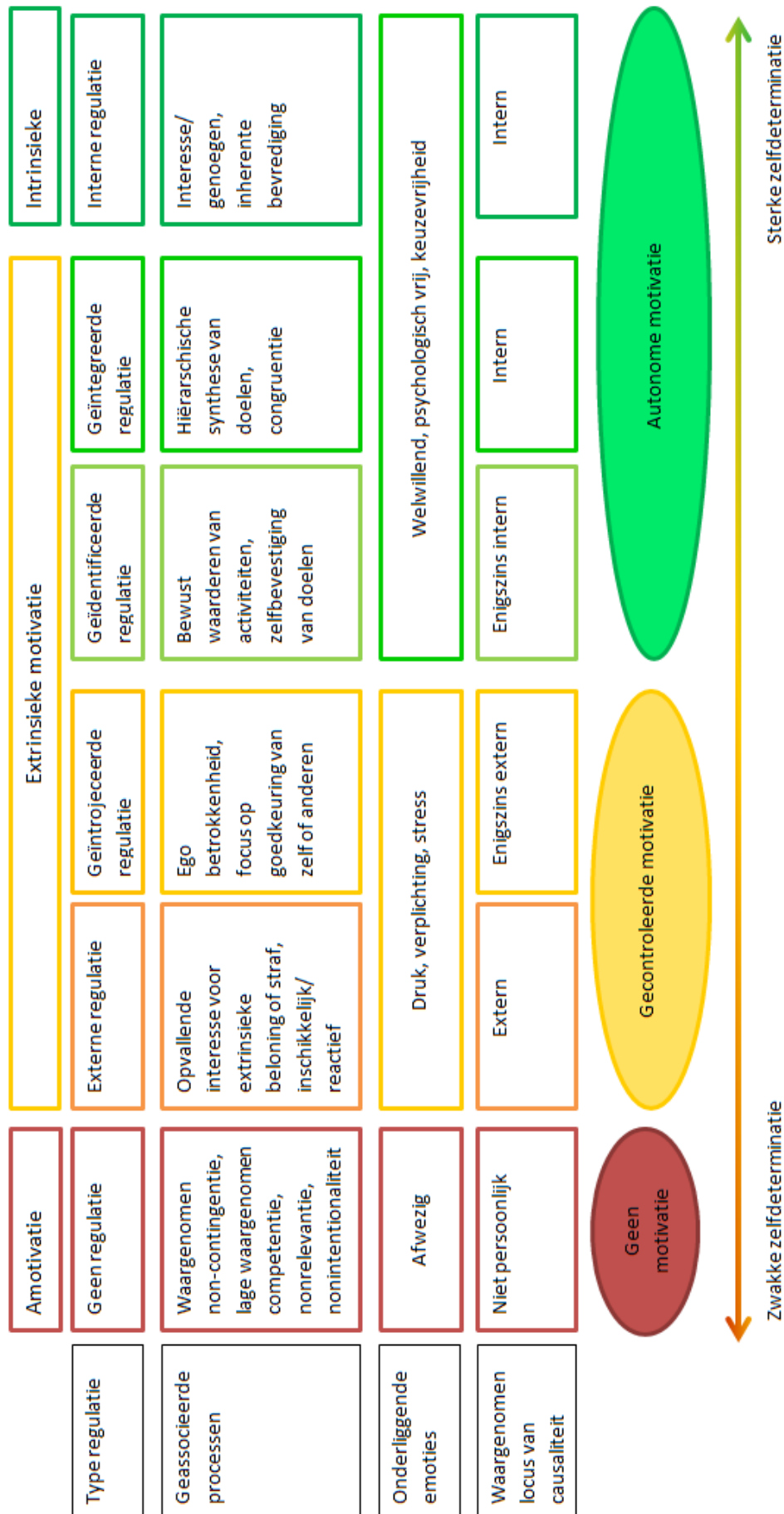
Amotivatie: Er is geen motivatie aanwezig. Het handelen van de persoon is niet doelgericht en er ontbreken autonomiegevoelens. Er is geen vertrouwen in het eigen kunnen en in het vertrouwen op een goede afloop.

Externe regulatie: Bij de externe regulatie voert een persoon gedrag uit om straf te vermijden of om beloningen te verkrijgen. De drijfveer voor het gedrag wordt gestuurd of gereguleerd door externe elementen. Het leren gaat gepaard met gevoelens van verplichting, druk en eventueel zelfs stress.

Geïntrojecteerde regulatie: Leerlingen, vooral perfectionistische leerlingen, zetten zichzelf onder druk om goed te presteren. De drijfveer voor het gedrag is gericht op het vermijden van angst- en schuldgevoelens vanuit de persoon zelf en op het verkrijgen van (zelf) waardering. De leerlingen ervaren een interne druk om hun taak goed te doen.

Geïdentificeerde regulatie: Deze vorm van extrinsieke motivatie geldt wanneer de leerling zichzelf identificeert met de doelen en de waarden van een opdracht. Hij ervaart de opdrachten als persoonlijk relevant en persoonlijk zinvol. De leerling ziet in waarom hij de opdracht moet doen. De opdracht wordt vanuit de vrije wil van de leerling uitgevoerd.

Types motivatie



Afbeelding 8: Types of motivation in self-determination theory

Geïntegreerde regulatie: Bij de geïntegreerde regulatie identificeert de leerling zich niet alleen met bepaalde doelen en handelingen. Echter integreert hij deze in zijn eigen zelfconcept. Motivatie komt voort uit de waarden en normen die overeenkomen met de eigen waarden en normen van de leerling. *“This final level is still instrumental, rather than autotelic as in intrinsic motivation, but integrated regulation represents a form of self-determination and autonomy.”* (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 253).

Intrinsieke regulatie: Deze vorm van motivatie komt voort uit de directe beloning die het verrichten van de handeling opbrengt voor de leerling zonder externe tussenkomst.

Van de linkerkant tot de rechterkant is te zien dat de leerlingen zich de waarde van een bepaald gedrag steeds meer eigen maken en een sterke zelfdeterminatie vertonen. In vele opzichten vertoont de geïntegreerde regulatie overeenkomsten met de intrinsieke motivatie, want bij beide vormen van motivatie is er sprake van een grote mate van autonomie ofwel zelfdeterminatie. Het verschil tussen deze twee vormen is dat de geïntegreerde regulatie een instrumenteel karakter heeft en de intrinsieke motivatie uitsluitend gerelateerd is aan de interesses of het plezier verweven met de activiteit zelf.³² *“Voor de goede orde zij erop gewezen dat Ryan en Deci de vier posities van extrinsieke motivatie op dit continuüm niet noodzakelijkerwijs als op elkaar volgende stappen zien in de richting van geïntegreerde motivatie.”* (Schuit, de Vrieze, & Schleegers, 2011, p. 18).

Externe en geïntrojecteerde regulatie worden gezien als **gecontroleerde motivatie** omdat ze druk op de leerlingen uitoefenen en de leerlingen vaak in stress raken als ze een opdracht niet goed doen. Ook kan de taak voor de leerlingen alleen een verplichtend karakter hebben. Ze willen de opdracht eigenlijk niet doen maar worden van buitenaf beïnvloed om de opdracht toch te doen. Ze worden gecontroleerd en hebben het gevoel van dwang. Geïdentificeerde regulatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie worden gezien als **autonome motivatie**. De emoties die bij deze vormen van motivatie onderliggen zijn welwillend, psychologisch- en keuzevrij. Daarom hebben de leerlingen hier het gevoel dat ze de taak uit zichzelf doen zonder ertoe gedwongen te worden. Dat betekent dat leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn aan de activiteit zelf plezier beleven en ze iets doen omdat ze het resultaat voor zichzelf belangrijk vinden. Leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn sturen zelf meer aan op de vervulling van hun psychologische basisbehoeften. *“Kortom, de tweedeling intrinsieke versus extrinsieke motivatie is in de motivatieliteratuur vervangen door het onderscheid tussen autonome of vrijwillige en gecontroleerde of verplichtende motivatie.”* (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007, p. 9).

Het resultaat dat uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan getrokken worden kan is, dat leerlingen die om autonome motieven studeren actiever en betrokkener bij de klas zijn. Autonoom gemotiveerde leerlingen leren meer diepgaand, zijn meer geconcentreerd, ze haken minder snel af en ze voelen zich beter in hun vel.

³² Vergelijk: Schuit, H., de Vrieze, I., & Schleegers, P. (2011). Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren. (R. d.-O. Universiteit, Red.). p. 18

Terugblik

In deze paragraaf is het begrip motivatie nader onderzocht worden. Hierbij is vastgesteld dat motivatie niet eenvoudig is te omschrijven. De meest gebruikelijke definitie is, dat motivatie een theoretisch-psychologisch construct over doelgeoriënteerd gedrag (het verlangen een doel te bereiken, gecombineerd met de energie om het ook te bereiken) is. Er is naar voren gekomen, dat er twee verschillende types motivatie, extrinsieke en intrinsieke motivatie bestaan, maar dat er een verschuiving van deze twee types motivatie op grond van de gecontroleerde en de autonome motivatie plaats vindt.

Onderzoekers onderscheiden intrinsieke motivatie, van binnenuit gemotiveerd zijn, en extrinsieke motivatie, motivatie op grond van invloeden van buiten. Bij de extrinsieke motivatie is het handelen alleen het middel om een doel te bereiken. Het leren op zich staat niet in het focus, anders dan bij de intrinsieke motivatie. Hier staat het leren centraal omdat de leerling er plezier aan beleeft en er een persoonlijke interesse aan heeft om meer over een onderwerp te leren. De twee types motivatie kunnen wederzijds impact op elkaar uitoefenen. Het kan voorkomen, dat een leerling wel extrinsiek gemotiveerd is, maar op een welwillende en autonome wijze handelt.

In de loop van de jaren zijn veel motivatietheorieën opgesteld. Deze theorieën gaan over de wilskracht, de instincten, de driften, het gedrag, de verwachtingen en waarden en de zelfdeterminatie van een persoon, zoals de wisselwerking tussen een persoon en zijn omgeving en het toeschrijven van oorzaken. Sommige van de theorieën bouwen op elkaar, maar andere zijn heel verschillend. Het is in de theorievorming rondom motivatie tot op heden niet gelukt om delen van één of enkele theorie(ën) adequaat te verbinden met (delen van) andere, zodat een nieuw, samenhangend inzicht in motivatie ontstaat. De theorie die de meeste aspecten van andere theorieën in zich heeft is de zelfdeterminatietheorie. Deze heeft ook de meeste impact op het onderwijs.

De zelfdeterminatietheorie is een theorie over de menselijke motivatie en laat de waarde van innerlijke hulpbronnen tot ontwikkeling van de persoonlijkheid en gedrag tot zelfregulering zien. Zelfbepaling heeft niet alleen betrekking op de omvang waarin de persoon vrij over zijn handelen kan beschikken, maar het gaat ook om een soort gevoel van keuzevrijheid. Basis voor de ontwikkeling was de vooronderstelling dat een persoon over drie psychologische basisbehoeften beschikt en de intentie heeft deze te bevredigen om daardoor persoonlijke ontwikkeling en psychisch welbevinden te bereiken. Zelfdeterminatie is de mogelijkheid om keuzes te maken en een hoge mate van controle uit te oefenen, zoals de dingen die de leerling doet en hoe hij het doet. Zelfdeterminatie kan door het bieden van mogelijkheden voor leerlingen om uitgedaagd te worden ondersteund worden.

Resumerend valt te zeggen dat de leerlingen de kans moeten krijgen om autonoom te zijn en hierdoor autonoom gemotiveerd te zijn, want autonoom gemotiveerde leerlingen zijn actiever en zijn betrokkener bij de klas.

Afsluitende terugblik

Afsluitend valt over de theorie te zeggen dat de leerkrachtstijl die de meeste invloed op de motivatie van de leerlingen heeft, erop gericht zal zijn de autonomie van de leerlingen te ondersteunen, maar op hetzelfde moment ook een bepaalde structuur voor de leerlingen te bieden. Leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn zijn intrinsiek gemotiveerd. Ze leren omdat ze het onderwerp persoonlijk zinvol vinden en plezier bij het maken van de opdrachten hebben. Een leerkracht moet proberen de zelfdeterminatie van leerlingen te ondersteunen door mogelijkheden te bieden zodat de leerlingen uitgedaagd worden, zoals leiderschapskansen, het verstrekken van de juiste feedback en het bevorderen, het opzetten en onderhouden van goede relaties tussen leerkracht en leerling. Hierdoor kunnen de interesses, de competentie, creativiteit en het verlangen uitgedaagd te worden vergroot worden. Bovendien wordt ervoor gezorgd dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren.

3. Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de opzet van het onderzoek in de praktijk. De onderzoeksvraag en de deelvragen worden toegelicht, de verwachtingen worden gehandhaafd of/en bijgesteld en de onderzoeksgroep en de onderzoeksinstrumenten worden genoemd. Vervolgens worden de ethische aspecten, de onderzoeksafbakening en de planning voor de opbouw van het onderzoek beschreven, zodat er een helder beeld ontstaat en de randvoorwaarden duidelijk zijn.

3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

Dit onderzoek gaat enerzijds over mijn eigen leerkrachtstijl. Iedere leerkracht is uniek en heeft een eigen individuele leerkrachtstijl. Alle mensen zijn verschillend, daarom zijn ook leerkrachten verschillend en geven niet op dezelfde manier les. Hoe een leerkracht les geeft en naar zijn beroep kijkt is afhankelijk van de persoonlijke betrokkenheid. Vanuit de betrokkenheid ontwikkelt elke leerkracht zijn eigen leerkrachtstijl. Een leerkracht moet zich goed voelen bij wat hij doet. Alleen als een leerkracht een goed gevoel bij het lesgeven heeft heeft hij zijn eigen leerkrachtstijl gevonden. Bij mij is dit gevoel nog niet opgetreden en daarom is het ene aspect van dit onderzoek gericht op mijn eigen leerkrachtstijl.

Anderzijds gaat dit onderzoek over de intrinsieke motivatie van leerlingen. Intrinsieke motivatie betekent dat leerlingen iets uit zichzelf doen. Ze worden niet van buiten gestimuleerd om iets te doen maar hebben een innerlijke drang om bepaalde dingen te doen. Vroeger zijn de leerlingen op school extrinsiek gemotiveerd om te leren. Leerlingen deden de opdrachten, omdat ze aan het eind een beloning of een straf verwachtten als ze de opdrachten niet deden. Nu wordt er van uit gegaan dat leerlingen van nature gemotiveerd zijn om te leren. Ze moeten alleen de stimulus krijgen om vanuit hun eigen wil te leren. De leerkracht heeft als doel om deze motivatie te stimuleren en te bevorderen.

Op basis van deze twee aspecten is de volgende **onderzoeksvraag** opgesteld:

In hoeverre kan mijn eigen leerkrachtstijl bijdragen aan de intrinsieke motivatie bij de leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika?

3.2 Bevindingen van de deelaspecten vanuit de theorie

Ten grondslag aan het onderzoek ligt de probleemstelling. Op basis van de probleemstelling heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd, die om ze beter te kunnen beantwoorden in drie deelaspecten opgesplitst zijn:

1. Welke verschillende leerkrachtstijlen bestaan er?
2. Welke competenties van de leerkracht zijn vooral belangrijk om een goede relatie met de leerlingen op te bouwen?
3. Wat is intrinsieke motivatie en hoe kan intrinsieke motivatie bevorderd worden?

Het **eerste** deelaspect gaat over de verschillende leerkrachtstijlen. Bij de leerkrachtstijl gaat het om het optreden van de leerkracht en hoe hij zich gedraagt. De leerkrachtstijl is niet bij alle leerkrachten gelijk, maar het is wel belangrijk dat de leerkracht er een beeld van heeft welke stijl hij hanteert, want deze stijl beïnvloedt het gedrag en de motivatie van leerlingen.

Er bestaan pedagogische stijlen en leiderschapstijlen. Onder de pedagogische stijl wordt de manier van omgaan met leerlingen verstaan. De handelingen van de leerkracht roepen handelingen bij de leerlingen op. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht pedagogisch en didactisch op een adequate manier handelt. Het pedagogisch handelen betreft het tot stand brengen van de basisvoorwaarden voor het leren van de leerlingen. Als de leerkracht een pedagogisch veilig klimaat schept waarin ze rekening houdt met de basisbehoeften van de leerlingen leidt dit tot een veilige en motiverende leeromgeving. Het didactisch handelen betreft de handelingen die de leerkracht uitvoert om inhoudelijke kennis aan kinderen over te dragen. De leerkracht moet binnen de les verschillende didactische werkvormen en didactische middelen gebruiken om kennis op de best mogelijke manier aan de leerlingen over te dragen. Er zijn bepaalde vaardigheden waarover een leerkracht zal moeten beschikken om ervoor te zorgen dat de leerlingen een respectvolle houding aannemen en graag willen leren.

Verder zijn er door de interactieroos van Leary acht pedagogische stijlen opgesteld. De gedragingen die bij dit model tot stand gekomen zijn, zijn afgeleid van de interpersoonlijke competenties waarover een persoon beschikt. Een leerkracht kan door middel van een observatielijst uitvinden welke pedagogische stijl hij hanteert.

Onder een leiderschapsstijl wordt de stijl van leidinggeven bedoeld. Elke leerkracht heeft een eigen manier om leiding te geven. Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie klassieke leiderschapsstijlen, de autoritaire stijl, de democratische stijl en de laissez-faire stijl. Bij de autoritaire stijl hebben de leerlingen weinig mogelijkheid om een eigen inbreng te hebben en ze moeten alleen dat opvolgen wat de leerkracht van hun verwacht. Bij de democratische stijl hebben de leerlingen inspraak en worden zij bij beslissingen betrokken. De leerkracht heeft voornamelijk de taak om de leerlingen te motiveren en ervoor te zorgen dat alles goed verloopt. Bij de laissez-faire stijl kan nauwelijks sprake zijn van een leiderschapsstijl. De leerkracht grijpt niet vaak in en laat de leerlingen alles zelf doen.

Verder kan een leerkracht een controlerende leiderschapsstijl of een autonomieondersteunende leiderschapsstijl hebben. Een controlerende leerkracht stuurt het denken, voelen en handelen in een door hem gewenste richting. Daar tegenover staat een autonomieondersteunende leerkracht, die rekening houdt met de basisbehoeften van de leerlingen en deze ondersteunt. Hij zorgt ervoor dat de leerlingen autonoom worden.

De meest optimale leerkrachtstijl is de autonomieondersteunende stijl gepaard gaand met een evenwichtige mate van controle. De leerlingen hebben op veel gebieden inspraak, maar de leerkracht heeft wel de leiding over de groep door structuur aan te bieden.

Het **tweede** deelaspect gaat over de competenties waarover een leerkracht zal moeten beschikken om een goede relatie met de leerlingen op te bouwen. Beide partijen dragen bij aan de relatie en beide partijen zijn verantwoordelijk als er problemen optreden binnen de relatie. De leerkracht moet aan het begin van een nieuw schooljaar proberen een goede relatie op te bouwen want als direct in het begin geen goede band opgebouwd kan worden, kan de relatie nauwelijks ten goede gekeerd worden. Een positieve relatie kan door verschillende interpersoonlijke vaardigheden opgebouwd worden. Elke leerkracht zal over deze vaardigheden op de een of andere manier moeten beschikken. De leerkracht zal laten zien, dat zij er plezier in heeft om met kinderen om te gaan. Ze biedt de leerlingen hulp om goed te presteren en heeft interesse in de leef- en belevingswereld van de leerlingen.

Het **derde** deelaspect gaat over de intrinsieke motivatie en hoe deze bevorderd kan worden. Intrinsieke motivatie is motivatie die van binnenuit komt. De persoon wordt van binnenuit geprikkeld om een bepaalde activiteit te ondernemen vanwege het plezier dat zij hieraan beleeft. Het tegengestelde van intrinsieke motivatie is extrinsieke motivatie, motivatie die door de omgeving beïnvloed wordt. Belangrijk in het onderwijs is dat de leerlingen een opdracht doen omdat ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Ze moeten voor zichzelf zien waarom ze een opdracht doen, want een intrinsiek gemotiveerde leerling leert vanuit zijn eigen interesse. Bij intrinsiek gemotiveerde leerlingen staat het leren in het focus en niet zoals bij de extrinsieke motivatie de uitkomsten van de actie.

Een motivatietheorie over de intrinsieke motivatie van leerlingen is de prestatiemotivatietheorie. Deze theorie stelt dat er twee motieven bestaan om personen een prikkel te geven om actief te worden. Dat is het motief om succes te benaderen en het motief om mislukking te voorkomen. Een persoon zet meer prestatievermogen in om een opdracht te doen als de kans laag is om het doel te bereiken, want als hij het doeleinde wel bereikt is hij aan het eind trots op zijn prestaties. Personen waarbij de succesmotivatie groter is dan de mislukingsmotivatie kiezen opdrachten van gemiddelde moeilijkheid, waarbij in het omgekeerde geval de voorkeur aan zeer gemakkelijke of zeer moeilijke opdrachten gegeven wordt. Een leerkracht kan op de prestatiemotivatie invloed uitoefenen door de omvang van de opdrachten aan de leerlingen aan te passen.

Verder is het belangrijk dat de autonomie van de leerlingen ondersteund wordt. Autonome leerlingen leren welwillend, keuzevrij en psychologisch vrij, ze weten waarvoor ze inspanning moeten leveren.

3.3 Verwachtingen: handhaven en/of bijstellen

De verwachtingen, die in het begin zijn opgesteld worden gehandhaafd. Ik verwacht, dat een goede pedagogische stijl en een goede leiderschapsstijl van leerkrachten invloed hebben op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Verder is mijn overtuiging, dat een leerkracht door zijn handelen, zijn gedrag en zijn optreden ervoor kan zorgen dat het welbevinden van de leerlingen garandeerd is en de leerlingen de motivatie om te leren en hun inspanning in schoolse activiteiten vanuit hun persoonlijke interesses en persoonlijke relevantie vinden.

Een andere verwachting is, dat ik erachter zal komen welke leerkrachtstijl het meeste invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Bovendien vermoed ik dat ik door dit onderzoek erachter kom wat mijn eigen leerkrachtstijl is en of deze stijl invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen.

3.4 Onderzoek in de praktijk op basis van de theorie

Voor het praktische gedeelte wordt onderzocht hoe gemotiveerd leerlingen opdrachten die ze van mij en andere leerkrachten gekregen hebben uitvoeren. Hiervoor wordt eerst de basisscholen beschreven, die meedoen hebben aan dit onderzoek. Op drie verschillende scholen rond Kokstad ga ik stage gelopen. Tijdens de stage kies ik voor een groep aan wie ik in deze tijd overwegend les wil geven. In eerste instantie ga ik in deze groep een formulier laten invullen. De leerlingen moeten opschrijven of zij gelukkig zijn op school en wat zij over hun leerkracht denken. Verder ga ik de leerkrachtstijl van de leerkrachten observeren en in een observatieformulier vastleggen welke leerkrachtstijl de leerkrachten hebben. Bovendien gaat een medestudent mijn leerkrachtstijl observeren. Vervolgens ga ik proberen zo veel mogelijk les te geven en als de leerlingen opdrachten zelfstandig moeten uitvoeren observeren hoe gemotiveerd de leerlingen aan het werk gaan. Aan het eind van de stage laat ik opnieuw het formulier invullen of de leerlingen gelukkig zijn op school, maar deze keer moeten de leerlingen opschrijven hoe zij over mij als hun begeleider denken. De formulieren zijn op basis van de theoretische inzichten opgesteld (zie bijlage).

Op basis van de theoretische inzichten, die over dit thema duidelijk geworden zijn en hoe gemotiveerd de leerlingen op school meedoen en hun opdrachten bewerken, kunnen aanbevelingen aan de leerkrachten op de farmschools en mezelf gegeven worden in hoeverre de leerkrachtstijlen aangepast moeten worden om invloed op de intrinsieke motivatie van leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika uit te oefenen.

3.5 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep omvat drie groepen van drie verschillende farmschools in Zuid-Afrika. Op de eerste school zijn grade 7 en 8 deel van de onderzoeksgroep. De groep omvat 29

leerlingen waarvan niet altijd alle leerlingen aanwezig zijn. Op de tweede school is grade 6 deel van de onderzoeksgroep met 12 leerlingen. Op de derde school zijn grade 6 en 7 deel van de onderzoeksgroep. Elke groep heeft 6 leerlingen. De leerlingen zijn tussen 13 en 19 jaar oud.

Verder horen de leerkrachten die in deze grades les geven bij de onderzoeksgroep van dit onderzoek. Bij Tafeni en Vogelvlei hebben de grades 2 leerkrachten, bij Huntley heeft de grade maar één leerkracht. Bovendien maak ik ook deel uit van de onderzoeksgroep. In totaal omvat de onderzoeksgroep 53 leerlingen en 6 leerkrachten.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

Voor het onderzoek worden twee verschillende onderzoeksinstrumenten gebruikt: enquête in te vullen door de leerlingen en observatie van de leerkrachten en de leerlingen.

De keuze voor een enquête in vorm van vragen in het begin en eind van de stage op een farmschool heb ik gemaakt, omdat ik een onderzoeksinstrument gezocht heb dat snel, efficiënt en anoniem is. De vragenlijst is voor een groot gedeelte overgenomen van de vragenlijst van een ander onderzoek: De pedagogische stijl van leerkrachten binnen het cluster-4 onderwijs³³. De onderzoekers hebben voor de schalen en afzonderlijke items de volgende vragenlijsten gebruikt: *“De Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL; Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast, 1982), de SchoolVragenLijst (SVL; Smits & Vorst, 1982) , de Prestatie-Motivatie Test voor Kinderen (PMTK-83; Hermans, 1983) en de vragenlijst Zelfevaluatie van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs en de regionale expertise centra (ZEK; Hoffmans, 2006). Daarnaast zijn twee onderdelen van de vragenlijst door de onderzoeker zelf ontworpen.”* (Waalderbos, p. 21). In deze vragenlijst geven de leerlingen aan welke leerkrachtstijl voor hun de stijl is die het meeste invloed kan hebben op hun intrinsieke motivatie, welke relatie de leerlingen graag met de leerkracht willen hebben en hoe gemotiveerd zij naar school gaan.

Het is belangrijk dat de leerlingen hun juiste indruk van de leerkrachten opschrijven en niet bang moeten zijn voor straf als ze gaan zeggen dat ze de leerkracht niet leuk vinden. De enquête is het beste instrument om de leerlingen anoniem te laten blijven omdat zij hun naam niet op hoeven te schrijven, zodat ze zich veilig voelen tijdens het beantwoorden van de vragen. Stoorfactoren tijdens de enquête kunnen zijn, dat de leerlingen de vragen niet begrijpen en geremd zijn om hun juiste indruk van de leerkracht op te schrijven.

Verder heb ik voor een observatie van de leerkrachten en de leerlingen gekozen. Door observatie van de groepsleerkrachten en observatie van mijzelf zal ik achter de leerkrachtstijl van de groepsleerkrachten en van mezelf komen. Tijdens het observeren

³³ Zie: Waalderbos, A. (sd). De pedagogische stijl van leerkrachten binnen het cluster- 4 onderwijs. *Het schip: Voortgezet speciaal onderwijs*.

hanteer ik een observatieformulier waarin staat waarop ik tijdens het observeren moet letten. Om de leerkrachtstijl te meten ga ik gebruik maken van een pedagogische vragenlijst, die gebaseerd is op de Roos van Leary.

Door observatie van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken en tijdens mijn instructie wil ik erachterkomen hoe gemotiveerd de leerlingen aan de les deelnemen en hoe gemotiveerd ze opdrachten gaan bewerken. Tijdens de observatie ga ik op volgende punten letten: Gaan de leerlingen meteen aan de slag, houden de leerlingen contact met de leerkracht, volgen zij instructie meteen op, vragen zij om verduidelijking, welke lichaamshouding en mimiek hebben de leerlingen en vragen de leerlingen om beoordeling van het resultaat. De observatiepunten zijn door mezelf opgesteld. Stoorfactor tijdens het observeren kan zijn, dat ik een onbewust subjectief oordeel geef.

3.7 Ethische aspecten

De ethische aspecten omvatten vooral de vraag of de leerkrachten het in orde vinden dat aan de leerlingen gevraagd wordt wat zij over hun leerkracht vinden. Hierbij kan naar voren komen dat ze de leerkracht niet leuk vinden. Het gaat in dit onderzoek niet over een beoordeling van de leerkrachten. Het gaat vooral erom om te kijken of de leerlingen plezier hebben om naar school te gaan en welke redenen ze ervoor hebben om de les gemotiveerd te gaan volgen. Hierbij wordt gekeken of de leerkracht er invloed op heeft. Door middel van dit onderzoek zal een bijdrage geleverd worden aan de ontwikkeling van een leerkrachtstijl dat invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika.

3.8 Onderzoeksafbakening

Het onderzoek vindt in het kader van de open vrije minor “Zuid-Afrika” plaats onder begeleiding van de docent Cathrien Kats. Het thema van dit onderzoek is de invloed van mijn eigen leerkrachtstijl op de intrinsieke motivatie van leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika. Verder wordt niet op andere landen ingegaan. De leerlingen en leerkrachten in Zuid-Afrika zullen wel een andere houding tot het onderwijs hebben dan in Nederland. Omdat ik stage gelopen heb in dit land en de observaties en enquêtes daar uitgevoerd heb wordt alleen naar dit land gekeken.

Verder onderzoek ik of mijn eigen leerkrachtstijl invloed heeft op de intrinsieke motivatie omdat ik voor mijzelf een leerkrachtstijl wil vinden die ertoe leidt dat kinderen met plezier naar school gaan en gemotiveerd aan hun opdrachten gaan werken. De leerkrachtstijlen van de groepsleerkrachten worden ook wel geobserveerd, maar dat helpt alleen om te kijken of er verschillen zijn tussen mijn stijl en de stijl van de leerkrachten die de leerlingen tot nu toe gehad hebben. De verschillen in de leerkrachtstijl kunnen invloed op de intrinsieke motivatie van de leerlingen hebben.

3.9 Onderzoeksplan

In het kader van dit subpunt wordt de planning voor de opbouw van het onderzoek beschreven.

Voor de uitvoering van het onderzoek zijn drie keer twee weken stage lopen op drie verschillende basisscholen in Zuid-Afrika ingepland. Tijdens het stage lopen observeer ik de leerkrachten en de leerlingen. Door de observaties wil ik erachterkomen welke leerkrachtstijlen de groepsleerkrachten hebben en hoe gemotiveerd de leerlingen aan het werk gaan. Voor het observeren gebruik ik een aantal formulieren die ik zelf invul.

Verder laat ik op elke school een enquête invullen door de leerlingen. De leerlingen moeten de enquête in het begin en eind van mijn stagetijd invullen. Door de enquête wil ik te weten komen wat de leerlingen van hun leerkracht denken en of zij met plezier naar school gaan.

Dat ga ik doen:	Resultaat	Instrum ten	Datum	Tijdsinvest ering
Zes weken stage lopen op drie verschillende basisscholen in Zuid-Afrika.	Ervaringen opdoen en bewust worden van mijn eigen leerkrachtstijl.	N.v.t.	03.02. - 14.03.14	320 uur
Van de groepsleerkrachten bepaal ik welke leerkrachtstijl zij hebben.	Leerkrachtstijl	Observatie	03.02.14, 17.02.14 en 03.03.14	10 uur
De leerlingen observeren tijdens mijn uitleg en tijdens het zelfstandige werken.	Vaststellen hoe gemotiveerd de leerlingen aan het werk gaan.	Observatie	03.02 – 14.03.14	15 uur
De leerlingen vullen een vragenlijst in het begin van mijn stage in waarin ze op moeten schrijven hoe zij over hun leerkracht denken en achteraf in waarin ze op moeten schrijven wat zij over mij denken.	Vaststellen of de leerlingen met plezier naar school gaan en welke leerkrachtstijl zij beter vinden.	Enquête	03.02.14, 14.02.14, 17.02.14, 27.02.14, 03.03. en 14.03.14	20 uur

4. Praktijkuitvoering

In dit hoofdstuk worden eerst de drie verschillende basisscholen die meegedaan hebben aan dit onderzoek beschreven. Het doel hiervan is om meer te weten te komen over de scholen en de situatie van de leerlingen op deze scholen om erachter te komen met welke bijzondere aspecten rekening gehouden moet worden bij het analyseren van de resultaten. Dit is van belang omdat de situatie op de scholen in Zuid-Afrika heel sterk verschilt van de situatie op Nederlandse basisscholen.

Verder worden in dit hoofdstuk de uitkomsten uit de formulieren beschreven.

4.1 Verloop

Voor het onderzoek in de praktijk worden eerst de basisscholen Tafeni, Huntley en Vogelvlei (4.2.1, 4.2.2 en 4.2.3) die meegedaan hebben aan dit onderzoek beschreven.

- a) Hoe is de school situeerd?
- b) Hoe ziet het schoolgebouw, de schoolomgeving en de schoolbevolking eruit?

→ Ik wil te weten komen met welke omstandigheden de leerlingen op de school te maken hebben, want de omgeving en de invloeden van de omgeving zijn van invloed op de intrinsieke motivatie van de leerlingen.

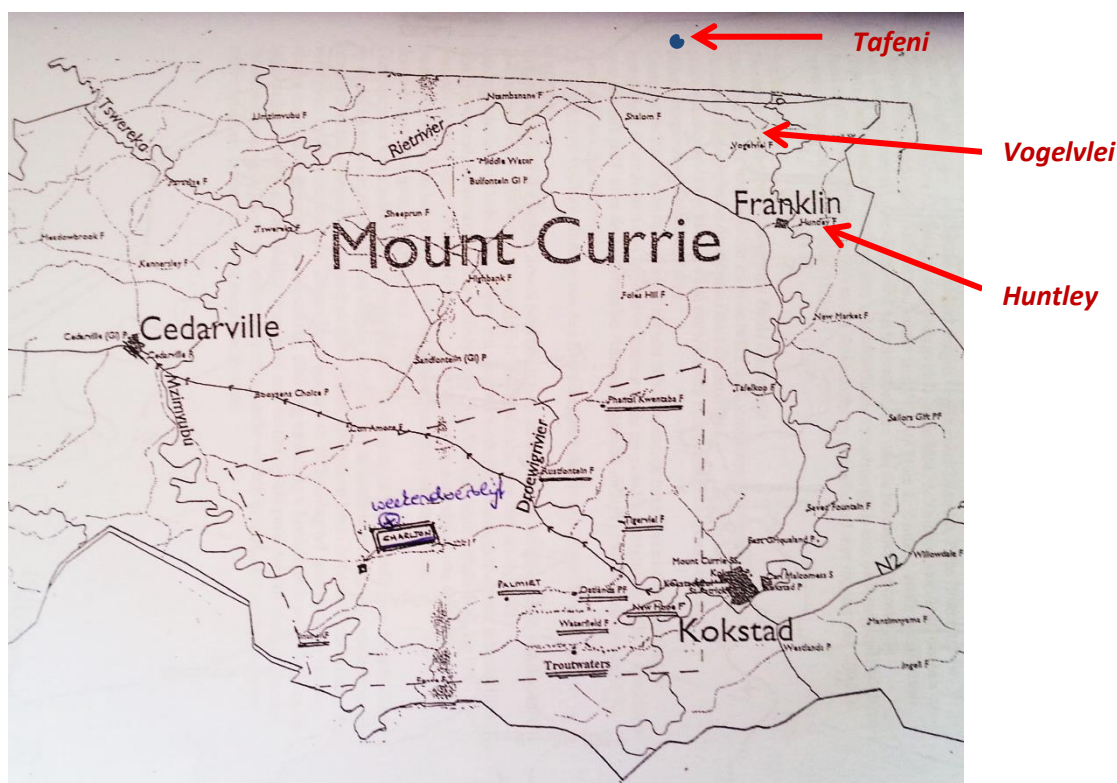
Verder heb ik voor het veldonderzoek op elke school twee weken stage gelopen en één klas begeleid. Binnen de klas heb ik eerst de leerkrachtstijl van de leraren die in de klas les geven geobserveerd. Aansluitend heb ik een formulier van de leerlingen laten invullen hoe zij zich op school voelen en hoe zij hun huidige leerkracht ervaren. Toen ik dit gedaan had ben ik begonnen les te geven. Tijdens de lessen die ik gegeven heb, heb ik ernaar gekeken hoe gemotiveerd de leerlingen aan het werk gaan als ze opdrachten zelfstandig moeten uitvoeren. Aan het eind van de twee weken stage lopen heb ik weer een formulier laten invullen door de leerlingen. Deze keer moesten de leerlingen weer zeggen hoe zij zich op school voelen en wat zij over mij als leerkracht denken.

In paragraaf 4.3 worden de uitkomsten van de formulieren voor elke school beschreven.

→ Ik wil te weten komen of de leerlingen meer zin hebben om naar school te gaan nadat ik aan hun les gegeven heb. Verder wil ik te weten komen hoe de leerkrachtstijlen van de leerkrachten op de stagescholen verschillend zijn van de leerkrachtstijl van mij en of dit invloed op de intrinsieke motivatie van de leerlingen kan hebben. Tijdens het veldonderzoek maak ik gebruik van de onderzoeksinstrumenten enquête en observatie.

4.2 Beschrijving stagescholen

De scholen die meegedaan hebben aan dit onderzoek zijn allemaal farmschools of rural schools. Hiermee wordt de achterstandssituatie bedoeld, waarin leerkrachten en leerlingen zich bevinden. De scholen liggen allemaal in de beurt van Kokstad, dat in de provincie Kwazulu-Natal ligt. De farmschools staan op het land van een blanke boer. Deze heeft tot taak de kinderen van de arbeiders de gelegenheid te geven een school te bezoeken. Op de volgende map is de situatie van de farmschools te zien. Het is te zien dat de scholen allemaal toch best ver weg van Kokstad liggen en in de omgeving van de scholen meestal niet veel is behalve glooiend, soms bergachtig landschap en de leerlingen een lange weg moeten afleggen om naar school te komen.



4.2.1 Tafeni

Beginsituatie Tafeni	
Korte beschrijving	Tafeni is een kleine school in de beurt van Swartberg (5 km rijden vanaf Swartberg). Op Tafeni zijn 101 kinderen van grade R t/m grade 9. Er zijn bijna alleen maar combinatiegroepen. In totaal heeft Tafeni vier leerkrachten en een directrice die soms lesgeeft. Elke woensdagmiddag heeft de school gym. Soms loopt dan de hele school een half uur naar het sportveld maar meestal blijven zij bij de school. De kinderen krijgen om tien uur een warme lunch. Dat is soms het enige wat de kinderen op de dag eten.

Situering	De school ligt 35 km weg van Kokstad en het is bijna een uur rijden om ernaar toe te komen. Ze is goed over een grote straat te bereiken. Er zijn geen huizen in de directe omgeving.
Schoolgebouw	Tafeni heeft een groot schoolgebouw waar de grades 1 t/m 9 les krijgen. Voor de kleuters (grade R) is er één extra lokaal. Verder is er een lokaal (kerk) voor de leraren en het materiaal. Als er schoolvieringen zijn, zijn die ook in de kerk omdat de schoolomgeving heel oneffen is. Aan de muren van alle lokalen hangen veel posters. De school beschikt wel over voldoende materiaal maar dat wordt meestal niet gebruikt.
Schoolomgeving	De school staat in een onbewoonde omgeving. De kinderen moeten heel ver lopen om naar school te komen. Sommigen gaan van huis weg om 4 uur terwijl de school om 7.30 begint.
Schoolbevolking (Grades, leerkrachten en aantal kinderen)	De school heeft 10 grades, grade R t/m grade 9. Er zijn 4 leerkrachten en een directrice. In totaal heeft de school 101 leerlingen. Grade R heeft een apart lokaal maar voor de rest zijn er 4 lokalen. Grade 1, 2 en 3, grade 4, 5 en 6 en grade 7 en 8 zijn combinatiegroepen. Grade 9 heeft alleen een lokaal. Grade R heeft een juf en grade 1, 2 en 3 heeft een juf. De juffen geven alleen aan hun groep les. Verder zijn er twee meesters die aan groep 7, 8 en 9 les geven. De meesters wisselen tussen de groepen. De ene meester geeft rekenen, natural sciences en social sciences. De andere meester geeft Engels, Xhosa en life skills. Grade 4, 5 en 6 hebben sinds november geen leerkracht.

4.2.1 Huntley

Beginsituatie Huntley	
Korte beschrijving	Huntley is een redelijk grote school in Franklin. Eigenlijk is de school geen echte farmschool omdat er geen boer voor de school mede verantwoordelijk is, maar ze hebben veel problemen met hepatitis B en aids. Op Huntley zitten 130 kinderen van grade R t/m grade 7. Er zijn bijna alleen combinatiegroepen. Huntley heeft vier leerkrachten en een directrice die ook les geeft. De kinderen krijgen een warme lunch. Hiervoor komt extra een kokkin naar de school.
Situering	De school ligt direct in Franklin. Vanaf Kokstad is het ongeveer 30 minuten rijden om er te komen. De school ligt direct aan een grote straat en is goed te bereiken.
Schoolgebouw	Het gebouw ziet er van buiten goed en verzorgd uit. Ze hebben in het laatste jaar een nieuw gebouw voor grade R gekregen. Nu

	hebben zij twee gebouwen, één gebouw waar grade 1 t/m 7 in zitten en één gebouw alleen voor grade R. Grade 1 t/m 7 zitten in vier verschillende lokalen. Er is veel materiaal in de klaslokalen aanwezig. Aan de muren hangen posters over de onderwerpen die op dit moment behandeld worden. Ze hebben net een nieuwe kopieerapparaat gekregen, maar weten niet precies hoe die werkt.
Schoolomgeving	Er is in de buurt een nieuwe wijk gekomen. Daarom heeft de school meer leerlingen dan afgelopen jaar. De school ligt direct aan een gewone straat en er is een klein winkeltje bij ons verblijfadres.
Schoolbevolking (Grades, leerkrachten en aantal kinderen)	De school heeft 8 grades, grade R en grade 1 t/m 7. Voor elke grade staat er een leerkracht. Er zijn wel combinatieklassen. Grade 2 en 3, grade 4 en 5 en grade 6 en 7 zijn combinatieklassen. In een grade zitten ongeveer 20 leerlingen (behalve grade 6). Er zijn in totaal 5 leerkrachten.

4.2.1 Vogelvlei

Beginsituatie Vogelvlei	
Korte beschrijving	Vogelvlei is een kleine school tussen Franklin en Swartberg. Op Vogelvlei zijn rond 85 kinderen van grade R t/m grade 7. Er zijn bijna alleen maar combinatiegroepen. In totaal heeft Vogelvlei vier leerkrachten en een directrice die ook lesgeeft. Elke woensdag heeft de hele school voor twee uren sportdag. Normaal gesproken krijgen de kinderen op Vogelvlei ook een lunch, maar ze hebben voor maart nog geen voedsel gekregen en kunnen niets voor de kinderen koken. Dat heeft tot gevolg dat op dit moment niet alle kinderen naar school gaan.
Situering	Vogelvlei ligt tussen Franklin en Swartberg. Het adres is: 5 km vanaf Franklin turn. In de omgeving leven alleen boeren. Om naar Kokstad te komen moet men 40 min rijden.
Schoolgebouw	Vogelvlei bestaat uit meerdere kleine oude en nieuwe gebouwen. In totaal zijn het vijf oude en twee nieuwe gebouwen. Van de oude gebouwen zijn er twee niet meer in gebruik, één is voor grade 1, één voor grade 2/3 en één is de keuken. De gebouwen hebben kapotte ramen, beschikken over elektriciteit en zijn aan de muren en de grond met koeienpoep ingesmeerd. De twee nieuwe gebouwen worden gebruikt van grade 4/5 en grade R. Ze lijken op containers. Aan de muren van alle lokalen hangen veel posters en de school beschikt over voldoende materiaal. De school beschikt verder over een grote groentetuin.
Schoolomgeving	De school ligt tussen Franklin en Swartberg. Van de vaste straat tussen Kokstad en Swartberg moet je afslaan en rond 5 km het land

	inrijden. De meeste kinderen wonen vlakbij school.
Schoolbevolking (Grades, leerkrachten en aantal kinderen)	4 leerkrachten, een directrice. Rond 85 kinderen. Grade R t/m 7. Grade R en grade 1 zijn aparte groepen. Grade 2/3, grade 4/5 en grade 6/7 zijn combinatiegroepen en hebben steeds maar een leerkracht tegelijkertijd. Grade 4 t/m 7 krijgt les van een juf en een meester. De meester geeft life skills, social sciences en natural sciences. De juf geeft vooral Engels en rekenen.

4.3 Uitkomsten formulieren

In deze paragraaf worden de uitkomsten van de formulieren beschreven. Zoals al in paragraaf 3.6 beschreven kunnen beïnvloedende factoren optreden. Vooral bij de enquête zijn deze factoren ook opgetreden. Niet alle leerlingen hebben goed begrepen wat ze moesten doen en ook de stellingen waren soms niet duidelijk voor hen. De leerkrachten hebben wel geprobeerd te helpen doordat ze de opdracht in het Xhosa uitgelegd hebben en de vragen naar het Xhosa vertaald hebben zodat de leerlingen er eigenlijk geen problemen meer mee zouden hebben, maar tijdens het analyseren van de formulieren is mij wel opgevallen dat sommige antwoorden niet kunnen kloppen en dat de leerlingen zomaar een kruis gezet hebben. Bij de enquête kan ik niet zeggen dat ik ervan overtuigd ben dat de uitkomsten ook de juiste bevindingen van de leerlingen weerspiegelen.

4.3.1 Observatielijst leerkrachtstijl

De pedagogische stijl van de leerkrachten is gemeten aan de hand van de Vragenlijst pedagogische stijl uit het boek *Leraar worden – een competentiegericht aanpak*. De vragenlijst is bedoeld om een beeld te vormen van de pedagogische stijl. De acht pedagogische stijlen zijn van de interactieroos van Leary (Visser, 2005, p. 98) afgeleid. Een open vragenlijst en de ingevulde vragenlijsten staan in bijlage 1.

Op de eerste school, Tafeni heb ik in grade 7 en 8 stage gelopen. Binnen de klas hebben twee meesters les gegeven. Ik heb van allebei de leerkrachtstijl geobserveerd. Op Huntley heb ik les gegeven aan grade 6. Er staat alleen een meester voor de groep, die tegelijkertijd ook les geeft aan grade 6, zodat ik alleen zijn leerkrachtstijl geobserveerd heb. Op Vogelvlei heb ik een grade 6 en 7 gehad. Voor deze groep staan normaal twee leerkrachten, één meester en één juf waarvan ik de leerkrachtstijl geobserveerd heb.

4.3.1.1 Eigen leerkrachtstijl

Uit de observatie van mijn eigen pedagogische stijl kwam naar voren, dat de pedagogische stijlkenmerken voor de leidende leraar, de helpende leraar, de begrijpende leraar en de strenge leraar sterk ontwikkeld zijn. De kenmerken voor de onzekere leraar, ontevreden

leraar en de corrigerende leraar zijn gemiddeld ontwikkeld. Alleen de stijlkenmerken van de ruimtegevende leraar liggen in het minbereik van de schaal.

Interpretatie:

Ik ben een leidende, helpende, begrijpende maar ook strenge leraar.

Het sterkste zijn de kenmerken van de helpende en de strenge leraar ontwikkeld. Ik verplaats me in de leerlingen en biedt goede ondersteuning, maar op hetzelfde moment ben ik ook streng tegenover de leerlingen en wil dat zij mij graag opvolgen. Ik wil dat de leerlingen allemaal goed meekomen en biedt hulp aan de leerlingen die hulp nodig hebben.

Het zwakst ontwikkeld is de ruimtegevende leraar. Ik bied de leerlingen niet veel mogelijkheden om een eigen inbreng te hebben.

De stijlkenmerk van de onzekere leraar is wel gemiddeld ontwikkeld, maar is wel aan de grens. Dat betekent dat het kan dat ik onzeker overkom. De persoon die mij geobserveerd heeft heeft naast het item 'laat onzekerheid merken' geschreven, dat ik soms midden in de zin stop. Dat kan enerzijds komen omdat ik onzeker was over de dingen die ik wou vertellen of dat ik op zoek was naar de juiste Engelse woorden.

4.3.1.2 Leerkrachtstijlen van de verschillende leraren

Leraren Tafeni:

Mr. Magadla:

Uit de observatie van de pedagogische stijl van Mr. Magadla kwam naar voren dat de pedagogische stijlkenmerken voor de strenge leraar en de onzekere leraar zwak ontwikkeld, voor de ruimtegevende leraar, de ontevreden leraar en de corrigerende leraar gemiddeld ontwikkeld en voor de leidende leraar, helpende leraar en begrijpende leraar sterk ontwikkeld zijn.

Interpretatie:

Mr. Magadla is geen strenge en geen onzekere leraar, hij is zeker in wat hij doet. Hij begrijpt de leerlingen, helpt hun en heeft de leiding over de groep.

Heel sterk ontwikkeld zijn bij hem vier lerarenstijlen. Het sterkst ontwikkeld is de begrijpende leraar. Ik denk dat hij ook echt een begrijpende leraar is, want hij legt alles heel lang uit en is bereid om het dan nog weer opnieuw uit te leggen. Verder is hij heel geduldig. Het is lastig om een reactie van de leerlingen te krijgen, maar hij laat zich daardoor niet beïnvloeden en is verder heel soepel in wat hij doet. Hij begrijpt dat de leerlingen niet begrijpen wat hij van hun vraagt. Hij is in zo verre een begrijpende leraar dat hij bereid is zo vaak uit te leggen en te wachten totdat alle leerlingen echt begrijpen en weten wat ze moeten doen. Dat is ook te zien dat de stijlkenmerken voor de leidende en helpende leraar eveneens sterk ontwikkeld zijn.

Sibo:

Uit de observatie van de pedagogische stijl van Sibó kwam naar voren dat de pedagogische stijlkenmerken voor de ruimtegevende leraar zwak ontwikkeld zijn, voor de onzekere leraar, de begrijpende leraar en de helpende leraar gemiddeld ontwikkeld en voor de leidende leraar, de ontevreden leraar, de corrigerende leraar en de strenge leraar sterk ontwikkeld zijn.

Interpretatie:

Er is maar een stijlkenmerk zwak ontwikkeld en dat is de ruimtegevende leraar. Sibó is geen leraar die veel ruimte aan de leerlingen geeft. Het moet allemaal zo gebeuren als hij dat wil.

De stijlkenmerken voor de begrijpende en helpende leraar is gemiddeld ontwikkeld wat betekent dat hij zich niet echt in de leerlingen verplaatst. Hij doet wat hij moet doen en vraagt zich niet vaak af of de leerlingen ook echt begrepen wat hij hun verteld heeft. Hij helpt niet vaak maar begrijpt ook niet waarom ze dingen niet begrijpen en niet zo doen als hij van hun verwacht.

Het sterkst ontwikkeld is bij hem de corrigerende leraar. Hij is niet snel tevreden met wat de leerlingen doen. Omdat hij een ontevreden leraar is is hij ook een strenge leraar geworden. Hij stelt veel eisen en wil ook dat de leerlingen deze opvolgen. Hij is heel streng wat het nakomen van regels betreft en het uitvoeren van taken.

Leraar Huntley:**Mr. Sigoba:**

Uit de observatie van de pedagogische stijl van Mr. Sigoba kwam naar voren dat de pedagogische stijlkenmerken voor de ruimtegevende leraar, de onzekere leraar, de ontevreden leraar, de corrigerende leraar en de strenge leraar gemiddeld ontwikkeld zijn en de stijlkenmerken voor de leidende leraar, de helpende leraar en de begrijpende leraar zijn sterk ontwikkeld.

Interpretatie:

Er is geen stijlkenmerk zwak ontwikkeld, wat betekent dat alle stijlkenmerken bij hem te zien zijn. Mr. Sigoba is de leider over de groep, maar de leerlingen kunnen wel naar hem toekomen.

Drie kenmerken zijn sterk ontwikkeld, dat zijn de kenmerken van de leidende, de helpende en de begrijpende leraar. Mr. Sigoba heeft de leiding over de groep. Het is duidelijk dat hij zegt wat gedaan wordt, maar dat niet op een strenge manier. Hij ondersteunt de klas door hulp aan te bieden. Hij is bereid om opnieuw uit te leggen. Als hij ziet dat de leerlingen niet begrijpen wat ze moeten doen grijpt hij direct in en biedt hulp.

De andere kenmerken zijn allemaal gemiddeld aanwezig. Dat betekent wel dat hij over deze vaardigheden wel beschikt maar deze nog beter kan inzetten.

Leraren Vogelvlei:

Mr. Matha:

Uit de observatie van de pedagogische stijl van Mr. Matha kwam naar voren dat de pedagogische stijlkenmerken voor de corrigerende leraar en de ontevreden leraar zwak ontwikkeld zijn. De kenmerken voor de ruimtegevende leraar, de onzekere en de strenge leraar zijn gemiddeld ontwikkeld en de stijlkenmerken voor de leidende leraar, de helpende leraar en de begrijpende leraar zijn sterk ontwikkeld.

Interpretatie:

Mr. Matha is de leider over de groep, maar laat ook zien dat hij de leerlingen begrijpt en graag ondersteuning biedt als de leerlingen ergens problemen mee hebben.

Hij is geen corrigerende leraar en zegt niet als hij ergens ontevreden over is. De leerlingen moeten wel weten of zij dingen fout doen, maar als de leerkracht hun er niet op wijst maken zij de fouten opnieuw. Het kan een teken van onzekerheid zijn dat hij de leerlingen niet op fouten wijst. De kenmerken voor de onzekere leraar liggen wel in het gemiddelde bereik maar wel met de tendentie sterk ontwikkeld te worden. Hij moet erop letten dat dit kenmerk niet verder ontwikkeld wordt.

Bij Mr. Matha zijn de stijlkenmerken voor de ruimtegevende en de strenge leraar gemiddeld ontwikkeld wat betekent dat hij soms wel ruimte geeft en soms wel streng is.

Miss Manala:

Uit de observatie van de pedagogische stijl van Miss Manala kwam naar voren dat de pedagogische stijlkenmerken voor de corrigerende leraar en de strenge leraar zwak ontwikkeld, voor de leidende leraar, de helpende leraar en de ontevreden leraar gemiddeld ontwikkeld en voor de begrijpende leraar, de ruimtegevende leraar en de onzekere leraar sterk ontwikkeld zijn.

Interpretatie:

Miss Manala is een ruimtegevende en onzekere leraar. Ze is niet zeker in wat ze doet en geeft de leerlingen te veel ruimte, dat wordt ook duidelijk doordat de strenge leraar en de corrigerende leraar zwak ontwikkeld zijn. Miss Manala durft niet te corrigeren en streng op te treden.

De leidende leraar is wel gemiddeld ontwikkeld wat betekent dat ze wel de leiding over de groep voor een deel heeft.

Miss Manala begrijpt de leerlingen wel en kan zich inleven in hun. Ze weet welke moeilijkheden ze dagelijks meemaken en geeft hierdoor ruimte aan de leerlingen.

4.3.2 Enquête

De enquête is opgebouwd in vier verschillende onderdelen. Het eerste onderdeel is dat de leerlingen op moeten schrijven wat ze de drie meest belangrijke aspecten van een leerkracht vinden, wat volgens hun een goede leerkrachtstijl kenmerkt. Dit onderdeel moeten de leerlingen alleen in het begin invullen, omdat dit niet zal veranderen.

In het tweede onderdeel moeten de leerlingen een ranking geven hoe vaak de leerkracht dit gedrag vertoont. De leerlingen geven hun mening over het gedrag van hun leerkracht op basis van een vijfpunts Likert-schaal (1= nooit, 2= zelden, 3= af en toe, 4= dikwijls, 5= altijd). Met behulp van dit onderdeel leggen de leerlingen de leerkrachtstijl van hun leerkracht en van mij vast. De aspecten, die verwoord waren in stellingen zijn onder te verdelen in drie factoren: 'sfeer', 'sturend gedrag' en 'ondersteunend gedrag'.

In het derde onderdeel moeten de leerlingen aangeven hoe ze zich op school voelen, het gaat om het welbevinden van de leerlingen. Deze schaal meet de tevredenheid van leerlingen ten aanzien van de school in het algemeen en het bevredigende gevoel van de leerlingen met betrekking tot het naar school gaan. Per item is aangegeven in hoeverre deze het met de betreffende stelling eens is (A= ja, B= zal kunnen, C= nee).

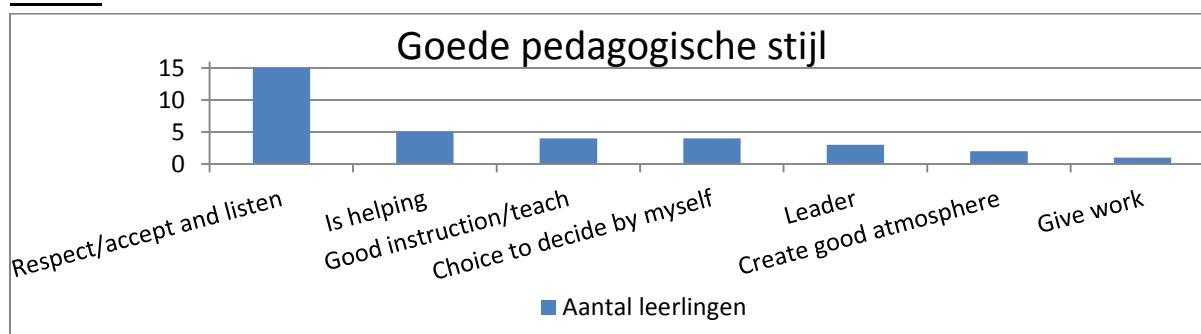
Het laatste onderdeel gaat over de motivatie van leerlingen. De leerlingen geven aan wat naar school gaan voor hun betekent. Ze moeten een zin afmaken: 'Going to school is something I ...'.

De ingevulde formulieren en grafieken van het tweede onderdeel zijn als bijlage toegevoegd.

4.3.2.1: Heb je zin om naar school te gaan?

Het **eerste onderdeel** van de vragenlijst, waarbij de leerlingen de voor hen drie meest belangrijke aspecten voor een goede pedagogische stijl hebben omschreven, is middels een grafiek beantwoord. In de grafieken 1, 2 en 3 wordt een overzicht gegeven van de door de leerlingen beschreven kenmerken voor een goede pedagogische stijl. Niet alle leerlingen hebben echte aspecten van een leerkrachtstijl opgeschreven, in de grafieken zijn alleen de aspecten opgenomen die de pedagogische stijl kenmerken.

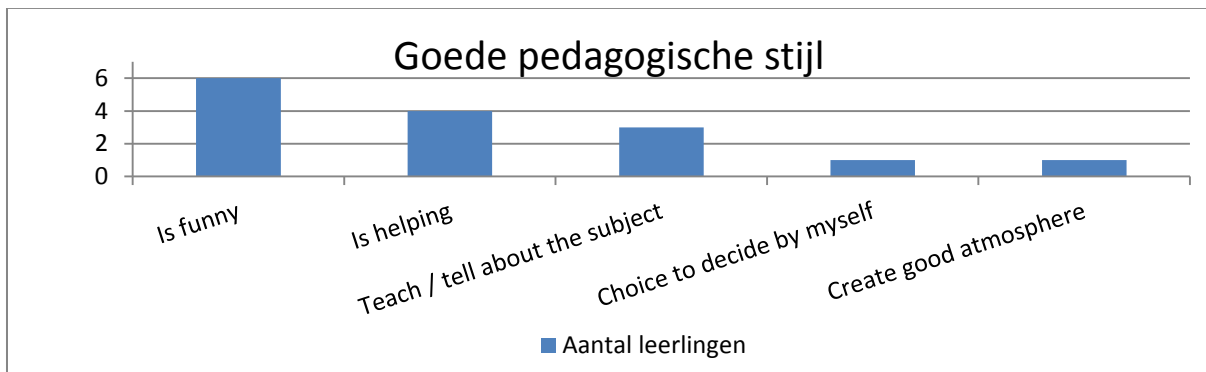
Tafeni:



Grafiek 1: Kenmerken ten aanzien van een goede pedagogische stijl Tafeni

Hieruit blijkt dat de leerlingen overeenkomende antwoorden op deze vraag hebben gegeven. Meer als de helft van de leerlingen (15 leerlingen) is er over eens dat een leerkracht respect voor de leerlingen moet hebben. De leerkracht moet de leerlingen accepteren zoals ze zijn en luisteren naar wat ze zeggen. Verder vinden de leerlingen belangrijk dat de leerkracht hun helpt (5 leerlingen). De pedagogische stijlen die hier naar voren komen zijn de begrijpende leraar, de helpende leraar, maar ook de leidende leraar.

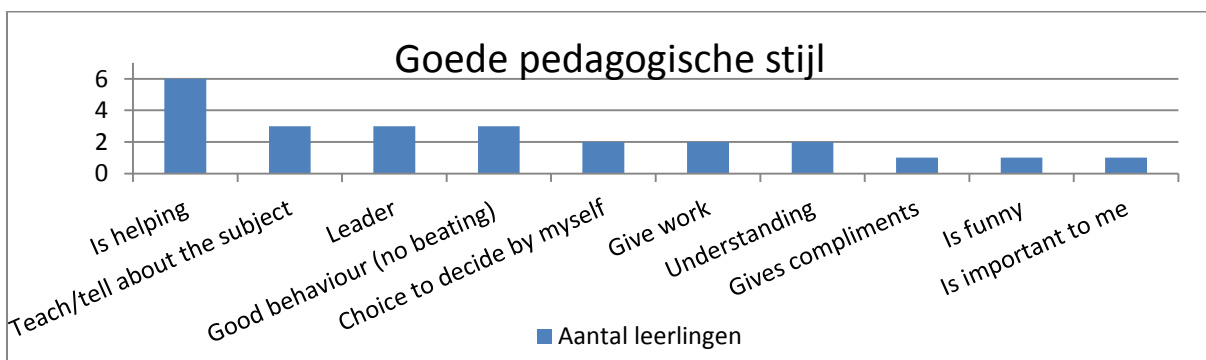
Huntley:



Grafiek 2: Kenmerken ten aanzien van een goede pedagogische stijl Huntley

Leerlingen hebben in dit onderdeel niet veel bruikbare antwoorden gegeven. Waarin de meeste leerlingen wel overeengekomen zijn is, dat de leerkracht grappig zal zijn (6 leerlingen). Verder vinden ook de leerlingen op Huntley het belangrijk dat de leerkracht hun helpt (4 leerlingen). De pedagogische stijl die hier naar voren komt is de helpende leraar.

Vogelvlei:



Grafiek 3: Kenmerken ten aanzien van een goede pedagogische stijl Vogelvlei

Hieruit blijkt dat de leerlingen niet veel overeenkomende antwoorden hebben gegeven. Niet alle drie antwoorden waren te gebruiken, maar de antwoorden die te gebruiken waren waren soms verschillend. De helft van de leerlingen waren het er mee eens dat de leerkracht hun zal moeten helpen (6 leerlingen). Wat voor mij opvallend was, was het antwoord van drie leerlingen dat de leerkracht zich goed moet gedragen en de leerlingen niet zal slaan. In Zuid-Afrika slaan nog veel leerkrachten de leerlingen. De pedagogische stijlen die hier naar voren komen zijn de helpende leraar, de leidende leraar, de ruimtegevende leraar en de begrijpende leraar.

Bij het **tweede gedeelte** hebben de leerlingen aangegeven wat ze denken in hoeverre de stellingen in het begin op hun leerkracht en aan het eind op mij treffen. Op Tafeni hebben de leerlingen de leerkrachtstijl van Sibò beschreven en op Vogelvlé van Mr. Matha. De stellingen waren onderverdeeld in drie factoren: 'sfeer', 'sturend gedrag' en 'ondersteunend gedrag'. Voor de sfeer waren de items 3, 4 en 8 bepalend, voor het sturend gedrag de items 1, 5, 6, 7, 9 en 10 en voor het ondersteunend gedrag de items 2, 11, 12, 13 en 14. Om een goed overzicht te krijgen is het gemiddelde cijfer van elk item berekend. Verder is het gemiddelde van de items voor elke factor samen berekend en hiervan het gemiddelde berekend. Een overzicht van de gemiddeld toegekende cijfers aan de schalen is te vinden in de volgende tabel.

Tafeni:

<u>Begin</u>			<u>Eind</u>		
Sfeer	Sturend gedrag	Ondersteunend gedrag	Sfeer	Sturend gedrag	Ondersteunend gedrag
3. 3,1	1. 1,7	2. 2,8	3. 2,9	1. 1,85	2. 2,8
4. 2,9	5. 2,1	11. 2,9	4. 2	5. 2,1	11. 3,3
8. 2,6	6. 3,1	12. 2,6	8. 2,9	6. 3,3	12. 2,4
	7. 2,7	13. 3,1		7. 2,75	13. 3,2
	9. 2,7	14. 2,2		9. 2,8	14. 2,5
	10. 2,2			10. 2,9	
2,9	2,7	2,4	2,6	2,8	2,6

Tabel 2: Goede leerkrachtijl volgens de leerlingen Tafeni

Gebleden is dat er een vrij laag gemiddeld cijfer aan alle stellingen is toegekend. Dat betekent dat de gedragingen van de leerkracht meer dan de helft van de tijd niet te zien zijn, of heel soms.

De leraar van de groep creëert volgens de leerlingen een goede sfeer in de klas. Verder vinden de leerlingen dat hij een iets meer sturend dan ondersteunend gedrag vertoont. De leerlingen vinden dat ik een sturend gedrag vertoon. De factoren sfeer en ondersteunend gedrag zijn iets minder te zien, maar de cijfers liggen wel dicht bij elkaar.

Hieruit kan eigenlijk geen duidelijk beeld gevormd worden, omdat de gemiddelde cijfers allemaal dicht bij elkaar liggen.

Huntley:

<u>Begin</u>			<u>Eind</u>		
Sfeer	Sturend gedrag	Ondersteunend gedrag	Sfeer	Sturend gedrag	Ondersteunend gedrag
3. 3,5	1. 3,1	2. 2,6	3. 3	1. 4,1	2. 3
4. 4,3	5. 2,7	11. 3,1	4. 3,1	5. 2,1	11. 3,1
8. 3	6. 2,4	12. 3,4	8. 3,3	6. 2,5	12. 3
	7. 2,9	13. 2,9		7. 2,75	13. 3,7

9.	3,5	14.	2,9	9.	4,1	14.	2,7
10.	2,9			10.	2,9		
3,6	2,9	2,98	3,1	3,075	3,1		

Tabel 3: Goede leerkrachtstijl volgens de leerlingen Huntley

Het gemiddelde cijfer van alle stellingen ligt ongeveer bij 3, wat betekent dat wel een groot deel van de tijd de meeste gedragingen uit de stellingen te zien zijn.

De leraar van de groep creëert volgens de leerlingen een goede sfeer in de klas. De stelling die de hoogste gemiddelde cijfer heeft is stelling 8: "My teacher respects me the way I am." De leerlingen mogen zijn wie ze zijn in de klas en worden door de leerkracht gerespecteerd. Dat schept een goede sfeer en zorgt ervoor dat de leerlingen graag naar school gaan. Verder vinden de leerlingen dat de leraar in bijna gelijke mate sturend en ondersteunend gedrag vertoont. De leerlingen vinden dat als ik les geef alle factoren op een gelijke mate aanwezig zijn. Ik stuur de leerlingen in een richting maar ondersteun hun op de weg, verder creër ik een goede werksfeer die het grootste deel van de tijd aanwezig is.

De leerlingen vinden dat hun leerkracht een beter sfeer in de klas ontwikkeld dan ik.

Vogelvlei:

<u>Begin</u>			<u>Eind</u>		
Sfeer	Sturend gedrag	Ondersteunend gedrag	Sfeer	Sturend gedrag	Ondersteunend gedrag
3. 3,4	1. 3,5	2. 3,5	3. 3,7	1. 4,8	2. 3,7
4. 3,2	5. 3,2	11. 2,9	4. 4,75	5. 3,9	11. 4,1
8. 3,5	6. 2,3	12. 3,5	8. 4,3	6. 4,6	12. 4,25
	7. 3,2	13. 3,4		7. 4,1	13. 4,6
	9. 3,4	14. 2,7		9. 4,3	14. 4,1
	10. 2,6			10. 4,4	
3,4	3	3,2	4,25	4,35	4,15

Tabel 4: Goede leerkrachtstijl volgens de leerlingen Vogelvlei

Gebleken is dat de leerkrachten mij voor alle factoren een hoger cijfer gegeven hebben dan hun leerkracht.

De factor die het meeste aanwezig is is de factor sfeer. De leerkracht creëert een goede sfeer in de klas. De factor ondersteunend gedrag is iets minder aanwezig en de factor sturend gedrag weer iets minder, maar alle factoren zijn een groot deel van de tijd aanwezig.

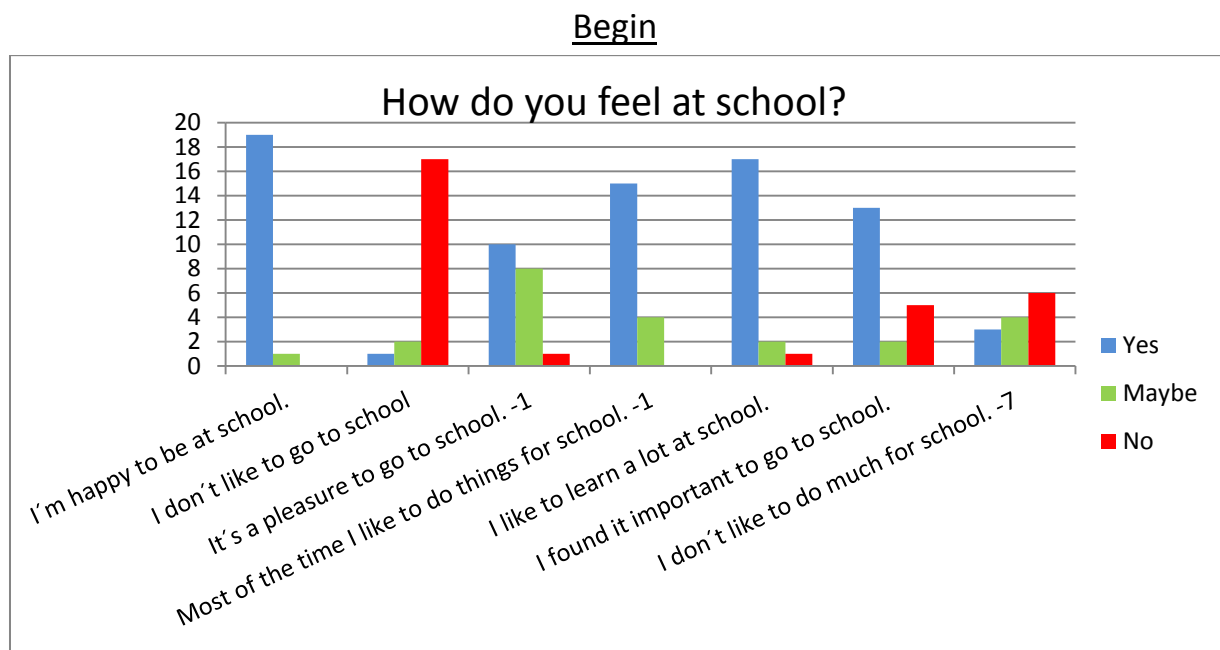
De gemiddelde cijfers die de leerlingen mij toegewezen hebben liggen allemaal boven de 4, wat betekent dat alle factoren bijna altijd aanwezig zijn. De factor sturend gedrag is wel het duidelijkste te zien.

Als men de uitkomsten van de drie verschillende scholen met elkaar vergelijkt valt op dat alle leerkrachten een goede sfeer in de klas creëren. Verder is te zien dat de gemiddelde cijfers op een school allemaal dicht bij elkaar liggen. Daarom is het lastig om duidelijk te

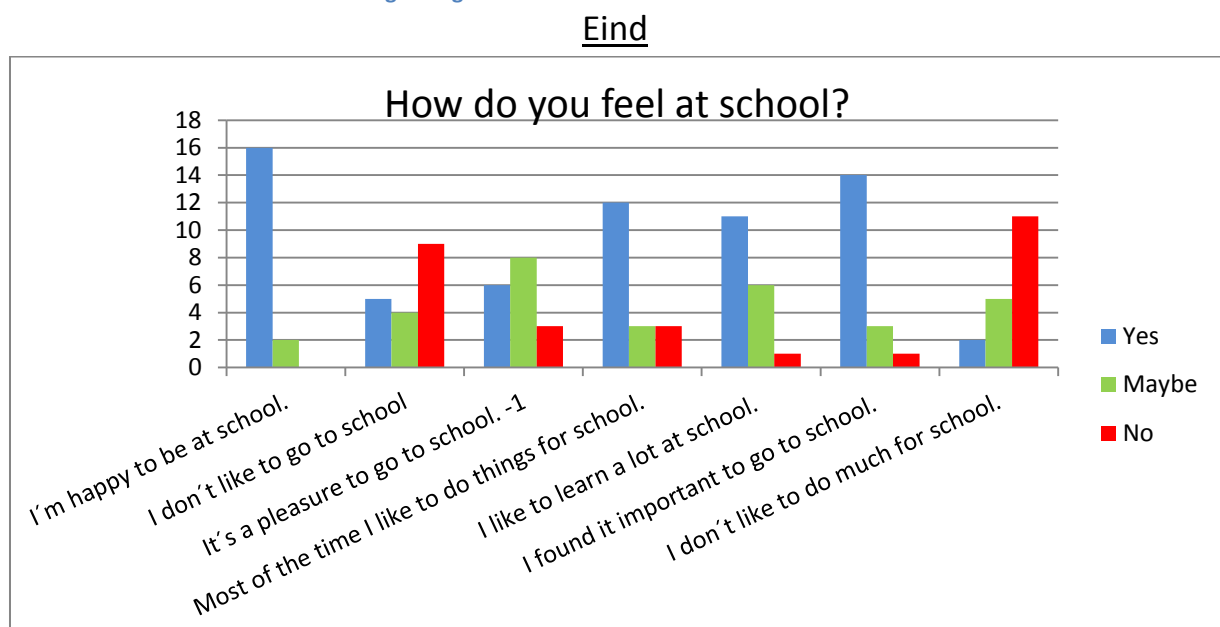
zeggen dat bij een leerkracht of bij mij een factor duidelijker te zien is dan de andere factoren.

In het **derde gedeelte** hebben de leerlingen stellingen beantwoord die over hun welbevinden op school gaan. De uitkomsten zijn in een grafiek duidelijk gemaakt.

Tafeni:



Grafiek 4: Welbevinden van de leerlingen begin Tafeni



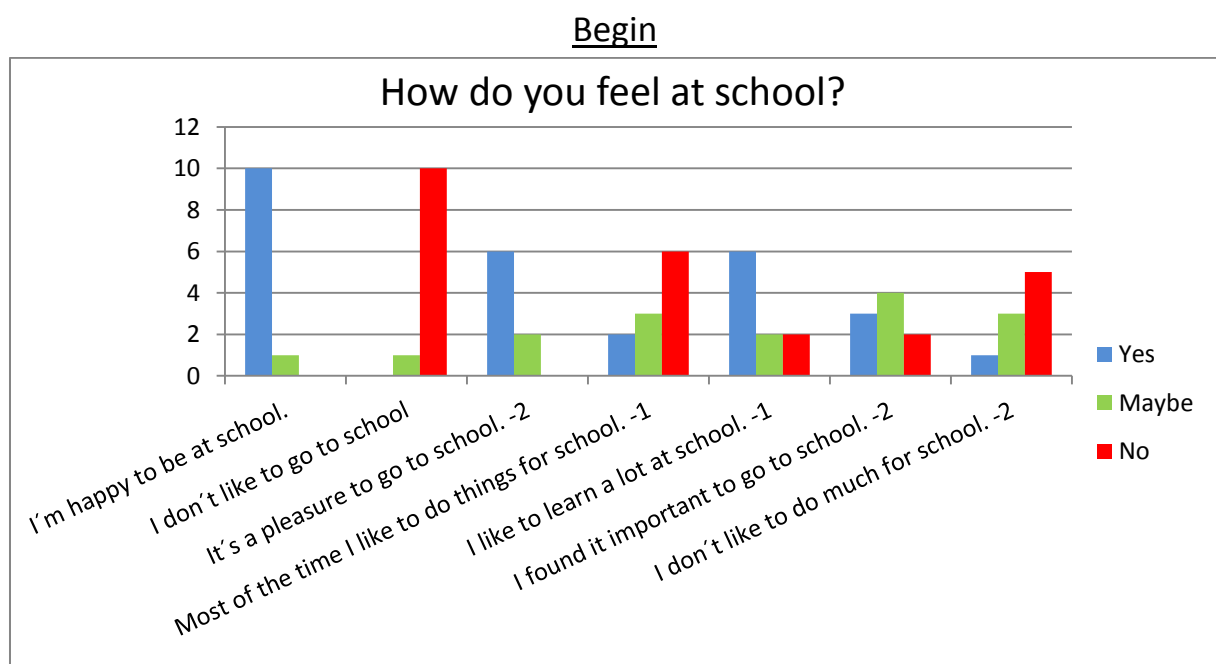
Grafiek 5: Welbevinden van de leerlingen eind Tafeni

Als men de twee grafieken met elkaar vergelijkt valt op dat bij de tweede grafiek meer leerlingen het antwoord gegeven hebben dat ze niet graag naar school gaan. In grafiek 1 heeft maar één leerling de antwoord gegeven dat hij niet graag naar school gaat, twee dat ze misschien niet graag naar school gaan en 17 hebben de vraag met nee beantwoord, maar in

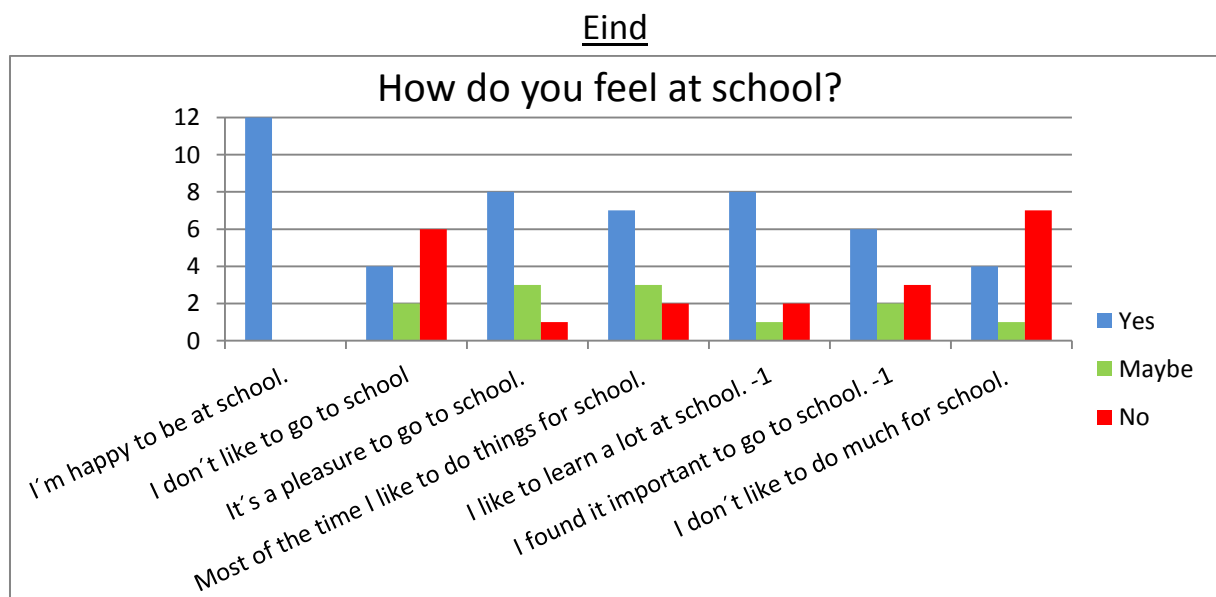
grafiek 2 hebben al vijf leerlingen aangegeven dat ze niet graag naar school gaan, vier dat ze misschien niet graag naar school gaan en negen hebben de vraag met nee beantwoord. Volgens deze vraag zijn de leerlingen minder gemotiveerd om naar school te gaan nadat ik les heb gegeven, maar op de vraag of de leerlingen gelukkig zijn op school heeft alleen één leerlingen minder plezier op school aan het eind dan in het begin.

Verder blijkt uit de vergelijking dat de leerlingen aan het eind van mijn lesgeven het belangrijker vinden dat ze naar school gaan dan in het begin. Ik heb wel duidelijk gemaakt waarom het belangrijk is dat de leerlingen naar school gaan en waarom we hun iets willen leren.

Huntley:



Grafiek 6: Welbevinden van de leerlingen begin Huntley



Grafiek 7: Welbevinden van de leerlingen eind Huntley

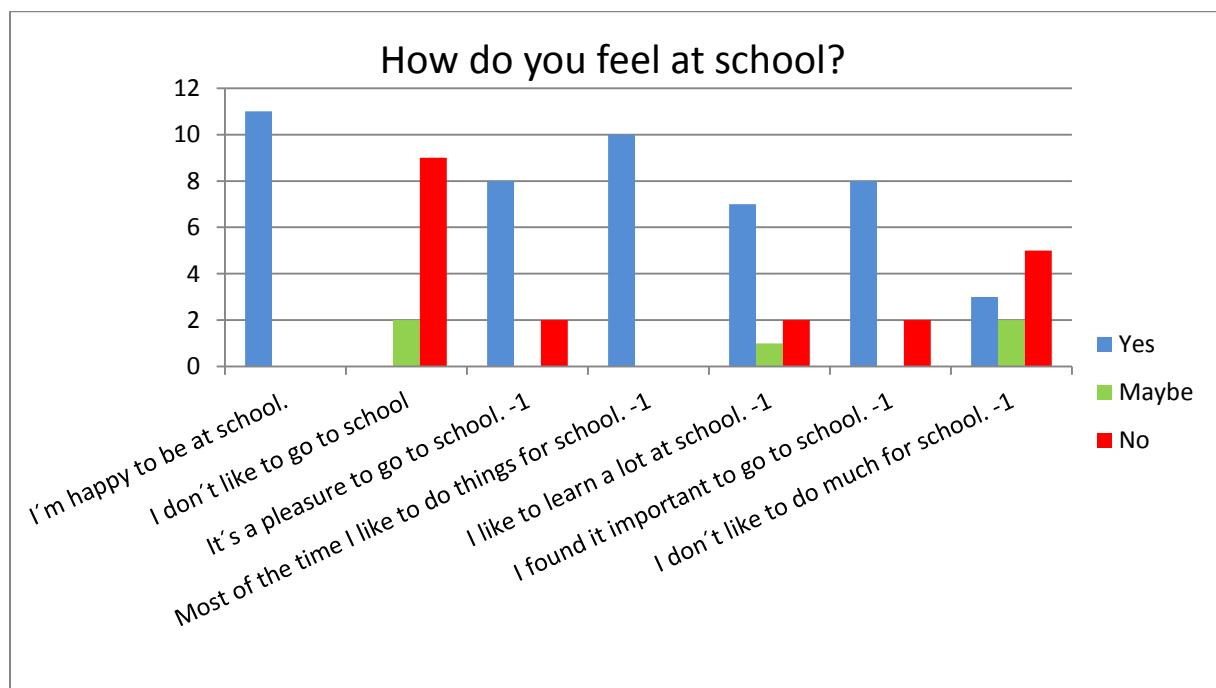
Als men de twee grafieken met elkaar vergelijkt valt op dat in het begin en aan het eind de leerlingen gelukkig zijn op school. In de eerste grafiek heeft maar één deze stelling met nee beantwoord en in de tweede grafiek geen leerling. Opvallend is dat de leerlingen de tweede stelling, die de tegengestelde vraag tot de eerste vraag is, in het begin net zo beantwoord hebben dat het overeenkomt met de eerste vraag, maar aan het eind niet eenduidig beantwoord is. Hier hebben maar zes leerlingen met nee geantwoord, vier met een ja en twee kunnen geen zeker antwoord geven.

Verder is te zien dat aan het eind meer leerlingen de stellingen drie tot en met zes met ja beantwoord hebben dan in het begin. Voor sommige leerlingen is het belangrijker geworden dat zij na school gaan, ze vinden het goed dat ze naar school gaan en dat ze op school iets leren.

In het begin hebben zes leerlingen aangegeven dat ze het niet altijd goed vinden als ze werk voor school moeten doen. Aan het eind waren het er nog maar twee die niet graag dingen (opdrachten, huiswerk) voor school doen en zeven die het meestal goed vinden om dingen voor school te doen.

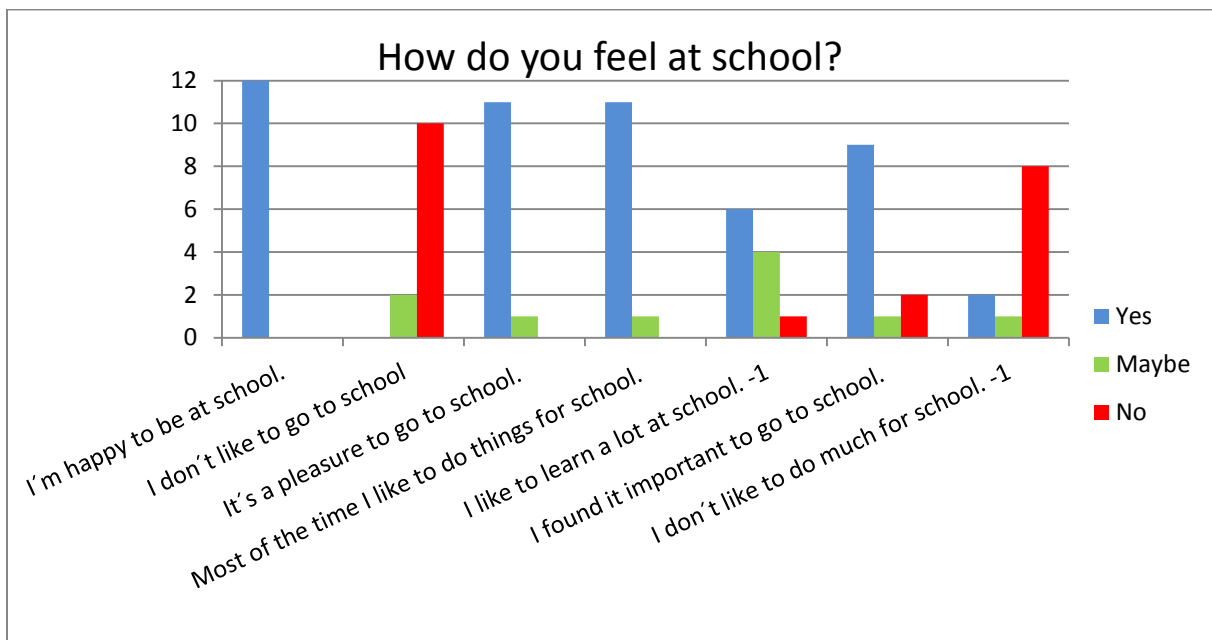
Hieruit blijkt dat de leerlingen de dingen die ik met hun gedaan heb leuk gevonden hebben en dat ze gezien hebben dat dingen voor school ook leuk kunnen zijn en dat je er plezier in kunt hebben.

Vogelvlei:



Grafiek 8: Welbevinden van de leerlingen begin Vogelvlei

Eind



Grafiek 9: Welbevinden van de leerlingen eind Vogelvlei

Als men de twee grafieken met elkaar vergelijkt valt op dat de leerlingen in het begin en aan het eind gelukkig zijn als ze op school zijn. Alle leerlingen hebben deze stelling met ja beantwoord. De tegengestelde stelling hebben niet alle leerlingen met nee beantwoord. In beide gevallen hebben twee leerlingen een misschien aangegeven, maar dat hoeft niets te zeggen. Verder valt in de grafiek van het begin op dat alle leerlingen aangegeven hebben dat ze het grootste deel van de tijd het leuk vinden om dingen voor school te doen, maar een leerling heeft deze stelling helemaal niet beantwoord en als ik de tweede grafiek bekijk blijkt dat deze leerling hier 'misschien' aangegeven heeft. Wat in deze stelling beschreven wordt is niet veranderd voor de leerlingen.

De stelling dat het een plezier is om naar school te gaan hebben in het begin twee leerlingen met nee beantwoord en de rest met een ja, aan het eind hebben alle leerlingen deze stelling met ja beantwoord. De leerlingen hebben meer plezier om naar school te gaan als ik aan hun les geef.

Aan het eind waarderen de leerlingen het niet om veel te leren voor school. Zes leerlingen geven aan dat ze het wel waarderen maar vier leerlingen geven aan dat dat niet altijd het geval is en één leerling leert niet graag veel voor school. De redenen hiervoor kunnen zijn dat ik meer van hun verwacht tijdens een les.

Acht leerlingen vinden het belangrijk om naar school te gaan en maar twee leerlingen vinden het niet belangrijk. Dit is niet veranderd gedurende de tijd die ik les gegeven heb.

Als men de uitkomsten van de drie scholen over het welbevinden van de leerlingen met elkaar vergelijkt is te zeggen dat de leerlingen wel gelukkig zijn om naar school te gaan.

Het **laatste gedeelte** gaat over de motivatie van de leerlingen en of zij gemotiveerd zijn om naar school te gaan. De stelling hebben de leerlingen als volgt beantwoord.

Tafeni:

		Begin	Eind
	A: like.	19	16
Going to school is something I...	B: don't mind.	3	2
	C: hate.	1	0

Hieruit blijkt dat de leerlingen aan het eind gemotiveerder waren om naar school te gaan, of juist niet omdat er minder kinderen op school waren die de vragenlijst konden invullen. De validiteit hiervan is niet vast te stellen.

Huntley:

		Begin	Eind
	A: like.	4	
Going to school is something I...	B: don't mind.	1	
	C: hate.	6	

De antwoorden van de leerlingen aan het eind zijn niet te gebruiken. De leerlingen hebben over het algemeen een onbruikbaar antwoord gegeven.

Vogelvlei:

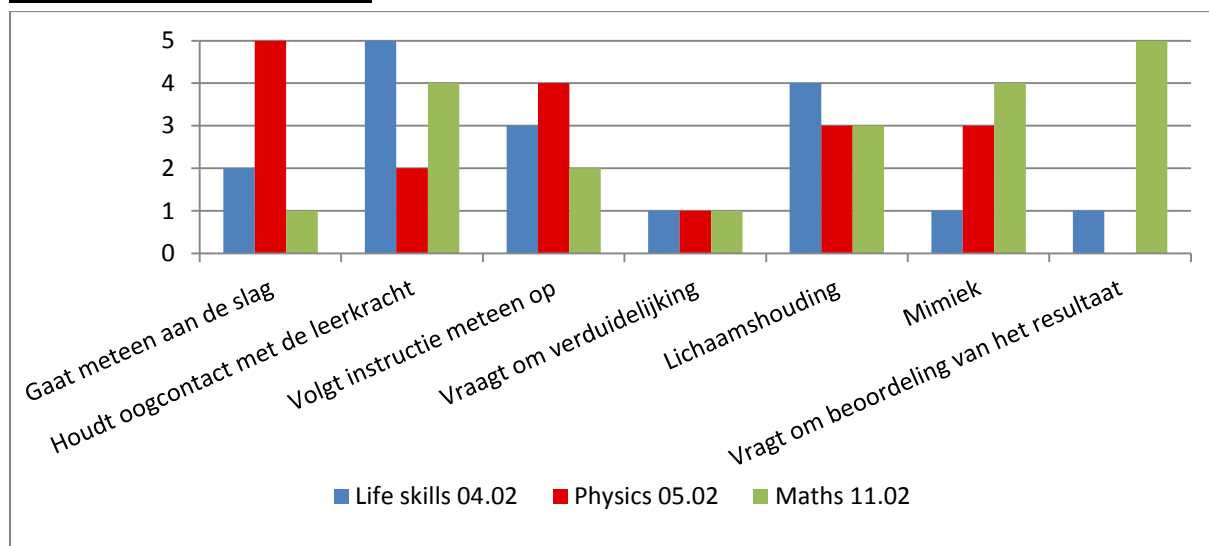
		Begin	Eind
	A: like.	11	12
Going to school is something I...	B: don't mind.	1	0
	C: hate.	0	0

Hieruit blijkt dat de leerlingen in het begin en in het eind gemotiveerd zijn om naar school te gaan. Een leerling heeft in het begin aangegeven dat het hem niets uitmaakt om naar school te gaan en deze zegt aan het eind dat hij graag naar school gaat, maar er kan wel gezegd worden dat de leerlingen al gemotiveerd waren om naar school te gaan.

4.3.3 Observatielijst gedrag van leerlingen

Tafeni:

Lessen van de leerkrachten:



Tijdens het observeren van de lessen van de leerkracht viel op dat de leerkracht heel veel zelf vertelt en er weinig interactie tussen de leerlingen en de leerkracht bestaat. De leerkracht stelt soms wel controlerende vragen, zoals “Do you understand?” waar de leerlingen in koor met “Yes” op antwoorden. Als de leerkracht open vragen stelt krijgt hij geen reactie.

Als met de uitslag van het observatieformulier bekekt is te zien dat bij de eerste les de leerlingen niet meteen aan de slag gaan en afwachten wat er gebeurt. Ze houden wel oogcontact met de leerkracht en hebben een goede lichaamshouding. Voor de leerkracht is niet duidelijk dat de leerlingen de opdracht niet begrijpen want geen leerling vraagt om verduidelijking ook als ze allemaal de opdracht niet begrijpen. Niemand vraagt aan het eind of de leerkracht kan kijken of hij de opdracht goed gedaan heeft.

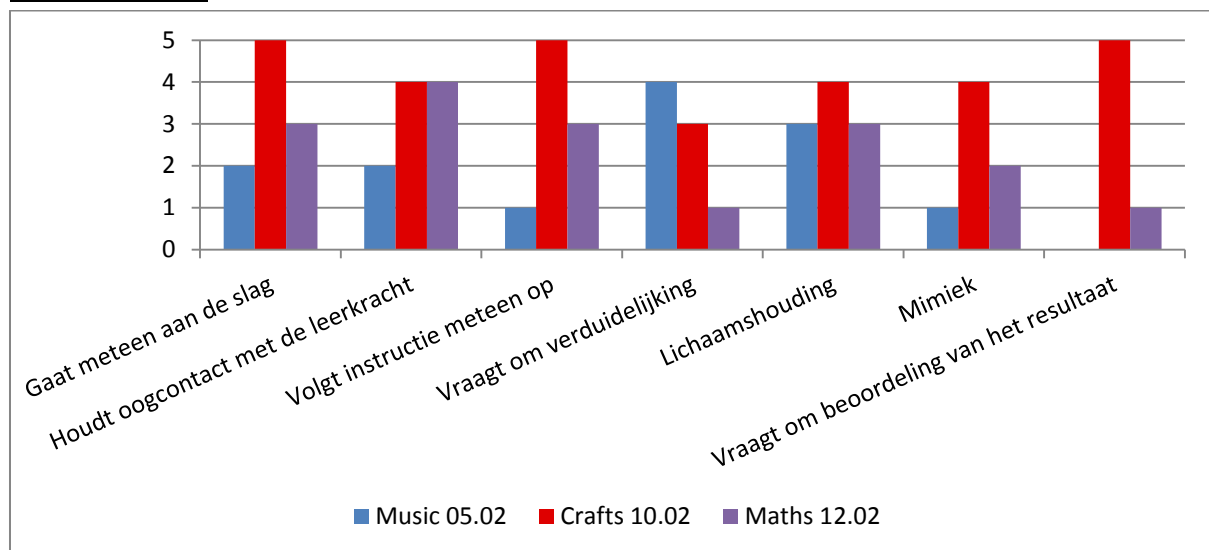
Bij de tweede les gaan de leerlingen wel meteen aan de slag en volgen ze de instructie meteen op, maar ze houden geen oogcontact. De lichaamshouding en de mimiek is bij sommigen wel positief, maar niet bij allen. Ook tijdens deze les vragen de leerlingen niet naar verduidelijking.

Bij de derde les zijn de leerlingen helemaal niet gemotiveerd aan de slag gegaan met het werk. De leerkracht moet vaker zeggen dat ze moeten beginnen. Hij legt ook nog een keer uit, maar niet omdat de leerlingen om verduidelijking gevraagd hebben. De leerkracht controleert de opdrachten aan het eind.

Interpretatie: Tijdens alle drie lessen viel mij op dat de leerlingen wat gedaan hebben, maar dat ze eigenlijk niet precies wisten wat ze moeten doen. Niemand durft de leerkracht wat te

vragen of wat te zeggen. De leerlingen kunnen of willen niet uit zichzelf spreken. Ze hebben niet geleerd dat zij een eigen mening mogen hebben en dat ze deze ook mogen uiten.

Lessen van mij:



Vooraf bij de tweede les, handvaardigheid is goed te zien dat de leerlingen gemotiveerd zijn om de opdrachten te doen. Ze gaan meteen aan de slag en volgen de instructie op. Lichaamshouding en mimiek zijn positief en de meeste leerlingen houden oogcontact. Tijdens deze les vragen sommige leerlingen om een verduidelijking van de opdracht. Alle leerlingen hebben mij om een beoordeling van hun kaart gevraagd.

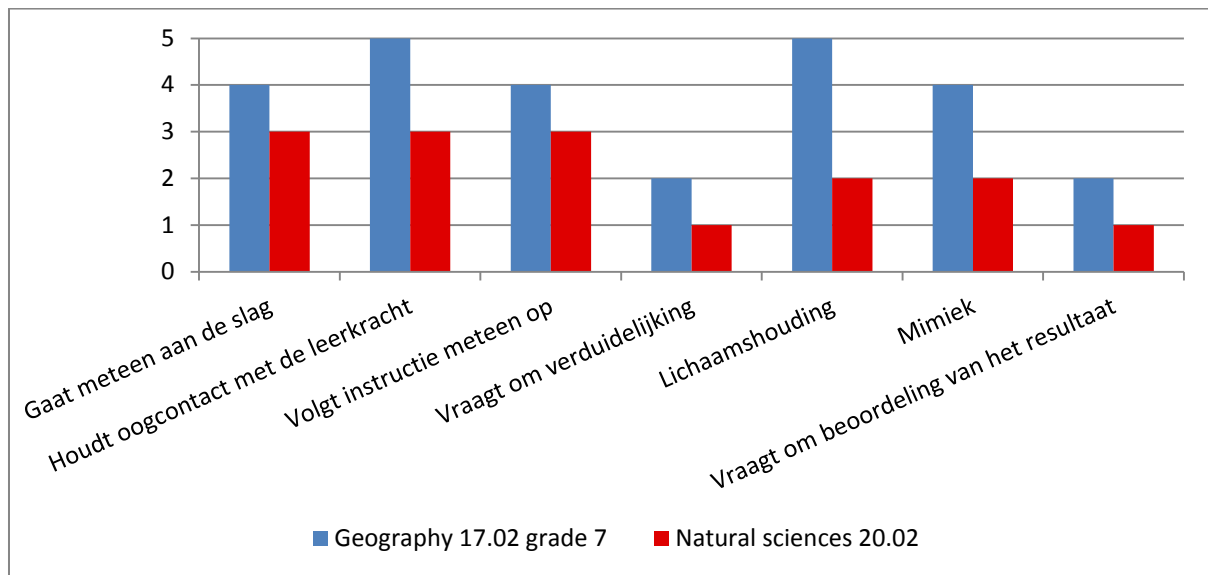
Bij de andere twee lessen waren de leerlingen niet heel enthousiast. Ze hebben niet meteen de instructie opgevolgd. Ze zijn wel begonnen wat op te schrijven maar niet de opdracht die zij moesten doen. Tijdens de rekenles heb ik vanuit mezelf de opdracht nog een keer uitgelegd maar geen leerling heeft om verduidelijking gevraagd. Bij de muziekles hebben wel enkele leerlingen om verduidelijking gevraagd.

Interpretatie: Als de leerlingen een leuke les krijgen zijn zij heel gemotiveerd om de opdracht uit te voeren. Ze durven dan ook wat te zeggen en wat aan mij te vragen. Tijdens gewone lessen zijn de leerlingen teruggetrokken en durven ook bij mij niets te zeggen. Ik heb wel geprobeerd de leerlingen bij de lessen te betrekken maar er kwam bijna geen reactie. De leerlingen hebben moeite om opdrachten te begrijpen en zelfstandig te verwerken.

De motivatie van de leerlingen is door mij alleen beïnvloed als ik leuke dingen met de leerlingen gedaan heb. Tijdens gewone lessen is geen verandering van de motivatie te herkennen ten opzichte van de motivatie als hun leerkracht les geeft.

Huntley:

Lessen van de leerkrachten:



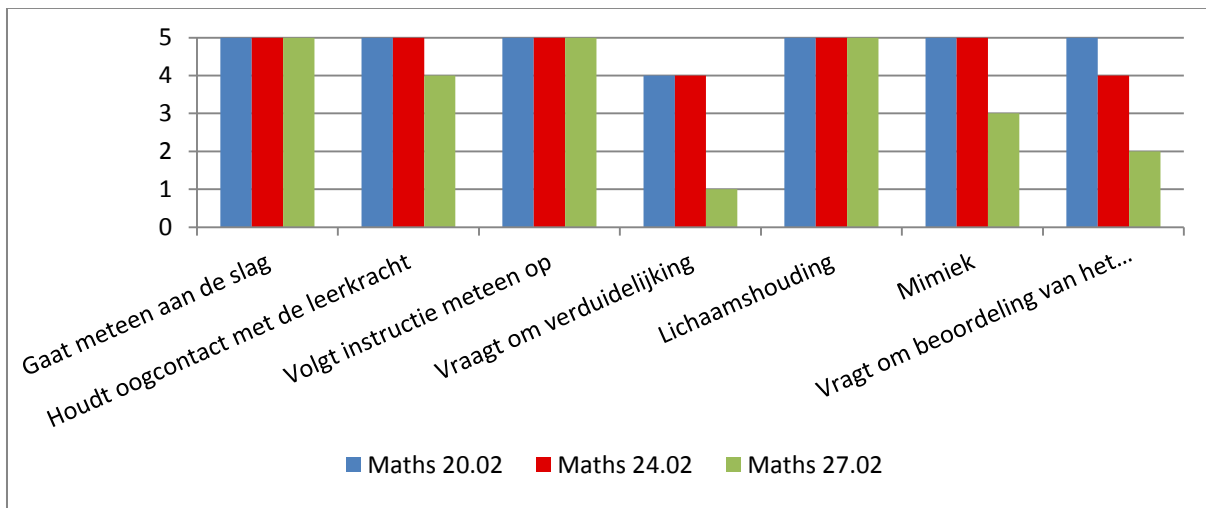
De leerkracht geeft les aan grade 6 en 7 tegelijkertijd. Hij probeert te differentiëren.

Bij de eerste les van grade 7 legt de leerkracht eerst aan grade 6 uit wat ze deze les moeten doen. Grade 7 wacht de hele tijd en heeft geen opdracht. Als de leerkracht de opdracht aan grade 7 uitleg geeft gebeurt dat heel snel. Binnen vijf minuten is hij klaar en gaat weer naar grade 6. Grade 7 gaat wel redelijk snel aan de slag en het lijkt alsof ze de instructie meteen opvolgen maar als ik rondkijk hebben ze alleen de tabel overgenomen. Ze hebben niet om een verduidelijking gevraagd. Toen de leerkracht uitlegde hebben de leerlingen oogcontact gehouden en hun lichaamshouding en mimiek was positief. Toen ze klaar waren met de opdracht hebben ze niet om een beoordeling gevraagd, maar afgewacht tot de leerkracht ziet dat ze klaar zijn.

De leerkracht laat de leerlingen bij de tweede les alles alleen doen. De leerlingen laten hierbij geen motivatie zien. Het duurt een tijdje voordat ze beginnen en de lichaamshouding en mimiek zijn niet positief, maar ze vragen ook niet of de leerkracht hun kan helpen. De leerkracht ziet wel dat de leerlingen problemen hebben en helpt hun. Toen hij er was deden de leerlingen goed mee.

Interpretatie: De leerkracht schept wel een goede sfeer in de groep, want als hij iets vertelt dan maakt hij tussendoor grapjes en de leerlingen durven mee te lachen en ze durven ook iets zeggen tegen de leerkracht. Als de leerkracht bij hun groep is zijn de leerlingen wel gemotiveerd om goed mee te doen. Er blijkt uit de uitkomsten van de observatieformulieren dat de leerlingen niet heel gemotiveerd zijn als ze een opdracht zelfstandig moeten uitvoeren.

Lessen van mij:



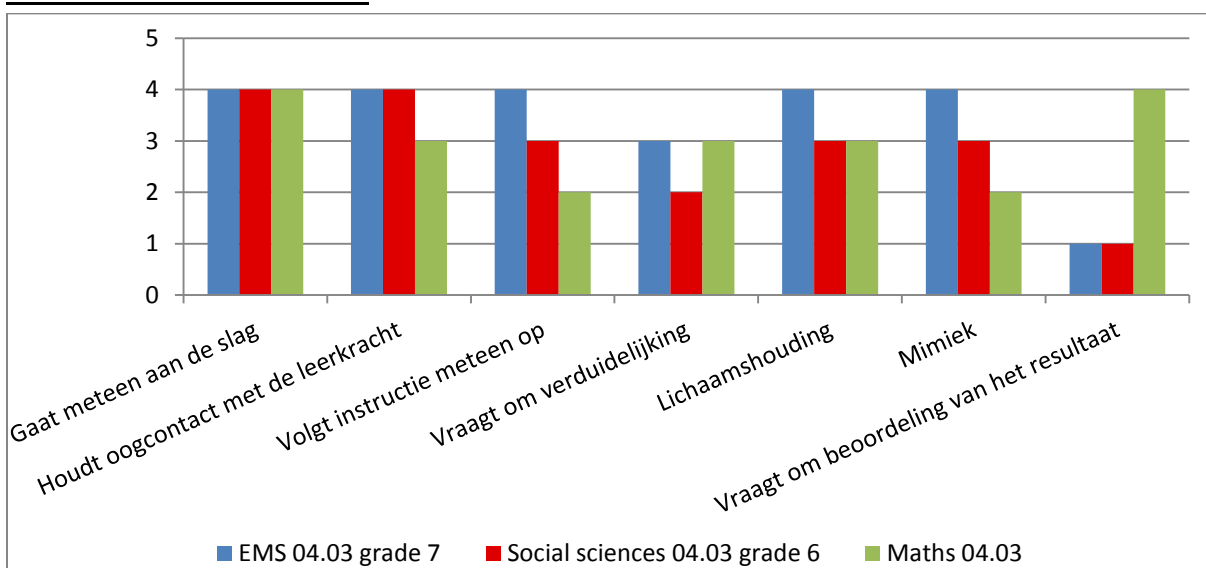
De leerlingen waren tijdens alle lessen gemotiveerd om goed mee te doen. Ze hebben de opdrachten meteen opgevolgd en ze begrepen ook wat ze moesten doen. Als ze niet wisten wat ze moeten doen hebben ze tijdens de eerste twee lessen wel na een korte tijd om verduidelijking gevraagd. Hun instelling was geheel positief en aan het eind van de lessen hebben zij om een beoordeling van het resultaat gevraagd.

Interpretatie: De leerlingen begrepen wat ik van hun verwachtte en ze waren gemotiveerd om met mij mee te doen.

De leerlingen waren gemotiveerder toen zij een les van mij kregen. Bij hun leerkracht moeten zij veel zelf doen en daardoor zijn ze niet heel gemotiveerd. Als hun leerkracht bij hun groep is zijn ze wel ook iets gemotiveerder. De leerlingen zijn wel blijkbaar gemotiveerder als ik les geef, maar ik denk dat ze ook bij hun eigen leerkracht motiveerder zullen zijn als hij meer tijd in hun groep besteed.

Vogelvlei:

Lessen van de leerkrachten:



De leerkracht geeft tegelijkertijd les aan grade 6 en 7. De groepen hebben verschillende vakken en de leerkracht vertelt eerst grade 7 wat ze moeten doen als hij uitleg geeft aan grade 6. Beide groepen zijn bezig, of met een opdracht of de leerkracht legt iets aan hun uit.

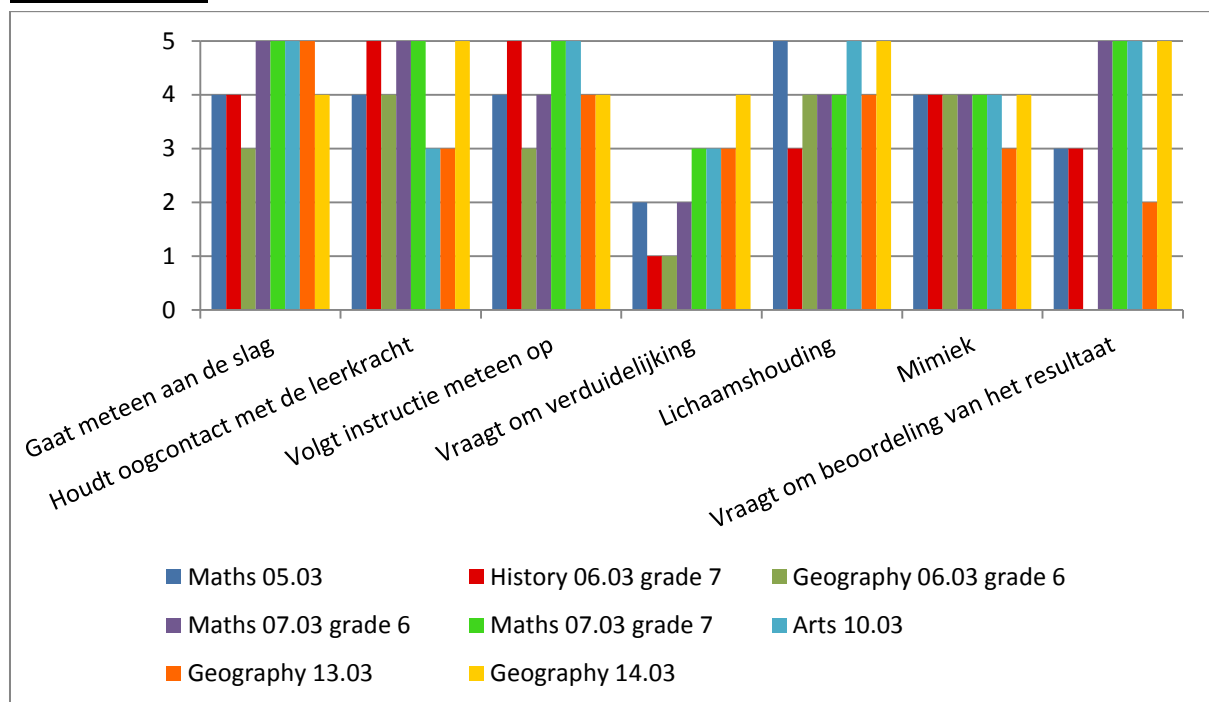
Als grade 6 na hun uitleg aan de slag moeten gaan met de opdracht doen ze dat niet meteen, maar wel redelijk vlot en ze volgen de instructie op. Tijdens de uitleg houden niet alle leerlingen oogcontact en ook de lichaamshouding en de mimiek is niet van allen positief. Een leerling heeft tijdens de uitleg om verduidelijking gevraagd maar verder stelt geen leerling een vraag. Aan het eind van de les vragen ze niet naar een beoordeling van het resultaat.

Grade 7 gaat wel gemotiveerd aan de slag. Er zit een leerling in de groep waarvan de motivatie erg laag is. Ze doet niet mee en het maakt haar niet uit of iemand dat ook kan zien.

Bij de rekenles gaan de leerlingen meteen aan de slag maar ze volgen nog niet de instructie op. Ze schrijven eerst hun namen op. Als ze dan moeten beginnen met de opdracht weten ze niet precies wat ze moeten doen en sommigen vragen om verduidelijking. Lichaamshouding en mimiek zijn in het begin nog positief, maar de uitleg duurt wel heel lang en de motivatie loopt terug.

Interpretatie: De leerlingen durven wat te zeggen en ze hebben geleerd dat ze een eigen mening mogen hebben. Grade 7 is over het algemeen gemotiveerder om dingen te leren behalve het ene meisje. Het is lastig om haar te motiveren.

Lessen van mij:



Ik heb veel lessen aan de groepen gegeven. Het valt op dat de leerlingen uit grade 7 hogere scores hebben op het observatieformulier dan grade 6. Grade 7 werkt beter en is gemotiveerder om iets voor school te doen. Met toename van de lessen die ik gegeven heb

hebben de leerlingen om meer verduidelijking gevraagd als ze dingen niet begrepen hadden. Verder hebben zij sterker om een beoordeling van het resultaat gevraagd.

Interpretatie: Ik heb vertrouwen bij de leerlingen opgebouwd. Ik heb de leerlingen laten weten dat ze altijd naar mij toe kunnen komen en dat ze vragen durven stellen als ze al met de opdracht bezig zijn. De leerlingen waren tijdens de lessen gemotiveerd.

De leerlingen zijn wel gemotiveerder als ik les geef. In het begin moesten zij even aan mij wennen maar aan het eind waren ze allemaal gemotiveerd als ik les gegeven heb, behalve het meisje, dat heb ik niet kunnen motiveren. Ze komt wel graag naar mij toe maar de opdrachten die ik haar gegeven heb bewerkt zij niet. Bij leuke dingen zoals knutselactiviteiten is zij wel heel gemotiveerd.

5. Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt een conclusie getrokken, rekening houdend met de kennis vanuit het theoretisch kader, de uitkomsten van de enquête en de observaties van de leerkrachtstijlen en de leerlingen. Op basis van de verkregen informatie van het veldonderzoek worden de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord, een eigen mening over het onderzoek gegeven, aanbevelingen ten aanzien van de onderzoeksvraag gegeven en advies gegeven voor vervolgonderzoeken.

5.1 Beantwoording van de deelvragen

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag in hoeverre mijn persoonlijke leerkrachtstijl invloed heeft op de intrinsieke motivatie van kinderen op drie verschillende basisscholen in Zuid-Afrika.

Ten grondslag aan de onderzoeksvraag ligt de probleemstelling, die opgesplitst kan worden in meerdere deelvragen. Deze deelvragen zijn al vanuit de theorie beantwoord. In dit gedeelte zal ik de vragen vanuit de praktijk beantwoorden om vervolgens een antwoord te geven op de onderzoeksvraag.

1. Welke verschillende leerkrachtstijlen bestaan er?

De eerste vraag gaat over de verschillende leerkrachtstijlen. Vanuit de theorie is gebleken dat elke leerkracht over een ander leerkrachtstijl beschikt. De leraren op de scholen in Zuid-Afrika beschikken gezamenlijk over zeven van de acht leerkrachtstijlen uit de observatielijst. Geen leerkracht is ontevreden met de leerlingen of laat dit zien.

Het aspect van de leerkrachtstijl moet voor elke school individueel beschreven worden, want net zoals elke leerkracht een eigen stijl van les- en leidinggeven heeft zo hebben leerlingen verschillende opvattingen ten aanzien van een goede pedagogische stijl. Uit de theorie is te zeggen dat een combinatie van autonomieondersteuning en controle kenmerken zijn van de meest effectieve leerkrachtstijl.

Drie leerkrachten beschikken over precies dezelfde leerkrachtstijlen die bij hun sterk ontwikkeld zijn. Mr. Magadla op Tafeni, Mr. Sigoba op Huntley en Mr. Matha op Vogelvlei zijn allemaal leidende, helpende en begrijpende leraren. Ook als de leerkrachtstijlen door observatie van iemand die normaal niet in de klas is gelijk zijn kunnen de leerlingen anders in de leerkrachtstijlen participieren.

Twee leerkrachten zijn het tegendeel van deze leerkrachten. De ene is streng en sturend. Hij is een autoritaire leerkracht waartegenover de enige juf ruimtegevend en onzeker is. Ze kan geen structuur bieden.

Door de observatie van de leerkrachtstijlen van de leraren op Tafeni is naar voren gekomen dat Mr. Magadla een begrijpende, helpende en leidende leraar is. De andere leraar, Sibbo, is het tegendeel daarvan. Hij is leidend, corrigerend en streng. De leerlingen zeggen dat Sibbo een goede sfeer creëert en dat hij sturend is. De leerkrachtstijl van Sibbo komt alleen in één punt met de kenmerken van de leerlingen overeen. Hierdoor en door de uitkomsten uit de theorie is te zeggen dat hij niet de perfecte leerkrachtstijl voor deze groep heeft.

Door de observatie van de leerkrachtstijl van de leraar op Huntley is naar voren gekomen dat Mr. Sigoba een leidende, helpende en begrijpende leraar is. De leerlingen zeggen dat Mr. Sigoba een goede sfeer creëert en dat hij in gelijke mate sturend en ondersteunend is. Het belangrijkste kenmerk van een goede pedagogische leerkrachtstijl is voor de leerlingen op Huntley dat de leerkracht hun helpt. Deze leerkrachtstijl heeft hun leraar. Mr. Sigoba heeft voor de leerlingen en volgens de theorie een goede leerkrachtstijl.

Door de observatie van de leerkrachtstijl van de leraren op Vogelvlei is naar voren gekomen dat Mr. Matha een leidende, helpende en begrijpende leraar is. Miss Manala is onzeker, ruimtegevend en begrijpend. De leerlingen zeggen dat Mr. Matha een goede sfeer creëert en dat hij de leerlingen goed ondersteunt. De leerkrachtstijl van Mr. Matha komt op drie punten overeen met de kenmerken die de leerlingen belangrijk vinden. Volgens hun is hun leerkracht de optimale leerkracht. Vanuit de theorie zal hij nog iets meer controle kunnen uitoefenen op de groep.

Door de observatie van mijn eigen leerkrachtstijl is naar voren gekomen dat ik een leidende, helpende, begrijpende en strenge leraar ben. De leerlingen op Tafeni zeggen dat ik een sturend gedrag heb, op de andere scholen zeggen de leerlingen dat ik over alle drie factoren in gelijke mate beschik. Hieruit en uit de verworven informatie uit de theorie kan de conclusie getrokken worden, dat ik voor alle leerlingen over een leerkrachtstijl beschik die de leerlingen belangrijk vinden waardoor ik ook invloed kan hebben op de intrinsieke motivatie van de leerlingen.

2. Welke competenties van de leerkracht zijn vooral belangrijk om een goede relatie met de leerlingen op te bouwen?

De relatie van leerkracht en leerlingen wordt door beide partijen beïnvloed. De leerkracht is er bewuster van dat hij inspanning moet leveren totdat een goede relatie opgebouwd kan worden. Direct in het begin van een nieuw schooljaar moet de leerkracht proberen een goede relatie op te bouwen want als direct in het begin geen goede band opgebouwd kan worden, kan de relatie nauwelijks ten goede gekeerd worden. Elke leerkracht moet over verschillende interpersoonlijke vaardigheden beschikken, want deze vaardigheden zijn belangrijk om een goede relatie op te bouwen. In welke mate de leerkracht over deze vaardigheden zal moeten beschikken om een goede relatie met de leerlingen op te kunnen bouwen is afhankelijk van de behoeftes van de leerlingen.

Voor de leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika is het vooral belangrijk dat de leerkracht hun helpt. Verder is gebleken dat de leerlingen het belangrijk vinden als de leerkracht de leerlingen respecteert. De leerkracht zal een goede atmosfeer creëren en bereid zijn om hun dingen te leren. Leerlingen willen graag dat ze met de leerkracht kunnen lachen, dat de leerkracht grappig is en vriendelijk. Voor elke school apart betekent dat, dat de leerlingen op Tafeni het belangrijk vinden als de leerkracht hun begrijpt, helpt en leidt. Op Huntley vinden de leerlingen het belangrijk als de leerkracht hun helpt en op Vogelvlei vinden de leerlingen het belangrijk als de leerkracht hun helpt, leidt, ruimte geeft en begrijpt.

Vooraf is het belangrijk dat de leerkracht de leerlingen niet gaat slaan. Door de leerlingen te slaan kunnen de leerlingen geen respect opbrengen voor de leerkracht en het is er een teken van dat de leerkracht geen respect voor de leerlingen heeft.

De leerlingen willen graag dat de leerkracht belangrijk wordt voor hun. Ze zijn de halve dag op school en hebben veel met deze leerkracht te maken, dan moet ze zich ook kunnen inleven in de leerlingen en belangstelling tonen voor elke leerling.

3. Wat is intrinsieke motivatie en hoe kan intrinsieke motivatie bevorderd worden?

De situatie op de basisscholen in Zuid-Afrika was, dat niet alle leerlingen in het begin intrinsiek gemotiveerd waren om naar school te gaan. Ze waren niet vanuit zichzelf gemotiveerd om naar school te gaan. Op de meeste farmscholen in Zuid-Afrika gaan de kinderen naar school omdat ze er warm te eten krijgen. Dat is soms het enige wat ze op een dag te eten krijgen. Vanuit de literatuur blijkt dat leerlingen die om deze reden naar school gaan extrinsiek gemotiveerd zijn. Op de tweede school, Huntley, was dit duidelijk te zien. Zes leerlingen van twaalf hebben aangegeven dat ze het haten om naar school te gaan, maar omdat ze op school eten te krijgen gaan zij naar school. Op Tafeni en Vogelvlei hebben de meeste leerlingen al in het begin gezegd dat ze graag naar school gaan.

Door het onderdeel welbevinden binnen de enquête is duidelijk geworden hoe belangrijk de leerlingen het voor zichzelf vinden om naar school te gaan. Motivatie is een belangrijk aspect voor het welbevinden van de leerlingen. Alleen als de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn en daardoor het welbevinden van de leerlingen goed is, wat betekent dat ze lekker in hun vel zitten, dan kan men ervan uitgaan dat de leerlingen met plezier naar school gaan. Op Tafeni is de motivatie en het welbevinden van de leerlingen iets groter geworden. Meer leerlingen vinden het belangrijk om naar school te gaan. Ze vinden de lessen van mij boeiend en interessant en willen graag meer over de onderwerpen weten, ze zijn intrinsiek gemotiveerd.

Op Huntley waren de leerlingen al gelukkig op school, maar ze hebben nog niet het gevoel gehad dat het voor hun een meerwaarde biedt om naar school te gaan. Aan het eind van mijn lesgeven heeft de helft aangegeven dat ze het belangrijk vinden om naar school te gaan. Dit is niet genoeg om te zeggen dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Het type motivatie dat het beste past bij deze leerlingen is de geïdentificeerde regulatie, wat een welwillende

vorm van extrinsieke motivatie is. De leerlingen waarderen activiteiten die zij interessant vinden, maar als ze de activiteit niet interessant vinden zijn zij ook niet gemotiveerd om deze uit te voeren.

Het welbevinden van de leerlingen op Vogelvlei was al goed. De leerlingen vinden het belangrijk om naar school te gaan en zijn gelukkig op school. Hier valt op dat ook al valt de factor eten weg, toch elke dag alle leerlingen aanwezig waren. De leerlingen komen naar school, omdat ze het voor zichzelf belangrijk vinden. Deze leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd. Ze komen vanuit hun eigen keuze naar school en willen graag dingen leren.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag

De deelvragen bieden ondersteuning om de onderzoeksvraag beter te kunnen beantwoorden. De onderzoeksvraag luidt als volgt:

In hoeverre kan mijn eigen leerkrachtstijl bijdragen aan de intrinsieke motivatie bij de leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika?

Zoals in de onderzoeksvraag staat is dit onderzoek beperkt tot drie basisscholen in Zuid-Afrika. De voorwaarden op deze scholen zijn heel andere voorwaarden dan op de basisscholen in Nederland of Duitsland, waar ik tot nu toe les gegeven heb. De leerlingen moeten vaak lange wegen afleggen om naar school te komen en de kans dat zij na de basisschool naar het voortgezet onderwijs gaan is laag.

Toen ik op de eerste school kwam heb ik gezien dat sommige leerlingen alleen naar school gaan omdat ze iets te eten krijgen. Ze waren niet intrinsiek gemotiveerd. De leerkrachten die les geven aan grade 7 en 8 hanteren verschillende leerkrachtstijlen. De leerkrachtstijl van de “hoofdleerkracht” is autoritair, wat de leerlingen niet helemaal goed vinden. Door iets losser te zijn, te proberen leuke dingen met de leerlingen te doen en er voor de leerlingen te zijn heb ik invloed op de intrinsieke motivatie gehad. De leerlingen hebben gezien dat een les ook leuk kan zijn en dat de leerkracht niet de enige is die iets mag zeggen.

Op Huntley waren de leerlingen alleen gemotiveerd om activiteiten te doen als de leerkracht hun begeleid en ondersteund heeft. Dat was nog geen intrinsieke motivatie. Ik heb tijdens mijn stage in deze groep geprobeerd altijd een open oor voor de leerlingen te hebben en in te gaan op de dingen die zij belangrijk vinden. Ik denk dat ik voor een deel invloed heb kunnen hebben op de intrinsieke motivatie omdat ik altijd bij de groep was, maar niet door mijn leerkrachtstijl.

Op Vogelvlei waren de leerlingen al intrinsiek gemotiveerd toen ik er kwam. Door mijn lesgeven heeft zich dit ook niet erg veranderd. Mijn leerkrachtstijl is niet erg verschillend dan de leerkrachtstijl van Mr. Matha. Het kan misschien zijn dat deze leerkrachtstijl invloed heeft op de intrinsieke motivatie.

Voor een deel heeft mijn leerkrachtstijl zeker invloed gehad op de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Maar ik denk dat de leerlingen ook meer gemotiveerd waren om met mij te werken omdat ik uit een ander land en uit een andere cultuur kom en de leerlingen geïnteresseerd waren in hoe ik les geef.

5.3 Eigen mening

Als eerste kan ik zeggen dat de enquête die de leerlingen moesten invullen afgeleid is van een vragenlijst die voor een ander onderzoek is gebruikt. Ik heb niet alle items die op deze lijst stonden gebruikt, want anders zou de hele vragenlijst te lang geweest zijn. Bij mijn vragenlijst heb ik mij al afgevraagd of dit niet te lang is. De leerlingen hebben er erg lang over gedaan om de lijst in te vullen en veel leerlingen hebben de stellingen niet begrepen, zodat het vertaald moest worden en twee of drie keer uitgelegd moest worden. Bovendien zijn misschien een aantal items op een manier geformuleerd, dat deze door de leerlingen mogelijk op verschillende manieren zijn geïnterpreteerd. Wat voor de ene leerling als positief ervaren wordt, kan door een andere leerling negatief opgevat worden. Een voorbeeld daarvan is: 'My teacher is the leader in the classroom.' Verder kunnen sommige stellingen anders interpreteerd worden als ze bedoeld zijn, zoals de stelling: 'I don't like to do much for school.' Deze stelling is negatief geschreven, maar kan door de leerlingen verkeerd interpreteerd worden.

Daarnaast moet ik zeggen dat ik niet zeker ben of de leerlingen de vragen eerlijk beantwoord hebben. Het lijkt alsof ze als ze de stellingen niet begrepen gewoon maar wat ingevuld hebben omdat ze klaar wouden zijn met de lijst. Bij sommigen was goed een patroon te herkennen. Ze hebben bijvoorbeeld voor de eerste stelling een één gegeven, voor de tweede een twee, voor de derde een drie, voor de vierde een vier, voor de vijfde een vijf en dan weer de nummers teruggaand. Om deze reden is het denkbaar dat de resultaten uit de enquête niet heel veel zeggen over de juiste mening van de leerlingen. Voor de conclusie heb ik wel met de uitkomsten uit de enquête rekening gehouden, maar van de validiteit van deze uitkomsten ben ik niet overtuigd. De uitkomsten uit de observaties zeggen heel wat anders. Ik heb gezien dat de leerlingen tijdens sommige lessen wel gemotiveerd waren.

Om deze reden is het denkbaar dat de motivatie van de leerlingen helemaal anders is dan ik uit de enquête interpreteerd heb, maar bij het trekken van de conclusie heb ik met dit aspect rekening gehouden en sterker op de uitkomsten van mijn observaties gelet. Toch wil ik zeggen, dat ik niet met zekerheid kan zeggen dat de conclusie die ik vanuit de theorie en de praktijk getrokken heb ook op de werkelijkheid past.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden aanbevelingen aan de leerkrachten op de verschillende farmschools en mezelf gegeven in hoeverre de leerkrachtstijlen aangepast moeten worden om een bijdrage te leveren aan de intrinsieke motivatie van de leerlingen op de drie basisscholen. Verder worden aanbevelingen gegeven hoe de relatie tussen de leerkrachten en de leerlingen verbeterd kan worden.

Een aantal aspecten spelen een belangrijke rol bij het beïnvloeden van de intrinsieke motivatie van leerlingen. Als de leerkracht binnen zijn gedrag en zijn leerkrachtstijl rekening houdt met deze aspecten is het mogelijk om een bijdrage te leveren aan de intrinsieke motivatie van leerlingen.

- Een leerkracht zal moeten weten over welke leerkrachtstijl hij beschikt. Dit is belangrijk om voor hem zelf te zien of hij zwakke punten heeft die hij nog kan ontwikkelen.
- De leerkracht zal moeten weten welke aspecten de leerlingen belangrijk vinden waarover een leerkracht zal moeten beschikken. Hierdoor kan de leerkracht zien of hij met zijn leerkrachtstijl de leerlingen optimaal kan ondersteunen of hij zijn leerkrachtstijl aan moet passen om op de behoeftes van de leerlingen optimaal in te kunnen gaan.
- De autonomie van de leerlingen moet worden ondersteund. Vooral voor de leerkrachten op de basisscholen in Zuid-Afrika raad ik aan dat ze de leerlingen meer bij de lessen betrekken en meer van hun vragen. Ze doen te veel zelf en sturen de leerlingen zo in de richting die zij graag willen. Hierdoor kan geen intrinsieke motivatie ontstaan.
- De leerkracht moet rekening houden met de leef- en beleevingswereld van de leerlingen.
- De leerkracht moet elke leerling als individu zien en niet de hele groep. Elke leerling heeft andere behoeftes.
- Binnen een les moeten verschillende didactische en pedagogische werkvormen gebruikt worden om op elke leerstijl in te gaan.
- Leerkrachten moeten laten zien dat ze plezier aan het lesgeven hebben.
- De lessen moeten goed worden voorbereid.

5.4 Vervolgonderzoek

Het is voor vervolgonderzoeken aan te raden om te kijken hoe de motivatie van de leerkrachten verhoogd kan worden. Veel leerkrachten die ik in Zuid-Afrika gezien heb zijn zelf niet heel gemotiveerd om les te geven. Hoe kunnen de leerlingen gemotiveerd worden als de leerkracht niet gemotiveerd is! Hierbij zal nagegaan kunnen worden of de opleiding

van leerkrachten in Zuid-Afrika een goede opleiding is en de leerkrachten goed voorbereid zijn op het echt leerkracht zijn.

Verder zou het voor een vervolgonderzoek interessant zijn om het gedrag van de leerlingen op een andere manier vast te stellen. Het gedrag is in dit onderzoek subjectief door mij vastgesteld. Misschien zal in een vervolgonderzoek het gedrag van elke leerling vastgesteld kunnen worden. Hier zal dan ook een persoon de leerlingen observeren die al langer met de leerlingen samen gewerkt heeft. Ik was maar voor een korte periode aanwezig en kan niet inschatten of de leerlingen dit gedrag altijd vertonen of dat ze normaal een ander gedrag hebben. Wanneer er een objectiever instrument ontwikkeld zou worden om het gedrag van leerlingen te meten, kan de invloed van de pedagogische stijl op de intrinsieke motivatie van leerlingen beter in kaart gebracht worden.

Tot slot zal een onderzoek kunnen uitgevoerd worden om te kijken of de pedagogische stijl niet alleen invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen, maar ook op de schoolprestaties. Dit was voor mij niet mogelijk omdat ik maar voor een korte tijd op elke school was.

Literatuurlijst

Boeken:

- Bors, G., & Stevens, L. (2014). *Pedagogische tact: Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling* (2. ed.). Antwerpen - Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. ed.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, L. (2008). *Motivation in Education - Theory, Research, and Applications* (3. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Valcke, M. (2008). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap* (1. ed.). Gent: Academia Press.
- Verstegen, R., & Lodewijks, H. (2009). *Interactiewijzer* (7. ed.). Assen: Van Gorcum.
- Visser, Y. (2005). *Leraar worden: een competentiegerichte aanpak*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede.
- von Grumbkow, J. (1988). *Arbiedsmotivatie: een psychologische benadering*. Assen: Van Gorcum.

Internetpagina's:

- de Bruijn, M. (2013). *Ensie*. Opgeroepen op 01 27, 2015, van <https://www.ensie.nl/maj-de-bruijn/welbevinden>
- Groeneveld, E. (2005). *Motivatieproblemen op school*. Opgeroepen op November 25, 2014, van <http://www.motivatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Welkom>
- Gutteling, Heuvelman, & Drossaert. (2007, 01 25). *Mens en samenleving*. Opgeroepen op 02 11, 2015, van <http://mens-en-samenleving.info.nu.nl/psychologie/1787-samenvatting-boek-psychologie.html>
- Huter, V. (2007). *Grin*. Opgeroepen op 01 15, 2015, van <http://www.grin.com/de/e-book/69149/fuehrungskraft-lehrer-fuehrungsstile-nach-lewin>
- InfoNu.nl. (2007, 08 17). Opgeroepen op 01 15, 2015, van <http://mens-en-samenleving.info.nu.nl/sociaal/7618-leiderschapsstijl-laissez-faire.html>
- Kerpel, A. (sd). *Wij-leren.nl*. Opgeroepen op 01 14, 2015, van <http://wij-leren.nl/roos-van-leary-gedrag.php>
- Princen, M. (2015). *Brainmatters*. Opgeroepen op 02 10, 2015, van <http://www.brainmatters.nl/terms/conditioneren/>
- Quinonez, N. (2014, 02 25). *Udemy blog*. Opgeroepen op 01 07, 2015, van <https://www.udemy.com/blog/teaching-styles/>
- reporter, S. (2013, 02 28). *SouthAfrika.info*. Opgeroepen op 12 17, 2014, van <http://www.southafrica.info/about/education/education.htm#.VJAWhF0zIU>

- Rimm-Kaufman, S. (sd). *American Psychological association*. Opgeroepen op 01 27, 2015, van <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>
- *Sächsischer Bildungsserver*. (2015). Opgeroepen op 02 17, 2015, van <http://marvin.sn.schule.de/~ifoerder/index.php?auswahl=grundlagen&m=7>
- *Slideshare*. (2010, 06 20). Opgeroepen op 02 17, 2015, van <http://de.slideshare.net/Inspirerenismotiveren/2010-p-ontwikkelen-psychologie-college-nr4motivatiedeel2tjdpptongeillustreerd1>
- team, Z.-A. (sd). *Zuid-Afrika.nl*. Opgeroepen op 12 17, 2014, van <http://www.zuid-afrika.nl/id/1/185/onderwijs.html/>
- *Testweb*. (2013). Opgeroepen op 01 26, 2015, van <http://testweb.bsl.nl/tests/llrv/>
- *Werner Stangls Arbeitsblätter*. (2014). Opgeroepen op 02 17, 2015, van <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml#DerPsychoanalytischerAnsatz>
- *Wikipedia - Die freie Enzyklopädie*. (2014, 12 06). Opgeroepen op 12 09, 2014, van <http://de.wikipedia.org/wiki/Leistungsmotivation>
- *Wikipedia - Die freie Enzyklopädie*. (2015). Opgeroepen op 12 09, 2014, van <http://de.wikipedia.org/wiki/Motivation>

Artikelen, publicaties, onderzoeksberichten:

- Ministerie van onderwijs en vorming, V. (sd). *Onderwijs en vorming*. Opgeroepen op 01 14, 2015, van <http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/MIN-Pesten-KL-deel2%20HFST3-1-2.pdf>
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Schleegeers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren*. (R. d.-O. Universiteit, Red.)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007, Februari). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*(16.), pp. 37-57.
- Waalderbos, A. (sd). *De pedagogische stijl van leerkrachten binnen het cluster- 4 onderwijs. Het schip: Voortgezet speciaal onderwijs*.

Afbeeldingen, grafieken en tabellen:

- *Afbeelding 1: Grouping of grades into phases, bands and schools (Wikipedia - The Free Encyclopedia)*. (2014, 12 23). Opgeroepen op 12 17, 2014, van http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_South_Africa
- *Afbeelding 2: Het tweedimensionale assenstelsel van Leary* (Verstegen & Lodewijks, 2009, p. 11)

- *Afbeelding 3*: Globale typering van vaardigheden van de acht interactionele posities (Verstegen & Lodewijks, 2009, p. 12)
- *Afbeelding 5*: Hond van Pavlov (Princen, M. (2015). *Brainmatters*. Opgeroepen op 02 10, 2015, van <http://www.brainmatters.nl/terms/conditioneren/>)
- *Afbeelding 6*: A quadripolar model of need for achievement (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, p. 47)
- *Afbeelding 7*: Motivatiemodel (*Sächsischer Bildungsserver*. (2015). Opgeroepen op 02 17, 2015, van <http://marvin.sn.schule.de/~ifoerder/index.php?auswahl=grundlagen&m=7>)

Reflectie

In dit afsluitende hoofdstuk wordt op het hele onderzoeksproces dat aan dit werkstuk ten grondslag ligt, gereflecteerd en de leereffecten die ik daarbij verkregen heb nader omschreven en toegelicht.

Door de vrije minor 'Zuid-Afrika' wilde ik mij verdiepen in de theorie over leerkrachtstijlen en hoe de intrinsieke motivatie van leerlingen beïnvloed kan worden. Verder wilde ik erachter komen over welke leerkrachtstijl ik beschik om duidelijk te hebben welke punten ik nog moet ontwikkelen om een leerkrachtstijl te hebben die invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen op de basisscholen in Zuid-Afrika. Hierdoor wilde ik vooral mijn competenties met betrekking tot mijn interpersoonlijke vaardigheden en mijn eigen deskundigheid verder ontwikkelen. Mijn doel was om een leerkrachtstijl te vinden die voor mij het beste werkt en de leerlingen het meeste ondersteunt zodat zij intrinsiek gemotiveerd zijn.

Door een literatuurstudie, deskresearch en een veldonderzoek heb ik dit geprobeerd te bereiken. De literatuurstudie en het deskresearch hebben mij al interessante en leerzame aspecten over de twee onderwerpen, die aan de onderzoeksvraag ten grondslag liggen, opgeleverd. Het was voor mij verrassend hoe veel wetenschappers al onderzoek naar de motivatie van leerlingen gedaan hebben en hoeveel verschillende theorieën over motivatie bestaan. Verder was voor mij verrassend dat er heel veel leerkrachtstijlen bestaan en dat niemand met zekerheid kan zeggen welke leerkrachtstijl nu de beste is. Alle leerkrachtstijlen hebben voor- en nadelen. Door het onderzoek in de theorie is mijn kennis gegroeid en ben ik me bewuster geworden van de essentiële wetenschappelijke feiten ten aanzien van een leerkrachtstijl en de intrinsieke motivatie van leerlingen.

Aanvankelijk vond ik het moeilijk om op de scholen duidelijk te zeggen wat ik nodig was voor mijn onderzoek, wat onzekerheid bij mij opriep. Tussentijds was ik van mening dat mijn onderzoek nooit goed zal komen. De leerlingen begrepen de vragenlijst niet die zij moesten invullen. Deze lijst is wel cruciaal geweest voor het onderzoek. Verder kwamen bij de observaties alleen positieve punten ter voorschijn. De leerlingen leken heel gemotiveerd te zijn, maar als ik dan gekeken heb wat ze aan het doen zijn was dat niet zo positief. Hiermee kon ik niet goed omgaan. Mijn begeleidende docent Cathrien Kats heeft mij goed geholpen. Ze heeft mij tips gegeven hoe ik dit allemaal in het onderzoek moet verwerken en dat ik beïnvloedende factoren in het verslag moet aangeven. Dit heeft mij erg geholpen om weer zeker te worden en verder te gaan met de dingen die ik gepland had. Tijdens het analyseren van de uitkomsten vond ik het tussentijds lastig om te verwoorden dat ik eigenlijk denk dat de leerlingen anders denken, maar overleg met mijn vriend heeft mij geholpen om ook dit goed om te kunnen zetten.

Het lesgeven in het Engels was op zich geen probleem voor mij, maar het is tot een probleem geworden omdat de Zuid-Afrikaanse leerlingen Engels ook als tweede taal hebben. Soms wisten de leerlingen niet wat ik bedoelde en andersom. De vragenlijst was te moeilijk

voor hun. Hun Engels was er niet goed genoeg voor. Ze begrijpen wel de meeste Engelse woorden, maar de interpretatie van de zinnen was voor hun lastig en ik kon de stellingen niet op een andere manier uitleggen. Hierbij heb ik hulp nodig gehad van de aanwezige leerkrachten. Ik vind het heel spannend om les te geven in een andere taal.

De volgende keer zal ik verschillende manieren bedenken om te meten of de leerlingen gelukkig zijn op school. Bij dit onderzoek was ik erg afhankelijk van de mening van de leerlingen wat soms problemen opleverde. Verder zal ik er nog andere mensen bij betrekken om te kijken of de leerlingen gelukkig zijn op school, die misschien de leerlingen ook al beter kennen dan ik. In de toekomst zal ik duidelijker aangeven wat ik nodig heb. Op de eerste school heb ik dat nog niet duidelijk aangegeven, maar op de volgende scholen heb ik dit al duidelijker aangegeven. De volgende keer zal ik op dezelfde manier met de leerlingen omgaan.

Door dit onderzoek ben ik erachter gekomen dat mijn leerkrachtstijl zoals dit nu is wel een goede leerkrachtstijl is, maar dat ik eraan moet werken dat ik zeker van mezelf wordt. Het is niet erg als de leerkrachtstijl anders is dan van een ander leerkracht, maar ik moet deze stijl met overtuiging hanteren. Hiermee zal ik bij de volgende groepen rekening houden.

Ik was me al door de eerste minor bewuster geworden over mijn werkwijze en persoonlijkheid. In de loop van het onderzoek heb ik soms gemerkt dat ik dezelfde fouten gemaakt heb als bij het eerste onderzoek. Toen ik dit bemerkte heb ik ook tegelijk geprobeerd om dit te veranderen.

Bijlagen

Formulier enquête

Uitkomsten enquête Tafeni

Uitkomsten enquête Huntley

Uitkomsten enquête Vogelvlei

Observatielijst wat doen de leerlingen

Logboek