**Vrijheid = Blijheid?!**
**Speciaal basisonderwijs; van leraargestuurd naar leerlinggericht**



|  |  |
| --- | --- |
| Naam: Marte van de Wouw | Klas: 4F |
| Studentnr: 2109658 | Datum: 30-06-2011 |
| Thema F: Didactische werkvormen en Motivatie |
| Begeleider: Bart Raijmakers |
| Instituut: Fontys Sporthogeschool Bachelor of Education |
| Afstudeerrichting: Speciaal Onderwijs |

**© Marte van de Wouw, 2011**Omslag ontwerp: Marte van de Wouw

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande toestemming van de uitgever te hebben verkregen.

*No part of this book may be reproduced in any form by print, photo print, micro film or any other means without written permission from the publischer.*

Vrijheid = Blijheid?!
**Speciaal basisonderwijs; van leraargestuurd naar leerlinggericht
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**Intrinsieke motivatie om te bewegen vergroot het welzijn en de psychologische gezondheid van een individu. Dit leidt tot meer zelfvertrouwen, opwinding, betere prestaties, meer succes, doorzettingsvermogen en meer creativiteit (Deci en Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd door te beantwoorden aan de drie basisbehoeften van de mens: competentie, relatie en autonomie (Deci en Ryan, 2000). In een onderzoek op Noorderlicht, school voor speciaal basisonderwijs in Tilburg, wordt getracht de intrinsieke motivatie bij de lessen lichamelijk opvoeding te vergroten door aan de behoefte aan autonomie te beantwoorden. De eerste resultaten van dit onderzoek leveren echter nog geen significante verschillen op.

*Door: Marte van de Wouw*

Je ziet het allemaal tijdens een doorsnee gymles: bloedfanatieke kinderen, kinderen die gewoon lekker meedoen en kinderen die het allemaal wel goed vinden. Is het mogelijk om ál deze kinderen gemotiveerd te krijgen voor de gymles? En hoe dan? Moeten ze wat meer vrijheid krijgen, wat meer eigen inbreng, niet alles volgens de wil en wet van de leerkracht bewegingsonderwijs?
In dit artikel een voorbeeld waarin een leerbeperkte groep en een leerbelemmerde groep een interventieprogramma doorlopen waarin meer leerlinggericht wordt lesgegeven om te kijken of dit leidt tot meer motivatie.

Steeds vaker worden scholen voor moeilijk lerende kinderen (MLK) samengevoegd met scholen voor kinderen met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden (LOM). Zo ook bij Noorderlicht in Tilburg, een school voor speciaal basis onderwijs (SBO). Sinds de fusie in 2008 worden de kinderen geen MLK- of LOM-leerlingen meer genoemd, maar wordt gesproken over leerbeperkte en leerbelemmerde kinderen. Deze twee groepen kinderen, met ieder hun eigen gedragskenmerken, komen vanaf dat moment op één school met één schoolvisie waar toch aan de behoeften van beide specifieke groepen moet worden voldaan. Een lastige klus, want hoe krijg je nou twee groepen die allebei een andere manier van aanpak nodig hebben gemotiveerd voor dezelfde gymles?

Om dit vraagstuk op te lossen is het ten eerste van belang te weten wat motivatie precies inhoudt. Wijsman stelt in haar boek ‘Psychologie en sociologie’: “Motivatie is het totaal van beweegredenen of motieven dat op een bepaald ogenblik werkzaam is binnen een individu“ (Wijsman, 2004). Motivatie is dus een innerlijk proces dat je niet ziet. Toch zijn er veel verschillende vormen van motivatie. Deci en Ryan spreken in hun Self Determination Theory van amotivatie, extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie (Deci en Ryan, 2000).
Zij stellen dat bij amotivatie de leerling niet gemotiveerd is. Bij extrinsieke motivatie beweegt de leerling omdat er beloningen of straffen tegenover staan. Extrinsieke motivatie kan verdeeld worden in drie subgroepen; externe regulatie (hierbij wordt puur bewogen door impulsen van buiten het individu), introjected regulatie (hierbij wordt bewogen omdat het gebruikelijk is, het hoort volgens de regels, dus het moet wel) en identificatie regulatie (hierbij wordt bewogen om persoonlijke doelen te bereiken, bijvoorbeeld afvallen). Bij intrinsieke motivatie beweegt de leerling uit vrije wil en puur om het plezier (Deci en Ryan, 2000).
In hetzelfde onderzoek stellen Deci en Ryan dat een beter welzijn van het kind kan leiden tot meer intrinsieke motivatie. Volgens Wijsman (2004) is het van belang om kennis van behoeftes, emoties en belangen van de kinderen te hebben voordat je het welzijn kan vergroten. Daarom lichten Deci en Ryan in de Self Determination Theory de basisbehoeftes van de mens toe. Het gaat hier om de behoefte aan competentie, relatie en autonomie. Wanneer deze behoeften (beter) worden beantwoord leidt dat tot een beter welzijn en dus een hogere intrinsieke motivatie (Deci en Ryan, 2000). Slingerland (2010) voegt aan de behoeftes een beschrijving toe: “Behoefte aan competentie omvat de wil om een bepaalde vaardigheid te beheersen en/of uit te voeren. De behoefte aan relatie of verbondenheid beschrijft op zijn beurt het groepsgevoel, het deel uitmaken van de groep en je geaccepteerd voelen door leeftijdsgenoten en de leerkracht. Tenslotte omvat de behoefte aan autonomie het vrij willen zijn, het mee willen denken en de wil om zelf dingen te kunnen bepalen en kiezen.”
In dit artikel wordt dieper ingegaan op de behoefte aan autonomie, omdat uit observaties blijkt dat beide doelgroepen, zowel de leerbeperkte- als leerbelemmerde kinderen dit behoeven.
“Autonomie kan worden vergroot door de kinderen meer vrijheid te geven, ze mee te laten denken, zelf dingen in te laten brengen en zelf keuzes te laten maken” (Slingerland, 2010).
Behets (2005) concludeert: “Meer autonomie vraagt om meer inspraak van de leerlingen.“ Door van de klassieke leraargestuurde aanpak naar een meer leerlinggerichte aanpak te gaan kan de autonomie worden vergroot. De rol van de leraar verschuift in deze aanpak volgens Behets (2005) van leider naar begeleider. De leerlingen worden volgens Behets (2005) op deze manier actiever betrokken bij het leerproces: “Er wordt géén kant en klare brok informatie meer voorgeschoteld, maar zij moeten op actieve wijze informatie verwerven. Zij krijgen meer inspraak, mogen zelf bepalen waar ze starten, hoe lang ze ergens mee bezig zijn, met wie ze samen werken en waar en hoe ze hulp kunnen krijgen”. Behets (2005) stelt echter wel dat het belangrijk is dat de grote stap van leraargestuurd lesgeven naar leerlinggericht lesgeven niet zomaar kan worden gemaakt. Volgens hem moet de vrijheid en zelfstandigheid in kleine behapbare stapjes aan worden geboden omdat dit anders weer in botsing komt met de behoefte aan competentie.

In dit artikel probeer ik een antwoord te vinden op de vraag: *Wat is het effect van een verhoogde autonomie, verkregen door het aanbieden van meer leerling-gerichte opdrachten tijdens de les lichamelijke opvoeding, op de motivatie van leerbeperkte- en leerbelemmerde leerlingen?*

**Onderzoeksopzet**
Om deze vraag te beantwoorden is er drie weken lesgegeven met een meer leraargestuurde aanpak. Daarna is er drie weken lesgegeven met een meer leerlinggerichte aanpak (zie bijlage II). Het onderzoeksinstrument dat ik heb gebruikt is een (deels) zelf samengestelde vragenlijst. Aan het eind van elke les kregen de leerlingen drie vragen voorgelegd (zie bijlage I). Het antwoord op de (in totaal) negen vragen, in de eerste lesgeefperiode, vormde de 0-meting. Diezelfde negen vragen, ook weer drie per les, werden vervolgens ook voorgelegd in de lesgeefperiode die meer leerlinggericht was, dit vormt de nameting.
In deze leerlinggerichte lesgeefperiode krijgen de kinderen meer vrijheid in: het kiezen van groepjes en medespelers; het bepalen waar te starten bij een meer-vakken-les; het samen bepalen en samenstellen van regels en afspraken; en het zelf (eventueel in overleg met anderen) oplossen van problemen.

De vragen zijn verdeeld in twee categorieën; een om de motivatie te meten en een om het gevoel van autonomie te meten.

Elke les krijgen de kinderen twee vragen over

motivatie en een over de autonomie. Een veelvuldig gebruikte test om motivatie te meten is de BREQ2LO-vragenlijst (Deci en Ryan, 2000). Uit deze volledige vragenlijst zijn zes geschikte vragen gekozen om de motivatie in kaart te brengen. De selectie van de vragen is nauwkeurig gebeurd omdat het belangrijk is de vraagstelling objectief te houden. Concreet betekent dit dat er over de twee uiterste vormen van motivatie zoals Deci en Ryan (2000) deze beschreven (de integratie regulatie en de externe regulatie) twee vragen worden gesteld, en over de tussenvormen (introjected regulatie en identificatie regulatie) ieder één vraag. Over amotivatie worden geen vragen gesteld.
De vragen waarmee het gevoel van autonomie wordt gemeten zijn zelf samengesteld.
Er is bewust gekozen om niet de gehele BREQ2LO-lijst te gebruiken omdat dit, kijkend naar de doelgroep, geen betrouwbare uitkomst zou geven. De gekozen vragen zijn bovendien aangepast aan het cognitieve vermogen van de kinderen. (Zie bijlage I voor verantwoording opzet en onderzoeksinstrument)

De onderzoekspopulatie bestaat uit een groep B1 bestaande uit 16 (leerbeperkte) leerlingen en groep B3 bestaande uit 16 (leerbelemmerde) kinderen uit dezelfde leeftijdscategorie.
 **Onderzoeksresultaten**Om de uitkomsten van de vragen op een overzichtelijke wijze te verwerken is er voor gekozen om de vragen over motivatie en autonomie gescheid-en te houden. Zo kunnen er later makkelijker verban-den worden gelegd tussen de resultaten van beiden. Deze resultaten zijn dan ook uitgewerkt in twee grafieken; een over motivatie en een over autonomie.

*Figuur 1. Motivatiegrafiek: Resultaten vragenlijst m.b.t. de motivatie*Uit bovenstaande grafiek blijkt dat bij B1 (de leerbeperkte kinderen) de externe motivatie gedurende het onderzoek minder is geworden en, gezien de standaarddeviatie, de antwoorden van de kinderen ook minder ver uit elkaar lagen. De interne motivatie blijft hetzelfde. Bij de introjected regulatie zien we een groei met een beduidend kleinere spreiding. Ook zien we een vermeerdering bij de identificatie regulatie.

Bij B3 (de leerbelemmerde kinderen) zien we een stijging bij de externe motivatie. Daarnaast is een vermindering bij de introjected regulatie en de identificatie regulatie vast te stellen. Opvallend in deze grafiek is de stijging van de interne motivatie. De spreiding bij de nameting is veel kleiner dan bij de 0-meting.

 *Figuur 2. Ervaren van Autonomie: Resultaten vragenlijst m.b.t. autonomie*

Uit bovenstaande grafiek blijkt dat bij B1 (de leerbeperkte kinderen) gedurende het onderzoek het gevoel van autonomie is gedaald. Zij voelen zich aan het einde van het onderzoek minder autonoom dan in het begin. Bij B3 (leerbelemmerde kinderen) is het gevoel van autonomie gedurende het onderzoek constant gebleven.

**Conclusie en discussie**
Uit de resultaten van de motivatiegrafiek blijkt dat de motivatiescore van de leerbeperkte kinderen, in het continuüm van Deci en Ryan (2000) wat meer naar rechts is verschoven: de externe motivatie is wat afgenomen en de introjected regulatie en identificatie regulatie zijn toegenomen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat zij dus wat meer (richting) intrinsiek gemotiveerd zijn geraakt.

 *Figuur 3. Het motivatiecontinuüm (uit “The what and why of goal pursuits” van Deci en Ryan, 2000)*Voor de leerbelemmerde kinderen kan worden gesteld dat de spreiding in motivatie gedurende het onderzoek is toegenomen. De twee uitersten, externe motivatie en interne motivatie, zijn beide gestegen, waar we bij de introjected regulatie en identificatie regulatie een kleine vermindering zien. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerlingen de veranderde lesgeefstijl niet duidelijk of té verschillend hebben ervaren.
Uit de autonomiegrafiek blijkt dat de leerbeperkte groep zich gedurende het onderzoek minder autonoom is gaan voelen. Dit kan betekenen dat de stapjes in de veranderende lesgeefstijl toch té groot waren, waardoor ze de totale grip zijn verloren en het tegengestelde effect is bereikt van wat we wilden.
Voor de leerbelemmerde groep zijn nauwelijks verschillen te constateren voor wat betreft het ervaren van autonomie. Dit kan betekenen dat de stapjes in de veranderende lesgeefstijl te klein zijn geweest, ze te weinig uitgedaagd zijn om een stijging aan te geven in het ervaren van autonomie.

Een ideaalplaatje zou zijn dat de kinderen meer autonomie ervaren en daardoor meer intrinsiek gemotiveerd worden. Uit de gepresenteerde onderzoeksresultaten blijkt dat er geen duidelijk verband kan worden gelegd tussen motivatie en de lesgeefstijl. Waar bij B1 wel een stijging is (richting) de intrinsieke motivatie, blijken deze leerlingen zich juist minder autonoom te zijn gaan voelen gedurende het onderzoek. Ook de onderzoeksresultaten van B3 zijn niet goed met elkaar in verband te brengen. De spreiding in motivatie is toegenomen, terwijl het ervaren van de autonomie nagenoeg hetzelfde is gebleven.
Wat aan het eind van het onderzoek kan worden gesteld is dat de resultaten té weinig concrete informatie bieden om daadwerkelijk te kunnen concluderen dat de gekozen didactische werkvorm tot meer motivatie heeft geleid bij de leerbeperkte- en leerbelemmerde kinderen.

Een eerste punt van discussie is dan ook de korte interventieperiode. Drie weken is (te) kort om de ‘nieuwe’ lesgeefstijl duidelijk en toch met kleine, behapbare stukjes aan te bieden, zodat dit ook door de leerlingen als daadwerkelijk anders wordt ervaren.
Een andere kritische kanttekening is het feit dat er gebruik is gemaakt van een 3-puntsschaal. De kinderen hebben een (te) geringe keus aan invulmogelijkheden. Dit betekent, dat al gauw bij elke vraag, elk van de drie antwoorden wel een keer wordt gegeven en er daardoor bij elke vraag nauwelijks variatie is in de standaarddeviatie. Echte significante verschillen kunnen op dat gebied dus niet worden aangegeven.
Ook kan er een kanttekening worden geplaatst bij het aantal gestelde vragen. De officiële BREQ2LO-vragenlijst (Deci en Ryan, 2000) bestaat uit 25 vragen om de motivatie te meten. Door een selectie van zes vragen te maken (overigens wel gevarieerd in codering en dus allen betrekking hebbend op een andere motivatiegroep) zijn de uitkomsten met betrekking tot de motivatie gebaseerd op een misschien wel té gering aantal vragen.
Ook de drie vragen over het ervaren van de autonomie is minimaal, omdat het meer leerling-gericht maken van een les erg veelomvattend is en nu slechts beperkt wordt tot drie stellingen. Het aantal vragen is zo beperkt gehouden omdat het onderzoek is aangepast aan het cognitief vermogen van de doelgroepen.
Hiertegenover is een erg sterk punt van het onderzoek de wijze waarop de antwoorden zijn verkregen. Door de kinderen individueel te benaderen, de (aan het niveau aangepaste) vragen voor te lezen, en hen ook de keuzemogelijkheden door middel van smiley’s aan te reiken, wordt goed ingespeeld op de behoeftes van de doelgroep.

**Aanbevelingen**Ik moet voorzichtig zijn in mijn aanbevelingen naar de school. Zoals gezegd is er wel een stijging in motivatie bij de leerbeperkte groep, maar een duidelijk verband met de gebruikte didactische werkvorm kan niet worden gesteld. Het onderzoek, zoals ik het heb uitgevoerd, is té kort geweest om concrete verschillen te ontdekken.


Een belangrijke aanbeveling die ik de school wel kan doen, mochten ze verder willen met het onderzoek in deze vorm, is dat zij een langere interventieperiode gebruiken.
Een andere aanbeveling om in een volgend onderzoek tot concretere en hardere conclusies te komen is het zich verder verdiepen in de te onderzoeken doelgroep. Zowel de leerbeperkte- als leerbelemmerde kinderen in deze leeftijdsgroep bleken eigenlijk cognitief nog niet ver genoeg ontwikkeld voor de BREQ2LO-vragenlijst (Deci en Ryan, 2000). Het is belangrijk dat de originele vragenlijst in zijn totaliteit aangepast wordt aan het cognitieve ontwikkelingsniveau van leerbeperkte – en leerbelemmerde kinderen. Pas dan is deze vragenlijst bruikbaar in het speciaal (basis) onderwijs.

Toch kunnen aan de hand van dit onderzoek ook een aantal punten worden genoemd waar in een volgend onderzoek op voortgeborduurd kan worden.
Het samenstellen van de motivatievragen (met behulp van de BREQ2LO-vragenlijst) is nauwkeurig gebeurd omdat uit elke ‘motivatiegroep’ minimaal één vraag is gekozen, en de vraagstelling dus objectief is. Ook belangrijk is de manier van begeleiden bij het invullen van de antwoorden. Individuele begeleiding, ondersteund met tekeningen, zorgt ervoor dat kinderen in dit type onderwijs, de vragen begrijpen en subjectief kunnen beantwoorden.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Literatuur
D. Behets, *Bewegingsopvoeding, een vakconcept als uitnodiging om te leren,* 2005, Leuven, Acco

Deci en Ryan, *The What en Why of goal pursuits*, 2000

P. Hoogeveen en J. Winkels, *Het didactisch werkvormenboek; variatie en differentiatie in de praktijk,* 2005, Assen , Koninklijke Van Gorcum

M. Slingerland, *Self-determination-theory*, 2010

E. Wijsman, *Psychologie en sociologie*, 2004, Groningen, Wolters-Noordhoff

Bijlagen

**Inhoudsopgave bijlagen**

Bijlage I Beschrijven onderzoeksopzet

Bijlage II Beschrijven interventie

Bijlage III Resultaten

Bijlage IV Reflectieverslag

Bijlage V Literatuurlijst

Bijlage VI Beoordelingsformulier

Bijlage VII Invoerformulier student

Bijlage VIII Toestemmingsformulier

Bijlage I.
Beschrijven onderzoeksopzet

Ik wil voor het onderzoek graag een leerbeperkte- en een leerbelemmerde groep onderzoeken. Ik ga kijken of de gekozen didactische werkvorm invloed heeft op de motivatie van de leerlingen en of hierin verschil is bij de leerbeperkte- en leerbelemmerde leerlingen.
Om een gepaste didactische werkvorm te kiezen voor het onderzoek is het van belang om te weten in welke basisbehoefte de meeste vooruitgang kan worden geboekt. Uit de observaties die ik heb gedaan in de gekozen klassen, blijkt dat zowel de leerbelemmerde als de leerbeperkte kinderen, behoefte hebben aan meer zelfstandigheid. De behoefte aan autonomie. De interventie van mijn onderzoek zal dan ook het vergroten van de autonomie omvatten. Dit wil ik doen door van wat meer leraargestuurd (in kleine stapjes) wat meer leerlinggericht les te gaan geven.

**Onderzoekspopulatie**De groepen die ik gebruik tijdens mijn onderzoek zijn de B1 en de B3. Ik heb deze groepen gekozen omdat ik zo weinig mogelijk verschil wilde hebben in leeftijd. Uit een gesprek met de adjunct-directeur en inzage in de leerlinggegevens is gebleken dat bij deze groepen de kinderen ook nog nauwelijks zijn gemengd en ik dus echt te maken heb met de voormalige MLK-kinderen; de leerbeperkte leerlingen, en de voormalige LOM-kinderen; de leermbelemmerde leerlingen.

B1 is een groep met voornamelijk leerbeperkte kinderen. Deze groep bestaat uit 16 leerlingen, waarvan 7 meisjes en 9 jongens.
De gemiddelde leeftijd in deze klas is 9,5 jaar. De jongste is 8 jaar en de oudste is 11 jaar.
Het gemiddelde IQ in deze klas bedraagt 71,6. Het laagste IQ in deze klas is 61 en het hoogste IQ is 85.
B3 is een groep met voornamelijk leerbelemmerde kinderen. Deze groep bestaat uit 16 leerlingen, waarvan 2 meisjes en 14 jongens.
De gemiddelde leeftijd in deze klas is 9,7 jaar. De jongste is 9 jaar en de oudste is 11 jaar.
Het gemiddelde IQ in deze klas bedraagt 91,9. Het laagste IQ in deze klas is 84 en het hoogste IQ is 105.
 **Meetinstrument**
Ik wil meten of de motivatie toeneemt en of de leerlingen meer autonomie ervaren. Het is dus belangrijk dat ik in mijn meetinstrument twee soorten vragen stel. Eén soort vragen gericht op motivatie en één soort vragen gericht op autonomie.

De BREQ2LO-vragenlijst (Deci en Ryan, 2000) die veelvuldig gebruikt wordt om motivatie te meten, bleek voor de onderzoekspopulatie niet geschikt. De 5-puntschaal bleek te ingewikkeld en de ingevulde formulieren waren niet betrouwbaar. Ik ben gaan zoeken naar een andere manier voor het meten van de motivatie. Door uit de uitgebreide vragenlijst (25 vragen) een kleine selectie van 6 vragen te maken, deze aan te passen aan het cognitief vermogen van de kinderen en de 5-puntschaal te beperken tot een 3-puntschaal is geprobeerd het makkelijker te maken voor de doelgroep. De vragen zijn nauwkeurig samengesteld. Zo zijn uit elke groep (zoals Deci en Ryan, (2000) deze beschrijven) wat vragen gehaald om een zo objectief mogelijk beeld te krijgen van de motivatie. Over de twee uitersten vormen van motivatie; de integratie regulatie en de externe regulatie zal ik beide twee vragen stellen, over de tussenvormen (introjected regulatie en identificatie regulatie) ieder één vraag. Over amotivatie stel ik geen vragen. Enerzijds omdat ik maar een zeer beperkt aantal vragen kan stellen in de lessen bij deze doelgroepen en ik me dan liever richt op kern van de motivatie. En anderzijds omdat uit mijn observaties blijkt dat de term ‘amotivatie’ niet speelt bij de groepen.

Om het gevoel van autonomie te meten heb ik zelf drie vragen samengesteld. Ik wil kijken hoe zij het ervaren wanneer de les meer leerlinggericht wordt. De drie vragen die ik stel met betrekking tot deze didactische werkvorm gaan dan ook over autonomie.

**Onderzoeksopzet**Ik ga in een periode van drie weken de leraargestuurde methode van lesgeven toepassen. Na elke les zal ik elk kind individueel bij me roepen en helpen met het beantwoorden van drie vragen. Twee vragen over de motivatie en één vraag over het gevoel van autonomie. De antwoorden beperk ik tot een 3-puntschaal. Elke les krijgen ze drie andere vragen. Zodat ik aan het eind van de eerste periode een nul-meting heb met antwoorden op negen vragen (waarvan zes gericht op de motivatie en drie gericht op de autonomie). Direct na deze eerste periode vervolg ik mijn lessen waarin ik een meer leerlinggerichte aanpak hanteer, wederom drie weken. De kinderen krijgen dezelfde negen vragen, weer verdeeld over de drie lessen, deze antwoorden vormen de na-meting.

|  |  |
| --- | --- |
| **Les 1** | 1. Ik doe mee omdat ik anders kritiek of commentaar krijg (EB)2. Ik doe mee omdat andere vinden dat het hoort (EB)*3. Ik vind het fijn als ik tijdens de gymles precies weet wat en in welke volgorde iets gaat gebeuren* |
| **Les 2** | 4. Ik doe mee omdat ik dan pas echt kan laten zien wat ik kan, ik kan me dan bewijzen (IB)5. Ik doe mee omdat ik zelf snap waarom gymmen nuttig is (ID)*6. Als ik iets niet snap dan schakel ik het liefste meteen de juffrouw in* |
| **Les 3** | 7. Ik doe mee omdat ik geniet van de gymles (IM)8. Ik doe mee omdat ik het leuk vind (IM)*9. Ik vind dat ik te veel tijd en ruimte krijg om zelf na te denken tijdens de gymles, de juf mag best eens wat voorzeggen.* |

Bijlage II.
Beschrijven interventie

Behets (2005) stelt dat de (grote) stap van het leraargestuurd naar leerlinggericht lesgeven niet ineens kan worden gezet. De vrijheid en zelfstandigheid moet in kleine, behapbare stapjes worden aangeboden om zo niet in botsing te komen met het gevoel van competentie.
Dit is van belang bij mijn interventieprogramma. De leerlingen zijn namelijk gewend aan een redelijk leraargestuurde manier van les krijgen. Een totale omschakeling naar volledig leerlinggericht is mijn inziens geen goede keuze, rekening houdend met de gekozen groepen. Ik kan in mijn lessen niet álle bovengenoemde punten doorvoeren, maar ik zal in mijn interventie de lessen zo inrichten dat de kinderen wel méér vrijheid en zelfstandigheid krijgen, maar in een mate die ligt op de grens van wat zij mijns inziens aankunnen.

Vier concrete acties die ik in mijn interventieprogramma ga doorvoeren:

|  |  |
| --- | --- |
| **Leraargestuurd lesgeven***van* | **Leerlinggericht lesgeven***naar* |
| * Groepjes indelen
 | * Kinderen zelf kiezen
 |
| * Groepjes wegzetten bij onderdelen
 | * Kinderen zelf laten kiezen waar ze beginnen bij een meer-vakken-les
 |
| * Zelf regels en afspraken voorleggen
 | * Regels en afspraken samen opstellen, kinderen mee laten denken bij uitleg spellen
 |
| * Vragen direct beantwoorden
 | * Kinderen samen problemen laten oplossen,bij een hulpvraag stimuleert de leerkracht de kinderen eerst met elkaar een oplossing te zoeken. Eventueel kunnen ze daarna de juffrouw inschakelen.
* Vragenderwijs uitleggen, niet het kant en klare antwoord of voorbeeld geven, maar juist door vragen terug te stellen de leerlingen in de juiste denkrichting sturen, zonder het exacte antwoord te geven.
 |
| **Opzet van de lessen in de meer leerlinggerichtte lesgeefperiode:** |
| Les 1GroepjessamenstellenSamen regels en afspraken makenSamen oplossen problemen | Inleiding: CommandoloopKern: MikkenSlot: Iemand is ‘m niemand is ‘mWe hebben 8 oefeningen in de zaal en werken in tweetallen. Ik kies 1 leerling. Deze leerling mag een kind kiezen waarmee het samen wil doen. Het gekozen kind mag kiezen bij welke oefening ze gaan starten.Deze les bepalen de kinderen samen met mij de regels voor het inleidende – en afsluitende spel. Ik leg het probleem voor en vraag of zij daar een goede regel voor weten. Ik laat een aantal kinderen hun optie noemen, samen kiezen we de beste. Ook vraag ik waarom dit het beste is. Ik zet de kinderen zelf aan het denken. Ik leg de volgende vragen voor: - Wat doen we bij 1-2-3 keer fluiten? Wat als je de laatste bent? Wanneer mag je weer mee doen? (Commandoloop)- Wat als je af bent? Wanneer mag je weer meedoen? Mag je afweren, waarom wel/niet? Wat als ik de bal vang? Mag je lopen, waarom? Is het hoofd af? (Iemand is ‘m niemand is ‘m)Als kinderen vragen hebben, dan stel ik vragen terug om ze de goede denkrichting in te sturen. |
| Les 2GroepjessamenstellenSamen regels en afspraken makenSamen oplossen problemen | Inleiding:Kern: freerunslot:We hebben 3 bewegingsbanen. Ik kies 3 leerlingen. Zij mogen alle 3 bij een onderdeel gaan staan. Ik kies opnieuw 3 leerlingen, zij mogen elk aansluiten bij een groepje naar keuze.Deze les bepalen de kinderen samen met mij de regels voor de kern. Ik leg de volgende vragen voor:- Aan welke kant van de bewegingsbaan loop je terug? Waarom? Hoe vaak mogen we voordat we gaan zitten? Mogen we elkaar inhalen? Waarom wel/niet? (Freerun)Tussen de bewegingsbanen door laat ik kinderen dingen voordoen. Ik kies een leerling die ik erg goed vind. Ik vraag of ze weten waarom ik dit voorbeeld zo goed vind?Als kinderen vragen hebben, dan stel ik vragen terug om ze de goede denkrichting in te sturen. |
| Les 3GroepjessamenstellenSamen regels en afspraken makenSamen oplossen problemen | Inleiding: Grote Mac-Donalds spelKern: Reis om de wereldSlot: Voetje-van-de-vloerAls inleiding spelen we het grote Mac-Donalds spel. Aan het einde van dit spel zeg ik dat ze goed na moeten denken bij wie ze nu gaan staan want dat vormt het groepje voor de kern van de les. Ik wil 8 kipnuggets. Ze gaan met 8 bij elkaar staan. Klaar voor de kern.Deze les bepalen de kinderen samen met mij de regels voor inleiding, kern en slot. Ik leg de volgende vragen voor:- Wat als je geen maatje hebt gevonden? Af? En wat moet je dan doen? Wanneer mag je weer mee doen? (Mac-Donalds spel)- Wat als een kind met zijn voeten op de grond komt? Wat als een kind iets niet durft? Hoe kun je die als team zijnde helpen?Hoe kunnen we het moeilijker maken? Mag je gooien met de bal, waarom wel/niet? Wat als de bal valt? (Reis om de wereld)- Mag je op een voorwerp blijven staan? Hoelang? Mag je steeds op het zelfde voorwerp, waarom? Mag de tikker wachten? Wat als je af bent? Wanneer mag je weer meedoen? (Voetje-van-de-vloer)Als kinderen vragen hebben, dan wijs ik erop dat ze eerst zelf moeten overleggen. De eerste minuut zeg ik niks voor. Komen ze er niet uit, dan stel ik vragen terug om ze de goede denkrichting in te sturen. |

Bijlage III.
Resultaten

In onderstaande tabellen zijn de vragen nogmaals weergeven en het aantal keer dat er ‘niet waar’, ‘soms’ of ‘wel waar’ is beantwoord.

Daarna zijn de antwoorden samengevat in twee grafieken. De eerste grafiek laat de resultaten van de vragen over de motivatie zien. De tweede grafiek laat de resultaten van de vragen over autonomie zien.

FORMULIER 1
LES 1 (0-meting) en 4 (nameting)

1. Ik doe mee omdat ik anders kritiek of commentaar krijg (EB)
2. Ik doe mee omdat andere vinden dat het hoort (EB)
3. Ik vind het fijn als ik tijdens de gymles precies weet wat en in welke volgorde iets gaat gebeuren

B1
 0 meting Na meting

 nee/niet waar soms ja/waar nee/niet waar soms ja/waar

Vraag 1 10 1 4 12 2 2

Vraag 2 7 1 7 7 2 7

Vraag 3 0 1 14 3 2 11

B3

 0 meting Na meting

 nee/niet waar soms ja/waar nee/niet waar soms ja/waar

Vraag 1 11 1 1 9 3 1

Vraag 2 8 3 2 6 3 4

Vraag 3 1 4 8 1 2 10

FORMULIER 2

LES 2 (0-meting) en 5 (nameting)

4. Ik doe mee omdat ik dan pas echt kan laten zien wat ik kan, ik kan me dan bewijzen (IB)
5. Ik doe mee omdat ik zelf snap waarom gymmen nuttig is (ID)
*6. Als ik iets niet snap dan schakel ik het liefste meteen de juffrouw in*

B1
 0 meting Na meting

 nee/niet waar soms ja/waar nee/niet waar soms ja/waar

Vraag 4 3 1 10 0 3 10

Vraag 5 5 3 6 4 1 8

Vraag 6 3 1 10 4 3 6

B3

 0 meting Na meting

 nee/niet waar soms ja/waar nee/niet waar soms ja/waar

Vraag 4 4 2 6 3 8 4

Vraag 5 3 4 5 5 4 6

Vraag 6 0 3 9 3 3 9

FORMULIER 3

LES 3 (0-meting) en 6 (nameting)

7. Ik doe mee omdat ik geniet van de gymles (IM)
8. Ik doe mee omdat ik het leuk vind (IM)
*9. Ik vind dat ik te veel tijd en ruimte krijg om zelf na te denken tijdens de gymles, de juf mag best eens wat voorzeggen.*

B1
 0 meting Na meting

 nee/niet waar soms ja/waar nee/niet waar soms ja/waar

Vraag 7 0 4 11 0 4 12

Vraag 8 0 2 13 0 2 14

Vraag 9 6 2 7 8 5 3

B3

 0 meting Na meting

 nee/niet waar soms ja/waar nee/niet waar soms ja/waar

Vraag 1 1 2 10 0 3 10

Vraag 2 0 1 12 0 0 13

Vraag 3 3 4 6 2 2 9

Grafiek 1

Grafiek 2

Bijlage IV.
Reflectieverslag

**Sterkte - en zwakteanalyse per competentie**

|  |
| --- |
| **Interpersoonlijk competent** |
| + Ik denk dat ik voor mij zelf, maar ook voor lezers van het artikel, op een heldere en gestructureerde wijze de probleemstelling en de interventie met de resultaten, conclusie, discussie en aanbevelingen uit heb kunnen drukken. + Ik heb tijdens mijn onderzoek ook contact gehad met experts binnen mijn stageschool om tot goede keuzes te komen voor wat betreft de doelgroep. Ook de interventie, die wel aan moest sluiten bij de schoolvisie, hebben we besproken en op een goede manier vorm kunnen geven. - Waar ik echt moeite mee heb gehad is het schrijven van de samenvatting en de inleiding. Ik vond het moeilijk omdat ik inhoudelijk niet precies wist wat in de samenvatting en wat in de inleiding thuishoorde. Dat is bij een wetenschappelijk artikel duidelijk anders dan bij betogen die ik eerder al meerdere malen heb moeten schrijven. Het schrijven van een wetenschappelijk artikel vind ik best moeilijk, vooral door het feit dat iemand zo geprikkeld moet worden door de titel en de samenvatting dat hij/zij het hele artikel verder wil gaan lezen.  |
| **Vakinhoudelijk en didactisch competent** |
| + Ik heb een duidelijke rode draad in mijn artikel zitten. In het begin van het onderzoek was deze rode draad voor mij zelf wel eens onduidelijk, totdat ik het op papier heb gezet. Vanaf dat moment heb ik me erg goed vastgehouden aan de rode draad en daar de rest van mijn artikel aan opgehangen. Ik dwaal in mijn artikel niet af en weet goed waar ik naar toe werk.+ Ik denk dat ik de literatuur die ik heb gebruikt op een goede manier in de tekst heb kunnen verwerken. Hiermee bedoel ik dat het artikel in een logische volgorde wordt beschreven maar ‘koppel’ ik bevindingen van verschillende schrijvers over het zelfde onderwerp op een goede manier in een alinea.- De literatuur die ik heb gebruik voor mijn onderzoek is wat summier. Hier bedoel ik niet de hoeveelheid tekst mee, maar vooral het aantal verschillende bronnen dat ik heb gebruikt. - Jammer vind ik dat ik met mijn onderzoek en de resultaten niet echt inhoudelijke conclusies kan trekken, dit heeft verschillende oorzaken; interventieperiode te kort, in eerste instantie de doelgroep verkeerd ingeschat, erg beperkt aantal vragen en antwoordmogelijkheden. |
| **Competentie in reflectie en ontwikkeling** |
| + Ik denk dat ik een kritische maar ook realistische kijk heb op het verloop van het onderzoek. Ik merk bij mij zelf heel erg dat wanneer ik een beeld kan vormen bij het product, ik er dan pas vol er voor kan gaan. Ik denk dat, ondanks de korte interventieperiode, de uitkomsten wel betrouwbaar zijn, omdat zowel de vragen en antwoorden, als de wijze waarop de antwoorden verkregen werden uiteindelijk erg goed zijn aangepast aan de doelgroep. - Doordat ik het in het begin erg moeilijk vond om te verwoorden wat ik nou precies wilde onderzoeken, ben ik erg veel tijd verloren. Ik vond het moeilijk om een goede basis op papier te zetten omdat ik zelf niet wist wat ik precies wilde. Hierdoor is mijn interventieperiode wat in het gedrang gekomen en mede daardoor kan ik geen concrete uitspraken doen over de verkregen uitkomsten. |

**Terugblik en aanbevelingen**

Na het maken van dit onderzoek mag ik stellen dat ik op heel wat vlakken iets heb geleerd. Het meest interessant vind ik, dat hoe duidelijk je eigen hypothese ook is, dit toch lang niet altijd blijkt te kloppen. Leerzaam vind ik dan om op zoek te gaan naar redenen waarom de eigen hypothese niet klopt. Ik denk dat ik bij mijn onderzoek, door kritisch naar de gang van zaken te kijken, een aantal duidelijke valkuilen heb kunnen ontdekken.
Jammer vind ik, ondanks de hypothese niet is uitgekomen, dat ik met de verkregen resultaten van dit onderzoek geen andere concrete conclusies kan trekken met betrekking tot de motivatie en lesgeefstijl. Ik kan hoogstens conclusies trekken over hoe dit onderzoek in de toekomst beter kan, zodat de uitkomsten meer mogelijkheden bieden om hardere constateringen te doen.

Dit soort aanbevelingen:
- Langere interventieperiode liefst periode van 12 weken (6 en 6)
- Meer vragen stellen. Dit kan alleen als de huidige BREQ2LO-vragenlijst in zijn totaliteit wordt aangepast aan het cognitieve ontwikkelingsniveau van leerlingen in het speciaal basisonderwijs.
- Aanpassing van de vragenlijst betekent dat de totale vragenlijst kan worden afgenomen, (met de daarbij behorende 5-puntschaal) waardoor de betrouwbaarheid van de verkregen antwoorden groter wordt.

Kortom; ondanks dat ik met de inhoud van het onderzoek niet helemaal heb bereikt wat ik wilde, en daardoor dus ook geen aanbevelingen kan doen aan de betreffende SBO-school, heb ik wel veel onderzoekservaring opgedaan. Belangrijke aandachtspunten, die ik deze keer niet voldoende op waarde heb geschat zijn: het belang van een juiste interventieperiode en het gebruik van betrouwbare, geschikte en uitgebreide meetinstrumenten.

Bijlage V.

Literatuurlijst

D. Behets, *Bewegingsopvoeding, een vakconcept als uitnodiging om te leren,* 2005, Leuven, Acco

Deci en Ryan, *The What en Why of goal pursuits*, 2000

P. Hoogeveen en J. Winkels, *Het didactisch werkvormenboek; variatie en differentiatie in de praktijk,* 2005, Assen , Koninklijke Van Gorcum

M. Slingerland, *Self-determination-theory*, 2010

E. Wijsman, *Psychologie en sociologie*, 2004, Groningen, Wolters-Noordhoff

Bijlage VI.

Beoordelingsformulier

Bijlage VII.

Invoerformulier Student

Bijlage VIII.

Toestemmingsformulier