

Zin in mijn eigen plan

**De motivatie van kinderen bij het werken aan de doelen
van hun handelingsplan.**

Anja Post

**Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader
van de leerroute**

Master SEN Gedragsspecialist.

Module GS10 Leer- en onderzoekslijn:

Meesterstuk en afstuderen.

Lesplaats: Utrecht

Studentnummer: 2130240

Begeleid door Drs. Vrony Zeinstra

Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg, Tilburg

2009-2010.

Inhoud

<u>Samenvatting</u>		Pag.3
<u>Voorwoord</u>		Pag.4
<u>Hoofdstuk 1</u>	<i>Leren te motiveren</i>	Pag.5
<u>Hoofdstuk 2</u>	<i>Handelingsplannen en motivatie</i>	Pag.7
	2.1 Verkenning in de theorie	Pag.7
	2.2 Verkenning in de praktijk	Pag.16
	2.3 Conclusies	Pag.23
<u>Hoofdstuk 3</u>	<i>Plan van aanpak</i>	Pag.25
	3.1 Het onderzoek	Pag.25
	3.2 De onderzoeksgroep	Pag.25
	3.3 Om te kunnen beginnen	Pag.26
	3.4 Het werken met het plan	Pag.27
	3.5 Hoe het is gegaan	Pag.28
	3.6 Eindrapportage	Pag.28
<u>Hoofdstuk 4</u>	<i>Uitvoering en resultaten</i>	Pag.29
	4.1 Om te kunnen beginnen	Pag.29
	4.2 Het werken met een eigen plan	Pag.31
	4.3 Hoe het is gegaan	Pag.33
<u>Hoofdstuk 5</u>	<i>Conclusies</i>	Pag.40
	5.1 Bevindingen	Pag.40
	5.2 Mijn professionele ontwikkeling	Pag.41
	5.3 Aanbevelingen met betrekking tot de eigen praktijk	Pag.42
	5.4 Aanbevelingen met betrekking tot aanzet en vorming van theorie	Pag.42

Bijlagen

1. Format individueel handelingsplan Willibrord/Miland	Pag.45
2. Vragenlijst voor de leerkrachten over het werken met handelingsplannen	Pag.46
3. Vragenlijst voor de leerkrachten over de motivatie van leerlingen	Pag.47
4. Zes wekenplan van de leerling	Pag.48
5. Vragenlijst voor leerling over het gedrag tijdens het rekenen	Pag.49
6. Motivatieschaal voor de leerling	Pag.51
7. Weekplan voor de leerling	Pag.52

Samenvatting

Dit onderzoek is een bijdrage aan de verbetering van mijn eigen onderwijspraktijk en het valt, in het kader van de studie gedragsspecialist, binnen het domein van de sociaal emotionele ontwikkeling. Bij de individuele begeleiding van leerlingen met een handelingsplan rekenen en/of spelling werd ik regelmatig geconfronteerd met kinderen die geen zin hadden. Het gedrag van de leerlingen zorgde bij mij voor gevoelens van handelingsverlegenheid. Ik wilde het welbevinden en de motivatie van de leerlingen én van mijzelf verhogen. Ik veronderstelde dat als ik de kinderen zou betrekken bij hun handelingsplan ze dan gemotiveerder aan de slag zouden gaan en blijven. Hoé leerlingen betrokken kunnen worden bij het opstellen van hun handelingsplan zodat zij gemotiveerd aan de doelen gaan werken is onderzocht en in dit verslag weergegeven. Alvorens aan het onderzoek te beginnen is er eerst onderzoek gedaan naar motivatie en handelingsplannen in zowel de theorie als de praktijk. In de motivatie theorieën van Deci & Ryan (Vandesteenkiste(2007)) en Pintrich en Schunk (Motivatieproblemen op school) wordt aangetoond hoe belangrijk motivatie voor het leersucces is. De school moet de leerlingen ruimte bieden aan de motivationele behoeften: de behoefte aan competentie, aan autonomie en aan sociale verbondenheid. Deze 'Basic Human Needs' zijn de uitgangspunten geworden bij de opzet van het onderzoek. In de theorie van het Handelingsgericht werken wordt gesproken over de positieve invloed van het betrokken worden bij het eigen leerproces van kinderen met een handelingsplan. De belangrijkste kernpunten van Handelingsgericht werken zijn ook meegenomen in het onderzoek. Aan het onderzoek hebben vier bovenbouw leerlingen met een handelingsplan rekenen meegedaan. Aan het begin van het onderzoek is de motivatie van de leerlingen in kaart gebracht door middel van vragenlijsten. Uit de vragenlijsten zijn behalve de gedragskenmerken die duiden op motivatie en demotivatie ook de motivationele behoeften van de leerlingen naar voren gekomen. Daarna zijn er met de leerlingen gesprekken gevoerd over hun onderwijsbehoeften en hun sterke kanten. Door middel van de oplossingsgerichte gespreksinterventies zijn de doelen vastgesteld en is de bereidheid gemeten. De leerlingen hebben hun eigen plan gemaakt. De rekenopdrachten die zij per week uitvoerden sloten aan bij hun intelligentie profielen vanuit de Meervoudige Intelligentie van Gartner(Kagan(2004)) en bij de motivationele behoeften. Tijdens het onderzoek werd al snel duidelijk dat de motivatie en het welbevinden van de leerlingen en van mij sterk verbeterden. Aan het eind van het onderzoek zijn de vragenlijsten met de gedragskenmerken weer ingevuld.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat als kinderen oplossingsgericht worden betrokken bij hun eigen leerproces, als er gebruik gemaakt wordt van hun sterke kanten en als er ruimte geboden wordt voor de motivationele behoeften, de kinderen gemotiveerd nieuw te leren vaardigheden in een plan zetten en er ook gemotiveerd mee aan de slag gaan.

Voorwoord

Dit onderzoeksverslag is de laatste opdracht van mijn studie Master SEN Gedragsspecialist. Waarom ik voor dit onderwerp gekozen heb is in hoofdstuk 1 te lezen. Tijdens het onderzoek ben ik meer te weten gekomen over motivatie op school en over de wisselwerking tussen de motivatie van de leerlingen en de motivatie van de leerkracht. Ik hoop dat degenen die dit onderzoeksverslag lezen het met plezier zullen doen.

Ik wil mijn begeleidster Drs.V. Zeinstra bedanken voor haar hulp en positieve woorden. Mijn schoolbestuur en directie wil ik bedanken omdat zij mij de mogelijkheid hebben geboden om deze studie te volgen. Ook wil ik mijn collega's bedanken voor het invullen van de lijsten en het beantwoorden van alle vragen die ik had. Uiteraard wil ik ook de kinderen van de onderzoeksgroep bedanken. Door hen ben ik tijdens het onderzoek enthousiast en gemotiveerd gebleven en kon ik het verslag maken. En tot slot wil ik mijn gezin bedanken omdat ze mij gesteund hebben en het afgelopen jaar bij hun activiteiten veel rekening met mij gehouden hebben.

Anja Post

Mei 2010

Hoofdstuk 1

Leren te motiveren.

Een nieuwe werkplek en een nieuwe functie.

Dit schooljaar ben ik voor het eerst werkzaam als fulltime Interne Begeleider op de RK Basisschool Willibrord/Miland. Ik werk op twee locaties: de hoofdvestiging "Willibrord" met 300 leerlingen staat in de wijk zuid van Bodegraven en de nevenvestiging "Miland" met 50 leerlingen staat in buurtgemeenschap De Meije. Op de hoofdvestiging ben ik de Interne Begeleider voor 4 kleutergroepen. Deze vestiging volgt het leerstofjaarklassensysteem waarbij er convergent gedifferentieerd wordt (Huijgens en van de Wiel 2008) De kinderen die moeite hebben met de leerstof krijgen extra instructie en de snellere leerlingen krijgen verdiepingsstof. Er zijn in iedere groep ook nog 1 á 2 kinderen die bij een bepaald vak een eigen programma volgen. De Willibrord wil zich verder ontwikkelen naar divergente differentiatie (Huijgens & van de Wiel (2008)) waarbij er binnen iedere groep met drie niveaus gewerkt gaat worden. Het coöperatief leren en het zelfstandig werken worden in de groepen ingevoerd. De vestiging telt 4 'rugzakleerlingen'. Op de nevenvestiging ben ik de Interne Begeleider voor alle groepen en begeleid ik bovenbouwleerlingen die met rekenen, spelling en lezen extra aandacht buiten de groep nodig hebben. De leerlingen van deze vestiging zijn verdeeld over drie groepen: onderbouw (groep 1-2 -3), middenbouw (groep 4-5) en bovenbouw (groep 6-7-8).De differentiatie is divergent. De leerlingen werken in verschillende niveaugroepen. Met rekenen, spelling en lezen gebeurt dit in de verschillende lokalen. De wereldoriëntatie wordt in projecten gegeven. Bij ieder project kunnen de kinderen kiezen uit opdrachten vanuit de Meervoudige Intelligentie.(Kagan 2004) Het team van de Miland wil dit schooljaar meer aandacht gaan besteden aan 'Kindgesprekjes' in relatie met rapportage naar de ouders en de portfolio. Er zit in groep 1 een 'rugzakleerling'. De school is een onderdeel van de Stichting De Groeiling (24 scholen) en van het Samenwerkingsverband Het Groene Hart.

De aanleiding.

Ik heb mijn hele onderwijsloopbaan voornamelijk les gegeven in de groepen 1, 2 en 3. Door deze jarenlange ervaring weet ik veel over de ontwikkeling van het jonge kind, kan ik diagnosticeren en begeleiden. Dankzij de studie gedragsspecialist kan ik hier nog een dimensie aan toe voegen, namelijk het oplossingsgericht werken met kinderen. In het eerste studiejaar heb ik deze, voor mij nieuwe benadering, regelmatig toegepast in mijn eigen groep. Voor mij en de leerlingen een positieve ervaring. Mijn enthousiasme over oplossingsgericht werken met kinderen probeer ik over te brengen op mijn collega's en dat heeft een positief effect. Op de nevenvestiging gaat veel tijd en energie naar het begeleiden van de bovenbouwleerlingen. Het werken met kinderen met lees-reken- en spellingsproblemen is voor mij nieuw. Ik moet mij niet alleen in de leerstof verdiepen

maar ook in de manier waarop ik de kinderen kan helpen. Bij het begeleiden merk ik dat de kinderen nauwelijks betrokken zijn bij hun eigen leerproces en bij de doelen die in hun Handelingsplan staan. Ik zie dat de motivatie om iets nieuws te leren bij de kinderen heel erg wisselend is. Ik heb meer dan 25 jaar met jonge kinderen gewerkt. Kinderen die van nature alles willen leren en nog niet veel negatieve leerervaringen hebben gehad. Van het werken met ongemotiveerde kinderen word ik heel onzeker.

Het moet anders.

De basisregel van bij het oplossingsgericht begeleiden: “Als iets niet werkt, doe het anders” zou ik nú in praktijk moeten gaan brengen. Maar wat moet er anders, hoe moet anders en wie moet het anders gaan doen? Omdat ik ook Interne Begeleider ben, heb ik besloten om te beginnen met de Handelingsplannen. Ik ben als IB'er verantwoordelijk voor de zorgstructuur. Voor enkele leerlingen zijn er al jaren handelingsplannen en staan deze kinderen steeds weer op de agenda van de leerlingenbesprekingen. Tijdens de leerlingenbespreking en bij het maken van handelingsplannen wordt er vrijwel nooit stilgestaan bij de vraag “Wat en hoe wil deze leerling het zelf?”. De betrokkenheid van de leerlingen bij het werken aan de doelen is niet groot en de weg naar de oplossing lang. Er worden plannen van aanpak gemaakt en ook door deskundigen (schoolbegeleiders) adviezen gegeven waarbij de meningen en de sterke kanten van het kind nauwelijks meegenomen worden. Zou dat de reden zijn van de niet altijd aanwezige motivatie?

En zo kom ik bij mijn onderzoeksvraag:

“Hoe kan ik de leerlingen van de Miland actief betrekken bij het opstellen van hun Handelingsplan zodat zij gemotiveerder werken aan de doelen van het plan?”

Met als deelvragen:

Wat is een individueel handelingsplan?

Hoe wordt er met individuele handelingsplannen gewerkt?

Wat is motivatie en hoe uit zich dat in het gedrag?

Hoe kan je de motivatie verhogen?

Handelingsplannen en Motivatie

“Denken jullie aan de handelingsplannen? Zorgen jullie er voor dat ze aan het eind van het schooljaar geëvalueerd zijn?” IB'ers sporen hun collega's aan zodat de leerlingenadministratie op orde is.

2.1. Verkenning in de theorie.

De handelingsplannen

Voor wie is het Handelingsplan?

Sinds het project Weer Samen Naar School (WSNS 1990) zijn er over het hele land Samenwerkingsverbanden gevormd door basisscholen, speciale basisscholen en hun besturen. Binnen een Samenwerkingsverband proberen de scholen de leerlingen met leer- en opvoedingsproblemen de juiste zorg op de juiste plek te geven. De Wet op de Expertise Centra (WEC) maakt het mogelijk dat ook kinderen met een lichamelijke/geestelijke beperking of een psychiatrische probleem ook op een basisschool geplaatst kunnen worden. Waar voorheen alleen de leerkracht verantwoordelijk was voor de leerlingen van zijn groep moet een school nu een visie hebben op het onderwijs aan zorgleerlingen en deze zorg met anderen delen. Dat betekent dat er een goede zorgstructuur moet zijn en dat er volgens een plan gehandeld moet worden. De overheid biedt de Samenwerkingsverbanden van WSNS financiële middelen. Voor kinderen met een beperking binnen het basisonderwijs is “Het Rugzakje” er. Leerling Gebonden Financiering waarmee expertise ingekocht kan worden. Omdat er financiële voorzieningen zijn moeten de scholen ook verantwoording aan de overheid en de ouders afleggen. Wat zijn de vorderingen van de zorgleerlingen op leergebied, wat is de kwaliteit van het onderwijs, wordt er planmatig gewerkt en hoe worden de gelden besteed? Het werken met handelingsplannen is dus noodzakelijk omdat er binnen de zorgstructuren door meerdere mensen naar de leerlingen gekeken wordt en met ze gewerkt wordt en omdat de overheid controle wil uitoefenen. Als er alleen om deze twee redenen handelingsplannen gemaakt worden dan zullen ze niet erg effectief zijn. Het gevaar zit er dan namelijk in dat de plannen uit routine geschreven worden omdat het moet en weinig te maken hebben met de betrokkenen. Pameijer & van Beukering (2007) en Huijgens & van de Wiel (2008) bevelen de uitgangspunten van het Handelingsgericht werken aan om betere handelingsplannen te maken. Plannen die helder zijn, een visie hebben, actueel zijn, concreet zijn, waarbij de onderwijsbehoeften van het kind centraal staan en bovenal waarbij positieve aspecten van alle betrokkenen benut worden.

Wat zijn de kenmerken van een individueel handelingsplan vanuit het Handelingsgericht werken?

Handelingsgericht werken binnen het onderwijs houdt in dat er naar de verschillen binnen een groep kinderen gekeken wordt en dat er ook omgegaan wordt met die verschillen. Centraal staan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Wat hebben de kinderen nodig? Het uitgangspunt van Handelingsgericht werken is niet "Wat heeft dit kind?" maar "Wat heeft dit kind nodig?"

Vanuit een beginsituatie wordt er gekeken naar de groepsdoelen en welke leerlingen extra ondersteuning nodig hebben om de doelen te halen. Als de leerkracht weet dat de groepsdoelen door enkele leerlingen niet gehaald zullen worden moet de leerkracht weten wat voor extra's die leerlingen nodig hebben. Dit wordt beschreven in een subgroepsplan. Als een leerling ondanks de extra ondersteuning in de subgroep de doelen niet gaat halen zal de leerkracht de doelen voor deze leerling bij moeten stellen. Om te weten wat dan wel de onderwijsbehoeften van de leerling zijn, is het belangrijk om niet alleen vanuit de leerstof naar het kind te kijken. Alles rondom het kind moet meegenomen worden. Informatie over de groep, de aanpak van de leerkracht, de mogelijkheden van de school en de ouders en over het gehele functioneren van het kind zelf. Deze transactionele visie geeft informatie over de stand van zaken hoe het nu is en hoe de ontwikkeling in relatie met de hele omgeving verloopt. Hoe beter de leerkracht het kind kent hoe beter de onderwijsbehoeften vastgesteld kunnen worden. Als de leerkracht de onderwijsbehoeften weet dan weet hij welke pedagogische, didactische en organisatorische maatregelen hij moet nemen.

Pameijer & van Beukering (2007) noemen de volgende kernpunten als belangrijke onderdelen van een IHP:

- de beginsituatie van het kind: het transactuele referentiekader.
- de doelen: de volgende stap vanaf de beginsituatie.
- de termijn: wanneer verwachten we het doel te bereiken?
- inhoud: wat heeft het kind nodig en hoe wordt dat geboden?
- betrokkenen: wie werken er met het kind aan de doelen?
- organisatie: wanneer, waar, met welke materialen wordt er aan de doelen gewerkt?
- evaluatie: wanneer, door wie, en hoe wordt bekeken of de doelen zijn gehaald?

Hoe kunnen de sterke kanten van de leerling gebruikt worden bij het opstellen van een individueel handelingsplan?

Het beschrijven van de beginsituatie is voor het bepalen van de hulpvragen heel belangrijk. Niet alleen door onderzoek maar ook door de bevindingen van meerdere personen krijgt men een visie op het kind. Er moet een brede kijk zijn op de leerling. Als de leerkracht alleen maar kijkt naar het leerprobleem of het gedragsprobleem zal het lastig zijn om te bepalen wat precies de behoeften van de leerling zullen zijn. Het is nodig om te weten welke vaardigheden en kennis de leerling wél heeft. Maar het is ook nodig om te weten welke factoren de prestaties en het gedrag van het kind beïnvloeden. Huijgens & van de Wiel (2008) bevelen 6 stappen aan voordat de hulpvragen echt vanuit het kind beschreven kunnen worden.

Stap 1: beschrijf wat je opvalt aan het kind.

Stap 2: concretiseer de hulpvraag.

Stap 3a: verzamel bestaande gegevens.

Stap 3b: orden de bestaande gegevens.

Stap 4: benoem wat je nog meer wilt weten.

Stap 5: stel een onderzoeksplan op.

Stap 6: verzamel de onderzoeksresultaten en ga na of je genoeg gegevens hebt.

Stap 7: schrijf een beeldvorming.

In de beeldvorming staan de sterke kanten, de talenten en de interesses van de leerling omdat deze gebruikt kunnen worden om de zwakke kanten te verbeteren. Als er te veel gepraat wordt over de achterstanden en als de begeleiding zich te veel richt op de zwakke aspecten bestaat de kans dat de sterke kanten ook achterblijven. Keith Stanovich (Goor (2001) heeft onderzoek gedaan naar de algehele achterstand van leerlingen met leesproblemen. Kinderen die op jonge leeftijd leesvaardig zijn lezen veel en kunnen als ze wat ouder zijn moeilijkere teksten lezen en begrijpen. Kinderen met een leesprobleem lezen minder zullen daardoor minder kennis vergaren en altijd een achterstand met zich meedragen. Keith Stanovich gebruikte de term Matteüseffect voor de uitslag van dit onderzoek. "Het Matteüseffect haalt zijn naam uit de parabel van de talenten (Matteüs 25:14-30): *"Want wie heeft zal nog meer krijgen, en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft nog worden ontnomen."* 25:29." Het Matteüseffect kan optreden als het onderwijsaanbod voor de leerling zich te veel richt op hetgeen het kind nog niet kan. De kans zit er in dat andere leergebieden ook een achterstand oplopen.

Om vanuit de kracht van de leerling te gaan werken geven Huijgens & van Wiel aan dat onder andere via de theorie van de Meervoudige Intelligentie de sterke kanten van de leerling gevonden kunnen worden. De theorie van de Meervoudige Intelligentie (MI) van Howard Gardner (Kagan, S.(2000) gaat er vanuit dat ieder

mens over 8 intelligenties beschikt. De ene intelligentie is sterker ontwikkeld dan de ander. Gardner definieert intelligentie als volgt: *"Intelligentie is het vermogen om problemen op te lossen en ook het vermogen om nieuwe problemen te bedenken". Het gaat er niet om hoe intelligent je bent maar hoe je intelligent bent.* (Kagan, S.(2000) De 8 intelligenties zijn:

Verbaal-linguïstische intelligentie=Woord Knap

Logisch-mathematische intelligentie=Reken Knap

Visueel-ruimtelijke intelligentie=Beeld Knap

Muzikaal ritmische intelligentie= Muziek Knap

Lichamelijk-kinesthetische intelligentie=Doe Knap

Naturalistische intelligentie=Natuur Knap

Interpersoonlijke intelligentie= Samen Knap

Intrapersoonlijke intelligentie=Alleen Knap

Om het onderwijs voor de kinderen aantrekkelijk te maken zou er in iedere onderwijsleersituatie rekening gehouden moeten worden met de verschillende intelligentieprofielen. In veel nieuwe methodes voor lezen, spelling en rekenen worden er suggesties voor verwerkingsopdrachten gegeven die aansluiten bij de theorie van de Meervoudige Intelligentie. Zoals het zingen van reken- en letterliedjes, woorden schrijven in het zand, samen iets leren, een quiz maken en iets leren tijdens een bewegingsspelletje. Volgens Kagan is voor kinderen die de leerstof moeilijk onder de knie krijgen de aansluiting tussen leerstof en de sterke intelligentie, het matchen, de manier om succes te boeken. Daarnaast kan het leren kennen van de eigen sterke en minder sterke kanten voor de leerling een gevoel van zelfwaardering en zelfacceptatie geven, wat weer van invloed is op de motivatie.

De motivatie

Wat is motivatie en wanneer is iemand gemotiveerd?

*In het Koenders woordenboek wordt motivatie omschreven als: *"aandrift, beweegreden, drijfveer".*

***"Motivatie is een term (uit de psychologie, criminologie, pedagogiek) om uit te drukken dat iemand iets, een zeker doel, tracht te bereiken"* (<http://nl.wikipedia.org>)

In de literatuur wordt bij motivatie regelmatig de motivatietheorie van Maslow aangehaald. Abraham Maslow (Amerikaanse psycholoog 1908-1970) was een humanistische psycholoog. De humanistische psychologie bekijkt de mens vanuit al zijn mogelijkheden. De mens heeft heel veel aangeboren mogelijkheden en wil die

van nature ontplooiën. Er kunnen echter belemmeringen zijn die er voor zorgen dat de mens niet al zijn mogelijkheden kan benutten. Maslow stelt dat er in het leven van de mens 5 basisbehoeften zijn. Deze behoeften zijn opgebouwd in niveaus. Als de behoeften van een niveau voldoende bevredigd zijn kan de mens zich ontwikkelen in een volgend niveau.

Niveau 1: De mens heeft de behoefte om te overleven: eten, drinken, onderdak, kleding, zuurstof etc.

Niveau 2: De mens heeft behoefte aan veiligheid: liefde, warmte, genegenheid, rust, regelmaat etc.

Als aan de eerste twee niveaus wordt voldaan ontstaat het vertrouwen.

Het vertrouwen in degene die er voor zorgt dat je overleeft en veilig bent en daarna het vertrouwen in jezelf. Dit is de basis voor het vertrouwen dat de mens nodig heeft om zich de rest van zijn leven veilig te voelen.

Niveau 3: De mens heeft de behoefte om ergens bij te horen: begrepen en aanvaard te worden.

Als je ergens bij hoort kan je ook anderen aanvaarden en begrijpen.

Niveau 4: De mens heeft behoefte aan erkenning en waardering: zelfwaardering en waardering door anderen.



Als aan deze behoeften is voldaan kan je ook anderen waarderen en anderen een waardering geven.

Niveau 5: De mens heeft behoefte aan zelfontplooiing: te worden wie je in aanleg bent.

Op niveau 5 'de behoefte aan zelfverwezenlijking' zijn er helemaal geen belemmeringen meer vanuit jezelf en van buitenaf zodat je volledig kan ontwikkelen. Volgens Maslow zijn er maar weinig mensen die aan de volledige, vrije zelfontplooiing toe komen.

De mens heeft dus de behoefte om zich te ontwikkelen, dat is de drijfveer van de mens, de motivatie vanuit zichzelf.

Deze motivatie wordt *de intrinsieke motivatie* genoemd. Mensen die intrinsiek gemotiveerd met iets bezig zijn hebben vertrouwen, zijn geïnteresseerd, zetten door en presteren beter.

De motivatieonderzoekers Deci & Ryan (Vandesteenkiste(2007)) zeggen in de Self-Determination Theory (1985) dat de mens optimaal gemotiveerd kan zijn als de omgeving ruimte biedt voor sociale verbondenheid, autonomie en competentie. Deze drie voorwaarden noemen ze de Basic Human Needs. Als je met mensen omgaat die vertrouwen in je hebben motiveert je dat in je handelen. Als je het zelf mag doen zonder steeds gecontroleerd te worden, motiveert je dat ook. En als je tenslotte het gevoel hebt dat je het kan en je zinvol bezig bent zal de motivatie optimaal zijn.

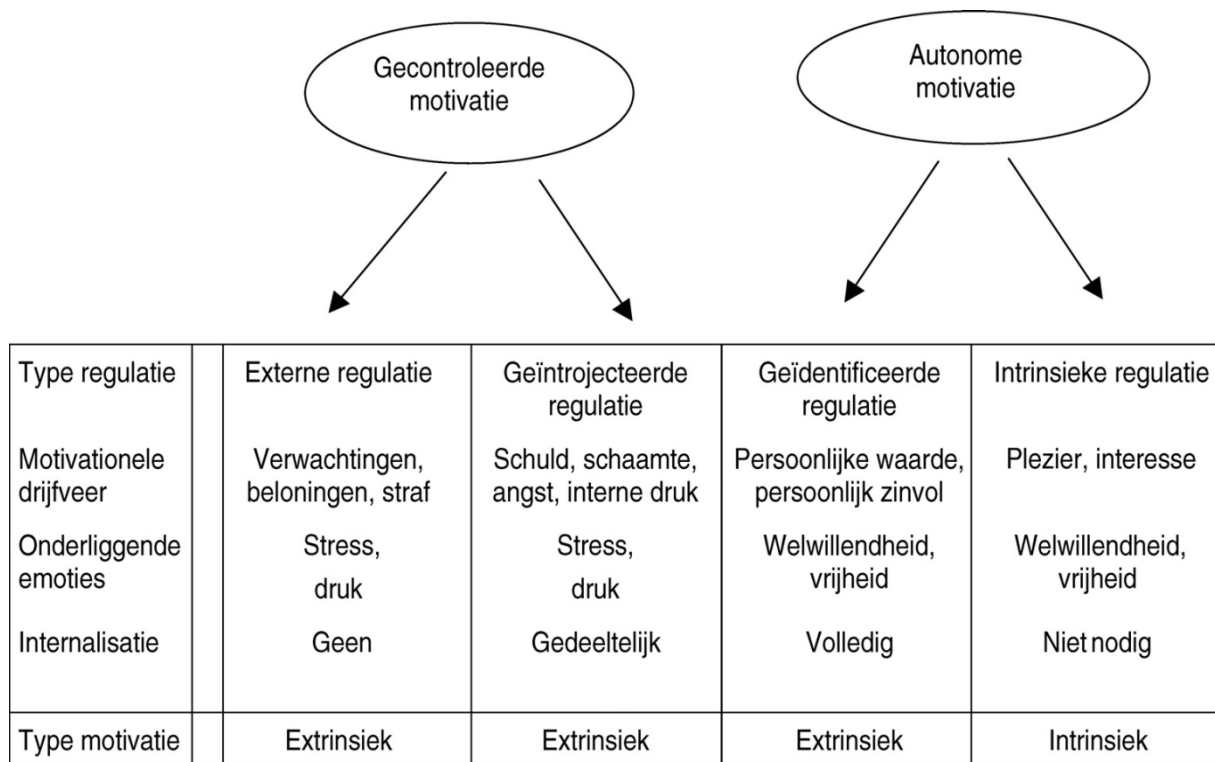
Naast de intrinsieke motivatie is er ook nog *de extrinsieke motivatie*. Dit is de motivatie om iets te doen omdat de uitkomst gewenst is. Een sporter die voor de medaille gaat, een leerling die een hoog cijfer wil halen. De motivatie komt van buitenaf. De extrinsieke motivatie wordt nog meer versterkt als de prestatie het doel blijft. Als het einddoel een leerdoel is, wat heb ik er van geleerd of waar ben ik in vooruit gegaan, dan zal juist de intrinsieke motivatie versterkt worden. (Pintrich & Schunk, Motivatieproblemen op school))

Daarom hebben Deci en Ryan binnen de extrinsieke motivatie nog een verdeling aangebracht:

1. De externe regulatie: als de druk van buitenaf plaats vindt om het doel te bereiken. Bijvoorbeeld als het kind de opdracht maakt omdat het een beloning kan krijgen of omdat het geen straf wil hebben.
2. De introjecteerde regulatie: als de druk van binnen uit komt om het doel te bereiken. Bijvoorbeeld als het kind de opdracht maakt omdat het zich anders schuldig gaat voelen of zich zal schamen voor zijn ouders.
3. De geïdentificeerde regulatie: als het kind begrijpt waarom het maken van de opdracht zinvol kan zijn. Extern gestuurd maar het kind ziet er wel het belang van in.

De geïdentificeerde regulatie en de intrinsieke motivatie worden samen *de autonome, vrijwillige motivatie* genoemd. Het kind wil leren, voelt zich zelf verantwoordelijk voor het leerproces, is enthousiast en betrokken en kan het geleerde langer onthouden.

De externe regulatie en de introjecteerde regulatie noemen ze *de gecontroleerde, verplichte motivatie*. Het kind moet leren, geeft het snel op, leert oppervlakkig en vergeet het geleerde snel.



Schema van: van Steenkiste

Hoe gemotiveerd iemand ergens aan bezig is is af te leiden aan bepaald gedrag dat iemand laat zien. Volgens Pintrich en Schunk zijn er een aantal aanwijzingen die duiden op een positieve motivatie:

- Taakkeuze: Het selecteren van een taak uit vrije wil is een aanwijzing dat een kind gemotiveerd is om de taak uit te voeren.
- Inspanning: Hoge inspanning, vooral bij een moeilijke opdracht wijst op motivatie.
- Doorzettingsvermogen: Lange tijd aan een taak werken, ook als het lastig is, wijst op motivatie.
- Prestatie: De taakkeuze, de inspanning en het doorzettingsvermogen verhogen de prestatie.

Als een kind heel intensief bezig is, doorzet, niet wil stoppen, enthousiast is, geconcentreerd is en geniet, dan is het kind gemotiveerd.

Bij een lage motivatie zijn deze aanwijzingen niet aanwezig en kunnen onderstaande gedragingen te zien zijn:

- geen aandacht voor wat de leerkracht vertelt,
- niet beginnen aan de taak,

- materialen niet op orde hebben,
- geen hulp vragen,
- spijbelen,
- voor zichzelf lage doelen stellen,
- denken zelf geen invloed te hebben op het resultaat,
- bevestigen dat het niks wordt als het even niet lukt,
- weinig waarde hechten aan bepaalde taken,
- uitspraken doen als: Ik heb geen zin.

Ik vind het niet leuk.

Ik wil van school.

Ik wil naar huis.

Hoe kan je de motivatie verhogen?

Uit de onderzoeken van Deci en Ryan is gebleken dat de motivatie van een kind essentieel is voor het leersucces en dat bij kinderen met leer- en motivatieproblemen eerst de motivatie verhoogd moet worden. Professor Luc Stevens (Hoeven van der, J.; Weegh van der, J & Stevens, L.M.(2008)) is van mening dat het gebrek aan motivatie niet aan het kind ligt maar aan de school. De school moet ruimte bieden aan de motivationele behoeften competentie, autonomie en sociale verbondenheid. Dat betekent dat het kind zich op school prettig moet voelen zodat de aangeboren drijfveer om zich te ontwikkelen behouden blijft. In de e-pocket *“Zeven verborgen motivatiekrachten in uw school”* van drs. L. Spanbroek staan 7 factoren die, als ze goed benut worden, zorgen voor motivatie:

- Het stellen van doelen werkt motiverend als het doel voor het kind belangrijk is en als het kind eigen inbreng ervaart.
- Het leiderschap van de leerkracht werkt motiverend als de leerkracht samenwerking mogelijk maakt, een veilig leefklimaat s en duidelijkheid schept, inspraak in en ondersteuning bij het opstellen van de leerdoelen geeft.
- Het intact houden van het positieve zelfbeeld werkt motiverend omdat dat het vertrouwen in zichzelf en het gevoel van competentie geeft. Het kind blijft dan nieuwsgierig en durf iets uit te proberen.
- Als een straf of een beloning in het vooruitzicht wordt gesteld zal dit de intrinsieke motivatie en de sociale verbondenheid negatief beïnvloeden.

- Een beoordeling van een ander kan een negatief effect hebben op het zelfbeeld. Als het kind zichzelf beoordeelt en ontdekt wat zijn of haar verbeterpunten zijn heeft dat een positief effect op de motivatie. Een waardering van belangrijke personen werkt wel motiverend.
- Kinderen laten ervaren dat leren ook leuk en boeiend kan zijn is belangrijker dan het resultaat. Procesgerichtheid kan leiden tot betere motivatie.
- Mogelijkheid geven tot spelen want spel vergroot het gevoel van competentie, biedt de mogelijkheid om eigen keuzes te maken en geeft een gevoel van sociale verbondenheid.

Als de school op een opbouwende manier met de motivatieproblemen van de kinderen om wil gaan is het Oplossingsgericht Werken een manier om de kinderen te helpen. Vanuit de *Solution focused approach*, een gedragstherapeutische werkwijze ontwikkelt door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg(2001) is het Oplossingsgericht Werken in het onderwijs ontstaan. Ben Furman heeft onder andere “Kids’Skills”, een stappenplan ontwikkeld en Myriam Le Fevere de Ten Hove heeft “Survivalkit voor leerkrachten” geschreven. Tips voor leerkrachten in het houden van oplossingsgerichte gesprekken om zo de leerling of de groep hun eigen oplossingen te laten ontdekken. De gesprekken bestaan uit verschillende interventies, stappen die genomen worden naar de oplossing. De Jong, P.& Berg, I.K.(2004) noemen in hun protocol voor de oplossingsgerichte gesprekstherapie deze interventies:

- 1.Contact leggen. *Aandacht voor de persoon.*
2. Context verkennen. *Wat speelt er?*
3. Doelen stellen. *Wat moeten we bespreken zodat het gesprek nuttig zal zijn?*
4. Uitzonderingen zoeken. *Zijn er momenten dat het probleem er niet is, wat doe je dan?*
5. Complimenten geven.
6. Op de toekomst oriënteren, de Wondervraag stellen. *Concreet beschrijven hoe de toekomst eruit ziet nadat het probleem is opgelost.*
7. Schalen gebruiken. *Kleine stapjes naar de toekomst geven vertrouwen en motiveren.*
8. De Brug: *In de feedback de doelen, de krachtbronnen, de woorden van de persoon gebruiken.*
9. De Taak: *Iets van de oplossing doen of een observatieopdracht geven.*

2.2 Een verkenning in de praktijk.

De handelingsplannen

Zoals ik in hoofdstuk 1 al aangaf zie ik in de leerlingendossiers handelingsplannen waarbij de rol van de kinderen niet duidelijk naar voren komt, de specifieke interesses of vaardigheden van de kinderen worden niet genoemd. Er worden ook geen plannen samen met de kinderen opgesteld.

Hoe zien de handelingsplannen van de leerlingen die extra begeleiding krijgen buiten de groep er uit?

De handelingsplannen van het vorige schooljaar zijn afgerond en allemaal in het nieuwe schooljaar voortgezet. De handelingsplannen zijn plannen bedoeld voor kinderen die werken op een eigen leerlijn.

Alle handelingsplannen worden digitaal gemaakt in een vast format.
(zie bijlage 1 pag. 45)

De beginsituatie wordt op basis van de cito uitslagen en op basis van een eventueel reken- of spellingsonderzoek beschreven .

Het doel is een lange termijn doel: het behalen van een volgende citotoets met een minimale score in C. = gemiddeld.

In het plan van aanpak wordt beschreven waar, wanneer en door wie de leerlingen instructie krijgen, hoe zij de leerstof verwerken en hoe er tussendoor getoetst wordt.

Bij de uitvoering worden de termijn en eventuele tussendoelen benoemt en hoe en met welk materiaal daar extra aandacht aan wordt besteed.

In de evaluatie staat beschreven of het doel en de tussendoelen behaald zijn en of het handelingsplan wordt voortgezet.

Hoe wordt er op andere scholen met handelingsplannen gewerkt?

Tijdens het bestuderen van de theorie over handelingsplannen en handelingsgericht werken was ik nieuwsgierig naar het werken met handelingsplannen op de verschillende locaties. Ik wilde weten wat de opinies en de gedachten van collega's over het werken met handelingsplannen zijn. Ook wilde ik feitelijke informatie over het transactuele karakter en de rol van het kind in het handelingsplan. Zijn de plannen zoals ze in de dossiers staan maar papieren plannen? Is de uitvoering in de praktijk wél afgestemd op de leerling? Door middel van een vragenlijst heb ik dit uitgezocht. Ik heb de vragenlijst ook onder de teamleden van twee andere basisscholen verspreid omdat deze scholen in het zelfde Samenwerkingsverband zitten en ik regelmatig met de IB'ers overleg heb. Binnen het Samenwerkingsverband zal volgend schooljaar een begin gemaakt worden met de implementatie van handelingsgericht werken.

In het eerste gedeelte van de vragenlijst konden de ondervraagden hun mening geven op een aantal stellingen. Op een vierpuntschaal kon men oneens, enigszins oneens, enigszins eens of eens aankruisen. In het tweede gedeelte konden de ondervraagden antwoord geven op twee meerkeuzevragen met meerdere opties en drie vragen met één antwoordmogelijkheid. *(zie bijlage 2 pag. 46)*

Van 30 ondervraagden heb ik de vragenlijsten ingevuld terug gekregen. De antwoorden op de stellingen heb ik opgeteld en in procenten omgerekend.

Hoe denken de leerkrachten van de 3 scholen en de nevenvestiging over handelingsplannen?

De meerderheid (90% -75%) is het eens of enigszins eens met de volgende stellingen:

- Een handelingsplan is nodig om effectief onderwijs aan de zorgleerlingen te kunnen geven
- De ouders zijn op de hoogte en werken mee.
- Bij de evaluatie wordt er naar het resultaat gekeken.
- De leerling kan het beste binnen de groep geholpen worden.
- Ik maak het plan omdat de school verantwoording af moet leggen aan ouders en inspectie.

Iets minder dan meerderheid (70%- 60%) is het eens of enigszins eens met de volgende stellingen:

- Een handelingsplan heeft positief effect op de motivatie van de leerling.
- De groepsleerkracht is verantwoordelijk voor het succes van het handelingsplan.
- De leerling moet weten welke doelen er in het handelingsplan staan.
- Voor de beeldvorming is het noodzakelijk dat er een gesprek met de leerling gehouden wordt.

Wordt er gebruik gemaakt van een transactioneel kader bij de beeldvorming van het kind?

100%	haalt informatie uit een observatie.
90%	gebruikt ook een toets en praat met een collega.
80%	gebruikt ook het Leerlingvolgsysteem(LVS).
75%	praat ook met de IB'er en de ouders.
70%	praat ook met de leerling.
45%	kijkt ook naar eigen leerkrachtengedrag.

35% maakt ook gebruik van de aanbevelingen van de IB'er naar aanleiding van een groepsbezoek.

Met wie wordt het handelingsplan geëvalueerd?

80% met de IB'er.

60% ook met een collega.

40% ook met de ouders.

25% ook met het kind.

Wordt de leerling betrokken bij het opstellen en uitvoeren van het handelingsplan?

70% maakt bij de aanpak gebruik van de sterke kanten van het kind.

20% bespreekt het doel en de invulling meestal met de leerling

45% bespreekt het doel en de invulling soms.

Wat is de beoogde termijn waarop de doelen meestal bereikt willen worden?

40% 6 á 7 weken

25% 8 weken

25% 10 weken

5% 20 weken

5% 1 schooljaar

Conclusie: De leerkrachten van de 3 scholen en de nevenvestiging vinden een handelingsplan belangrijk voor het onderwijs aan hun zorgleerlingen maar vinden ook dat zij het plan voor de ouders en de inspectie maken. Zij zijn van mening dat het kind binnen de groep geholpen moet worden, dat de ouders op de hoogte moeten zijn en mee moeten werken. Door observaties, naar aanleiding van toetsresultaten en resultaten uit het leerlingvolgsysteem, uit gesprekken met collega's, ouders én het kind wordt de beginsituatie beschreven. Bij de uitvoering wordt gebruik gemaakt van de sterke kanten van de leerling. Het plan wordt voor 8 á 10 weken gemaakt. Bij de evaluatie zijn de IB'er en/ of een collega betrokken. De leerkrachten vinden dat er bij de evaluatie naar het resultaat gekeken wordt.

Wat mij op valt is dat de meeste leerkrachten, voor dat ze de onderwijsbehoeften en het plan van aanpak vastgesteld hebben, een gesprek hebben met het kind. De meerderheid van de leerkrachten gebruikt de sterke kanten van het kind om het doel van het handelingsplan te bereiken. Maar er zijn weinig leerkrachten die het doel en de invulling van het plan met de leerling bespreken en het plan met de leerling evalueren. Ik wil weten of de leerkrachten door de kindgesprekken nieuwe informatie krijgen voor de beeldvorming en wat ze met de informatie doen. Ik wil ook weten welke sterke kanten van het kind de leerkrachten gebruiken om aan het doel van het handelingsplan te werken. Ik heb met vijf leerkrachten een gesprek gehouden om dit te achterhalen. Twee leerkrachten werken in de bovenbouw, twee in de middenbouw en een leerkracht in de onderbouw. Ik heb het volgende gevraagd:

1. Welke informatie krijg je van het kind waardoor de beginsituatie helderder is en wat doe je er mee?

De antwoorden zijn te verdelen in 4 categorieën:

- De sociaal-emotionele ontwikkeling: hoe het kind het probleem beleeft.
- De werkhouding: of het kind er iets aan wil doen, hoe het komt dat bijvoorbeeld het tempo laag is.
- De leerontwikkeling: in welke vakken het kind goed is en in welke vakken niet.
- Andere kindkenmerken: wat het kind leuk vindt en wat de hobby's zijn.

De leerkrachten proberen met deze gegevens rekening te houden als zij het plan gaan uitvoeren.

- Sociaal-emotioneel: wat kan het kind aan?
- Werkhouding: hoeveel kan het kind aan?
- Leerontwikkeling: kan het minder tijd besteden aan een vak dat wel goed gaat en hoe kan er geoefend worden?
- Andere kindkenmerken: kan de interesse ingezet worden?

2. Welke sterke kanten van het kind gebruik je in het plan van aanpak?

- Bij een handelingsplan lezen worden de hobby's en de interesses gebruikt.
- Als een kind sterk is in een bepaald vak wordt daar tijdelijk wat minder aandacht aan besteed zodat er aan het handelingsplan gewerkt kan worden.
- Er wordt bij het maken van verwerkingsopdrachten rekening gehouden met activiteiten die het kind minder graag doet.

De motivatie

De motivatie van de leerlingen tijdens de extra begeleiding buiten de groep.

Twee keer in de week help ik leerlingen uit de bovenbouw die met rekenen en spelling met een remediërende methode werken. Twee leerlingen van groep 8 werken samen uit 'Spelling in de lift'. Zij krijgen instructie en maken in de klas en thuis zelfstandig de oefeningen. Eén van deze leerlingen werkt ook met rekenen op haar eigen niveau, evenals drie leerlingen van groep 7. Zij werken in hun 'Maatschrift van Alles Telt'. Zij krijgen van mij hulp bij de opdrachten waar zij zelfstandig niet uitgekomen zijn en ik bekijk met hen de opdrachten die ze nog moeten gaan doen (preteaching). Bij meet- en weegopdrachten geef ik ze zoveel mogelijk groepsinstructie. Omdat ze alle vier op een ander niveau rekenen zijn er verder geen opdrachten waarbij ze samenwerken. Zij hebben een boekje met Rekenhulpen. Hierin zitten zelfgemaakte kaartjes als geheugensteuntje bij lastige opdrachten. De dagen dat ik er niet ben werken ze zelfstandig in hun Maatschrift.

Tijdens het werken met de leerlingen word ik soms geconfronteerd met gebrek aan motivatie. Motivatie is geen meetbaar begrip. Het uit zich in gedrag. Bij de leerlingen neem ik gedrag waar wat kan duiden op een lage motivatie of een gebrek aan motivatie. Een paar voorbeelden van wat ik heb gezien en gehoord:

Stefan komt binnen, gooit zijn schrift, potlood en kladblok op tafel, zucht en zegt: "Ik heb geen zin".

Irene doet haar schrift open, wijst een opdracht aan, zegt: "Die snap ik niet". Slaat de bladzijde om, zegt: "En die ook niet". Bladert verder en zegt "En die niet en die niet en die niet!" Ik bied haar mijn hulp aan. Ze zegt: "Ik wil dat niet leren, ik wil gewoon een blad met sommen."

Anita krijgt instructie, ze zit naast mij, kijkt om haar heen, geeuwt, kijkt in haar schrift, kijkt naar buiten en zegt: "Weet je het al van mijn zus?"

Linda en ik kijken samen naar haar werk. Ze heeft veel opdrachten overgeslagen. Zegt: "Die snap ik toch niet". Ik vraag haar haar boekje met Rekenhulpen er bij te pakken. Ze zegt: "Dan snap ik het nog niet, hoor". We zoeken samen de rekenhulp. Ze maakt een opdracht en zegt: "Ja, maar die was heel makkelijk".

José en ik kijken haar huiswerk spelling na. Ze zucht bij de fouten. Ik vraag haar haar schema werkwoordspelling te pakken. Dat ligt nog in de klas. Ze haalt het en gaat weer zitten. We lossen samen de fouten op. Ik vraag haar of ze bij het huiswerk het schema wel had gebruikt. Ze zucht en zegt: "Nee, daar had ik geen zin in".

In deze situaties constateer ik dat er bij de kinderen een aantal belemmeringen zijn om gemotiveerd aan het werk te gaan en te blijven. Ik zie dat de kinderen weinig waarde hechten aan hun taken, dat er geringe inspanning is, dat de inspanning voor korte tijd is en dat er weinig gevoel van bekwaamheid is. (Pintrich en Schunk) Eventuele successen worden niet toegeschreven aan eigen kunnen. Ik veronderstel dat er meer behoefte is aan competentie, aan autonomie en aan sociale verbondenheid (de “Basis Human Needs” van Deci & Ryan(2000) en de behoeftehiërarchie van Maslow(1943)) Omdat ik meer inzicht wil hebben in het gedrag van deze kinderen heb ik een observatieschema opgesteld.
(zie bijlage 3, pag. 47)

Voor het opstellen van de lijst heb ik gebruik gemaakt van Malmberg consultants en van Bokhorst,K. & de Vries,P. (2004) en van Kallenbach,T e.a. (2007) De gedragskenmerken kunnen een aanwijzing zijn voor motivatie en demotivatie en komen in de meeste theorieën als zodanig ook naar voren. Op een vijfpuntsschaal kan aangegeven worden of het gedrag nooit, weinig, soms, vaak of altijd voorkomt.

De groepsleerkracht, de vakleerkracht gym en ik hebben van de vijf hierboven genoemde leerlingen de lijsten ingevuld omdat:

Ik wil weten welk gedrag de leerkracht waarneemt als de kinderen in de groep aan een meervoudige intelligentie (MI) opdracht bij wereldoriëntatie werken, welk gedrag de vakleerkracht bewegingsonderwijs waarneemt tijdens het gymen en ik wil weten of dat gedrag verschilt met het gedrag dat ik waarneem tijdens de extra begeleiding bij rekenen en spelling.

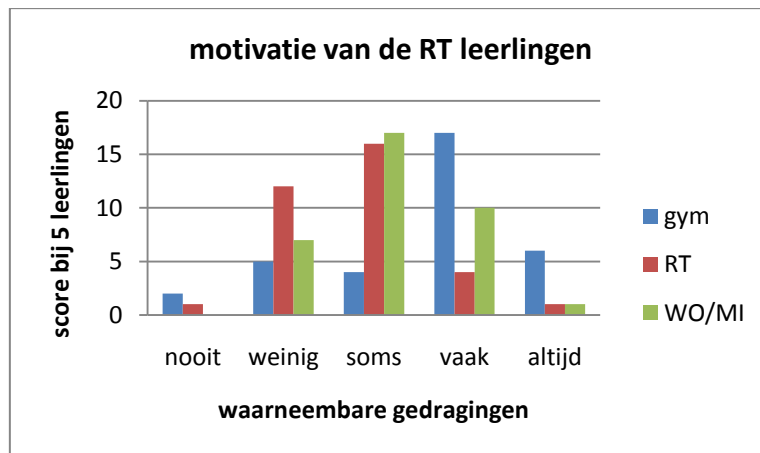
Als de motivatie van de leerlingen tijdens gym en wereldoriëntatie hoger is dan tijdens de extra begeleiding veronderstel ik dat zij zich op die momenten competent, autonomer en meer verbonden voelen bij de groep. Als het gedrag tijdens alle drie de situaties wijst op demotivatie veronderstel ik dat het welbevinden van de leerlingen in het algemeen op school niet groot is.

Resultaat.

Het geobserveerde gedrag van de leerlingen heb ik per onderwijsleersituatie en in welke mate het voorkomt bij elkaar opgeteld. De eerste zeven vragen duiden op motiverend gedrag en de laatste acht vragen op demotiverend gedrag.

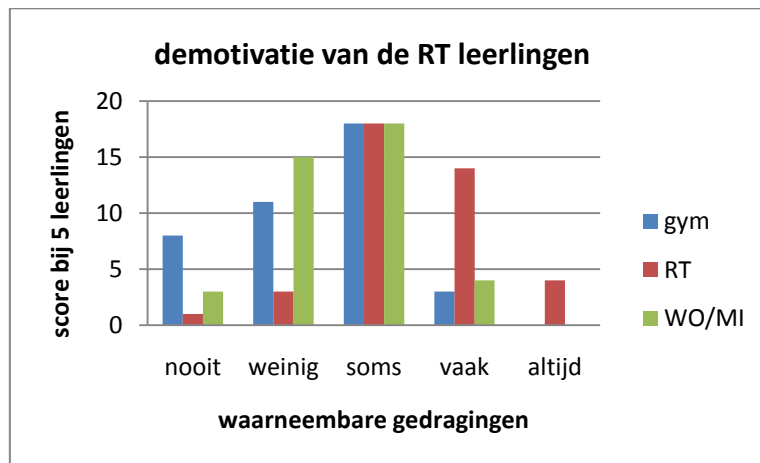
In de drie verschillende onderwijsleersituaties wordt het gedrag van de vijf leerlingen verschillend ervaren. Volgens de vakleerkracht gym zijn de leerlingen tijdens de gymlessen vaak gemotiveerd. Bij de wereldoriëntatie zijn de leerlingen gemotiveerder dan tijdens de extra begeleiding bij rekenen en spelling.

Demotiverend gedrag zien de leerkrachten soms bij alle vijf de kinderen in dezelfde mate maar het komt veel vaker voor tijdens de extra begeleiding rekenen en spelling.



RT= begeleiding bij rekenen en spelling

WO/MI= wereldoriëntatie/meervoudige intelligentie



Enkele gedragingen van de kinderen komen in alle drie de onderwijsleersituaties in dezelfde mate voor:

Irene is vaak zuinig op haar spullen en het komt weinig voor dat zij iets kwijt is of iets vergeet. Zij is soms onverschillig.

José laat zich soms negatief uit als ze iets krijgt opgedragen.

Anita is altijd zuinig op haar spullen en ziet kritiek nooit als een aanval.

Linda laat zich soms negatief uit over een opdracht en is soms onverschillig. Soms is zij geïnteresseerd in nieuwe onderwerpen.

Stefan is niet erg zuinig op zijn spullen, soms vergeet hij van alles en is hij van alles kwijt. Als hij een opdracht goed gemaakt heeft komt het maar weinig voor dat hij dat toeschrijft aan zijn eigen kunnen. Er zijn weinig momenten dat hij, als het niet lukt teleurgesteld is.

2.3 Conclusies:

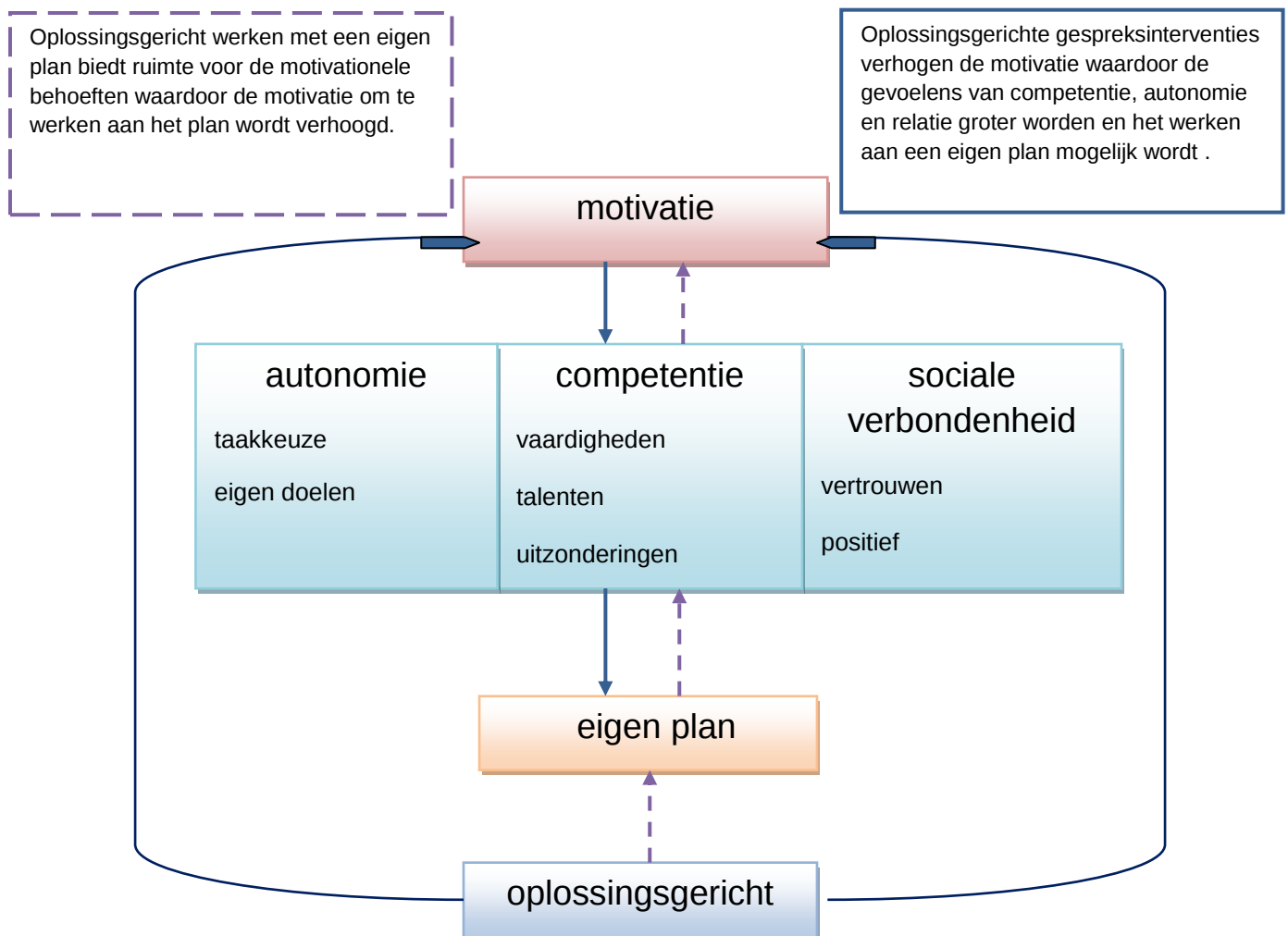
De handelingsplannen van de leerlingen van de Miland die extra begeleiding krijgen bij rekenen en spelling, zijn plannen voor een langere periode. In de plannen staat dat de kinderen niet meer volgens de methode van de groep werken. Zij volgen de leerlijn van een remediërende methode. In het vorige schooljaar is hiertoe besloten op grond van analyses van de toetsen en het werk van de leerlingen. De instructie en de ondersteuning krijgen de kinderen buiten de groep, de opdrachten maken zij individueel. Tijdens de extra ondersteuning zijn de kinderen niet altijd gemotiveerd om te leren en aan hun opdrachten te werken.

Uit de motivatietheorieën van Maslow, Deci en Ryan, Pintrich en Schunk blijkt dat kinderen wel gemotiveerd zijn als de school ruimte biedt voor de motivationele behoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Als aan die behoeften tegemoet gekomen wordt zullen kinderen begrijpen dat het zinvol is om de opdracht te doen, zullen ze vertrouwen hebben in zichzelf en zullen ze succes ervaren. Bij deze autonome, vrijwillige motivatie hebben kinderen meer plezier, meer interesse, zijn ze welwillender en voelen ze meer vrijheid. Uit het onderzoek in de praktijk is duidelijk naar voren gekomen dat bij de leerlingen tijdens de extra begeleiding dit gedrag niet of nauwelijks gezien wordt. Ruimte bieden aan de motivationele behoeften geldt zeker voor kinderen die andere onderwijsbehoeften hebben dan hun groepsgenoten. Deze kinderen hebben doorgaans moeite met een bepaald vak of hebben een andere aanpak nodig in verband met hun gedrag. Als er voor deze kinderen een handelingsplan gemaakt moet worden zouden de principes van Handelingsgericht werken toegepast moeten worden. “Wat heeft het kind nodig, welke behoeften heeft het kind?” De theorie van Keith Stanovich “Het Matteüseffect” (Goor (2001) geeft aan dat niet alle aandacht naar wat het kind nog niet kan moet gaan. Uit mijn onderzoek naar het werken met handelingsplannen heb ik geconstateerd dat er soms minder tijd besteed wordt aan het vak waar het kind wel goed in is om zo meer tijd te hebben voor het vak waar het kind niet goed in is. Het gevaar dat het kind dan op meerdere gebieden een achterstand krijgt is aanwezig. Het gevoel van competentie zal hierdoor zeker kleiner worden.

Een van de belangrijkste kernpunten vanuit het Handelingsgericht werken is, dat kinderen die extra ondersteuning nodig hebben worden betrokken bij hun eigen leerproces. Als zij samen met de leerkracht een plan maken kunnen ze zelf aangeven wat ze kunnen en wat ze nog willen leren. De interesses en de sterke kanten worden gebruikt om zich te ontplooien. Als de kinderen behoefte hebben aan samenwerking, aan eigen leerstrategieën, aan ander materiaal moet de leerkracht dat mogelijk maken. Krijgen de kinderen het vertrouwen van de leerkracht dan krijgen ze ook vertrouwen in zichzelf. In de praktijk worden de kinderen met een handelingsplan te weinig betrokken bij hun eigen leerproces. Zij werken of met een eigen leerlijn volgens een remediërende methode of aan een plan zonder dat ze betrokken worden bij de doelen en de invulling van het plan. Er zouden veel meer

onderwijsleersituaties gecreëerd moeten worden die het gevoel van competentie en autonomie en sociale verbondenheid geven.

Een goede interactie tussen de leerkracht en de leerling is van groot belang. Als de leerlingen oplossingsgericht betrokken worden bij hun handelingsplan worden ze uitgenodigd om op een positieve manier en toekomstgericht aan de slag te gaan. De gesprekken motiveren de kinderen om een vaardigheid te leren. Als de kinderen zelf de oplossing ontdekken versterkt dat het zelfvertrouwen, het gevoel van competentie. En als het kinderen zelf de oplossing bedenken zullen ze gemotiveerder zijn om iets aan het probleem te doen, het gevoel van autonomie. Ook bij demotivatie wordt er bij oplossingsgericht werken niet gekeken naar de oorzaak, de zwakke kant, maar naar wat wél motiverend werkt, de sterke kant. Het stellen van schaalvragen, een van de oplossingsgerichte gespreksinterventies, werkt positief omdat het een manier is om te laten zien wat al wel goed gaat en het is een aanmoediging om een klein stapje richting gemotiveerd zijn te doen. In de kindgesprekken die de leerkrachten nu voeren wordt er meer uit gegaan van het probleem. Wat is de oorzaak? Hoe beleeft het kind het probleem? Hoe kan ik het probleem oplossen? In onderstaand schema is te zien dat oplossingsgerichte gesprekken, het werken met een eigen plan, de motivationele behoeften en de motivatie elkaar positief beïnvloeden.



Hoofdstuk 3

Plan van Aanpak.

De praktijkvraag van mijn onderzoek is:

“Hoe kan ik de leerlingen van de Miland actief betrekken bij het opstellen van hun Handelingsplan zodat zij gemotiveerder werken aan de doelen van het plan?”

Het doel in het onderzoek is dat ik leer de leerlingen te betrekken bij hun eigen handelingsplan.

Het doel van het onderzoek is dat de leerlingen zich gemotiveerd inzetten voor hun eigen handelingsplan.

3.1 Het onderzoek.

Ik veronderstel dat de kinderen gemotiveerder werken als zij door mij betrokken worden bij hun handelingsplan. Deze veronderstelling is gebaseerd op de verkenning in de theorie en in de praktijk.

Kinderen zijn gemotiveerd

- als ze autonomie ervaren bij het stellen van de doelen en bij het kiezen van de taken,
- als ze zich competent voelen omdat ze gebruik mogen maken van hun talenten en vaardigheden.
- als ze vertrouwen krijgen en zelfvertrouwen hebben in de groep waarin zij zitten.

Kinderen kunnen betrokken worden bij hun handelingsplan

- door ze zelf hun doelen te laten stellen en zelf hun taken te laten kiezen, zo ervaren zij autonomie,
- door ze gebruik te laten maken van hun interesses en talenten, zo voelen zij zich competent,
- door ze te vertrouwen en zelfvertrouwen te geven, zo voelen zij zich sociaal verbonden.

3.2 De onderzoeksgroep.

Met leerlingen die extra begeleiding krijgen buiten de groep ga ik het onderzoek doen. Ik heb gekozen voor de leerlingen die met het remediërende rekenprogramma van Alles Telt werken. Dat zijn 3 leerlingen uit groep 7 en 1 leerling uit groep 8. De namen van de kinderen heb ik om privacy redenen veranderd. De leerlingen werken alle vier op een ander niveau. Meisje Anita, 11 jaar, werkt in Maatschrift 5B, zij heeft behalve moeite met rekenen ook ernstige dyslexie en een zwak auditief geheugen. Jongen Stefan, 11 jaar, werkt in Maatschrift 7A, heeft ook leesproblemen. Meisje Irene, 10 jaar, werkt in Maatschrift 7B en meisje Linda, 12 jaar, werkt in Maatschrift 8A. Ik heb voor deze vier leerlingen gekozen omdat zij ook als groep elkaar kunnen motiveren, elkaar kunnen helpen en samen aan doelen kunnen werken als dat nodig mocht zijn.

Ik ga met de leerlingen een eigen plan maken. Bij het opstellen en het uitvoeren van het plan hou ik rekening met de behoefte aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid.

3.3 Om te kunnen beginnen.

Om de beginsituatie vast te kunnen stellen moeten er eerst een aantal zaken in kaart gebracht worden:

- De leerlingen krijgen een lijst met gedragskenmerken die duiden op motivatie en op demotivatie. Deze kenmerken zijn ook in de verkenning van hoofdstuk 2 gebruikt en aangepast voor de leerlingen. De leerlingen kunnen invullen in welke mate zij denken dat het gedrag tijdens het rekenen bij hen voorkomt. *(zie bijlage 5)*
- Om te weten te komen waaraan de leerlingen de meeste behoefte hebben zodat de motivatie verbeterd kan worden, worden de gedragingen naar motivationele behoeften ingedeeld en in een tabel gezet.
- In deze tabel wordt het, door mij ingevulde observatieschema uit hoofdstuk 2.2.4 ook opgenomen. De tabel wordt tevens gebruikt als beginmeting.
- Om de sterke kanten van de leerlingen nog beter te leren kennen ga ik individueel het Meervoudige Intelligentie kaartspel met ze spelen. Spelenderwijs selecteert de leerling 40 activiteitenkaarten (5 kaarten voor alle 8 intelligenties) in leuk/niet leuk. Hierna selecteert hij of zij de leuk-kaarten in kan ik goed/kan ik niet goed. De verdeling van de kaarten en een gesprek daarover geven een beeld van hoe intelligent de leerling is. Als ik weet welke sterke intelligentie bij de leerling past kan ik aansluitende leeractiviteiten bieden.

Competentie

- Ik maak een schema van de intelligentieprofielen van alle vier de leerlingen. De taken die de kinderen gaan kiezen moeten aansluiten bij hun sterke kanten. Door het schema heb ik een overzicht en de kinderen zien de sterke kanten van elkaar.
sociale verbondenheid
- Bij het concretiseren van de leerdoelen betrek ik de leerlingen door middel van de oplossingsgerichte gesprekstechnieken. Ik gebruik hiervoor de oplossingsgerichte gespreksinterventies
autonomie
- Om een overzicht te hebben van de rekendomeinen waaraan de groep de komende 6 weken gaat werken maak ik een schema. Zo kunnen de leerlingen zien aan welke domeinen de anderen gaan werken en of zij gebruik kunnen maken van elkaars attitudes en/of samen kunnen werken.
sociale verbondenheid
- In het plan van de leerling komt te staan wat de leerling nu kan, welke rekenvaardigheden het over 6 weken wil kunnen, hoe en met wat de leerling het zou willen oefenen, wiens hulp daarbij nodig is en of het gelukt is.
autonomie en competentie (zie bijlage 4, pag. 48)
- Om de motivatie te verhogen gebruik ik schaalvragen uit de oplossingsgerichte gespreksinterventies. De leerlingen houden op een motivatieschaal hun bereidheid bij.
autonomie en sociale verbondenheid (zie bijlage 6, pag. 50)

3.4 Het werken met het plan.

1. In een weekplan geeft de leerling aan welke vaardigheden er die week geoefend worden, met welke materialen, met wie dat gebeurt en aan wie er hulp gevraagd kan worden. De leerlingen zijn het gewend om aan medeleerlingen (maatjes) hulp te vragen als zij ergens niet uit komen. Door middel van oplossingsgerichte gespreksinterventies ga ik de motivatie van de leerlingen verhogen.
sociale verbondenheid, autonomie en competentie (zie bijlage 7, pag. 51)
2. De leerlingen werken aan hun plan. Op het weekplan kunnen de opdrachten afgevinkt worden. Door het inkleuren van een smiley (vrolijk, neutraal, verdrietig) kan de leerling per opdracht aangeven hoe de activiteit gegaan is. De leerlingen kijken hun eigen werk na.
autonomie en competentie
3. Iedere week wordt er met de leerlingen een oplossingsgericht vervolggesprek gehouden. De ingekleurde smileys en de gemaakte opdrachten geven aanleiding om over het proces en het product te praten. Tijdens dit gesprek wordt er ook richting het volgende weekplan gekeken.

4. Als een leerling een rekenvaardigheid beheerst wordt dit in het 6 wekenplan genoteerd.
5. Na 3 weken en na 6 weken wordt de motivatieschaal nog een keer ingekleurd.

3.5 Hoe het is gegaan.

Tijdens de weken waarin de kinderen aan hun plan werken observeer ik de kinderen en houd ik gedragsveranderingen bij. In hoofdstuk 4 zal er per leerling een verslag van de afgelopen 6 weken staan. Aan het eind van de periode vul ik het observatieschema met de gedragskenmerken weer in. De kinderen kleuren de motivatieschalen en vullen de gedragsvragenlijsten weer in. Met de groepsleerkrachten zal er een gesprek over het hele project zijn.

3.6 Eindrapportage.

In de conclusie van hoofdstuk 5 wordt beschreven of het opstellen van het eigen handelingsplan van de leerlingen effect heeft gehad op hun motivatie tijdens het werken aan de doelen. Er wordt ook beschreven hoe en of mijn professioneel handelen heeft bijgedragen aan de gevoelens van autonomie, competentie en sociale verbondenheid van de leerlingen.

Hoofdstuk 4

Uitvoering en Resultaten

4.1 Om te kunnen beginnen.

De motivatie van de leerlingen van de onderzoeksgroep is in kaart gebracht door het invullen van het observatieschema zoals beschreven in paragraaf 2.2.4 In dit schema staan gedragskenmerken die een aanwijzing kunnen zijn van motivatie en demotivatie tijdens de extra begeleiding bij het rekenen. (zie bijlage 3, pag. 47)

De leerlingen hebben een lijst met dezelfde gedragskenmerken gekregen. Hierin hebben zij op een schaal ingekleurd in welke mate zij vinden dat het gedrag tijdens het rekenen bij hen past . (zie bijlage 5, pag. 49)

De 15 stellingen/ vragen zijn in de drie motivationele behoeften onderverdeeld.

Het resultaat wordt weergegeven in onderstaande tabellen:

	motivatie	Leerkr. over Linda	Linda zelf	Leerkr. over Anita	Anita zelf	Leerkr. over Irene	Irene zelf	Leerkr. over Stefan	Stefan zelf
relatie	plezier	soms	weinig	soms	weinig	soms	soms	weinig	soms
	durven	vaak	vaak	vaak	weinig	vaak	vaak	soms	nooit
competentie	inspanning	soms	soms	soms	weinig	soms	vaak	weinig	vaak
	inzet	soms	soms	soms	weinig	soms	soms	weinig	weinig
	interesse	soms	nooit	weinig	weinig	nooit	vaak	weinig	vaak
autonomie	taakkeuze	soms	soms	vaak	vaak	soms	altijd	weinig	altijd
	verantwoordelijkheid	weinig	vaak	altijd	vaak	vaak	altijd	weinig	soms

	demotivatie	Leerkr. over Linda	Linda zelf	Leerkr. over Anita	Anita zelf	Leerkr. over Irene	Irene zelf	Leerkr. over Stefan	Stefan zelf
relatie	gevoelig voor kritiek	soms	nooit	weinig	soms	altijd	weinig	soms	nooit
	onverschillig	soms	nooit	soms	soms	soms	nooit	altijd	vaak
competentie	geeft de moed op	soms	vaak	vaak	vaak	soms	soms	vaak	soms
	onzeker	soms	soms	altijd	altijd	vaak	soms	soms	vaak
	teleurgesteld	soms	altijd	vaak	vaak	vaak	altijd	weinig	soms
	startproblemen	soms	weinig	vaak	vaak	soms	weinig	vaak	vaak
	negatief	soms	weinig	soms	weinig	vaak	weinig	vaak	vaak
autonomie	vergeet spullen	vaak	soms	nooit	weinig	weinig	weinig	soms	weinig

Analyse van de motivatie en de motivationele behoeften.

Het gedrag in de paarse tabel dat nooit of weinig voorkomt en het gedrag in de oranje tabel dat altijd of vaak voorkomt is per motivationele behoefte en per leerling bij elkaar opgeteld. Hoe hoger een kind scoort hoe meer ruimte er aan de behoefte geboden moet worden. De rode cijfers zijn de scores van de leerlingen zelf, de groene cijfers de scores van de leerkracht.

Behoefte aan:	Linda	Anita	Irene	Stefan
Relatie	1	2	1	2 + 2
Competentie	3	7 + 5	1 + 4	4 + 6
Autonomie	2			2

Linda geeft zelf aan meer behoefte te hebben aan competentie en relatie. Ik zie bij haar ook meer behoefte aan autonomie.

Anita heeft veel behoefte aan competentie en zij geeft zelf aan ook meer behoefte te hebben aan relatie.

Irene geeft aan iets meer behoefte aan competentie nodig te hebben, ik zie meer behoefte aan competentie en ook behoefte aan relatie.

Stefan heeft meer behoefte aan relatie en competentie. Ik zie die behoefte ook maar ik zie ook meer behoefte aan autonomie.

Om een beeld te krijgen van het Meervoudige Intelligentieprofiel van de leerlingen en om te weten te komen waarin zij vaardig zijn en zich aangetrokken voelen is er met de leerlingen het Meervoudige Intelligentie kaartspel gespeeld. (uitleg van het spel zie: hoofdstuk 3.) In onderstaand schema zijn de intelligentieprofielen in beeld gebracht.

	Woord knap	Reken knap	Beeld knap	Muziek knap	Doe knap	Natuur knap	Samen knap	Alleen knap
Linda				x			x	x
Stefan		x			x		x	
Irene	x				x		x	
Anita			x			x	x	

Intelligentieprofielen van de leerlingen

Om de doelen vast te kunnen stellen is er met ieder kind een oplossingsgericht gesprek gevoerd. Met hun Maatschrift rekenen en de resultaten van de laatste toets erbij zijn in de gesprekken de volgende vragen gesteld:

- In welke sommen ben jij goed? Op welke som was je heel trots?
- Welke sommen vind je lastig?
- Wat zou je graag willen leren ?
- Hoe heb je de sommen geleerd die je nu goed kan? Wie heeft je erbij geholpen?

- Als je die sommen maakt wat doe je dan? Hoe doe je het?
- Hoe zou je de nieuwe rekenvaardigheid willen leren? En wat heb je nodig?
- Als je het dan kan hoe merk je dat dan? En hoe merken anderen dat?
- Schaalvraag: Als 10 betekent: Het gaat mij lukken om de nieuwe sommen te leren en als 0 betekent het gaat mij helemaal niet lukken, waar ben jij dan?

De leerlingen hebben na het gesprek een motivatieschaal ingekleurd en hun plan voor de komende 6 weken ingevuld. In paragraaf 4.3 staat dit per leerling beschreven.

In een schematisch overzicht zijn de doelen van de leerlingen in rekendomeinen gezet. Door dit overzichtelijk te maken werd het duidelijk dat er overlappingen zijn bij zowel de intelligentieprofielen als bij de rekendomeinen. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de leerlingen niet alle vier op hetzelfde niveau rekenen dus de doelen per domein niet hetzelfde zijn.

	breuken	procenten	tafels	delen	geld	omtrek	oppervlakte	digitale klok	komma getallen
Linda	x	x	x		x	x	x		x
Stefan	x		x					x	
Irene	x		x		x	x	x		
Anita			x	x	x				

Rekendomeinen

Met behulp van de overzichten en naar aanleiding van de gesprekken zijn er activiteiten, middelen en strategieën bedacht voor de leerlingen die aansloten bij hun rekendoel, hun intelligentieprofiel, hun competentie en de behoefte aan relatie. Om ruimte te geven voor de autonomie konden de kinderen zelf kiezen op welke manier zij aan hun doel wilden werken en kregen zij antwoordenboekjes om hun werk zelf na te kijken. In paragraaf 4.3 is te lezen hoe de leerlingen aan hun doelen hebben gewerkt.

4.2 Het werken met een eigen weekplan.

Het werken met een eigen weekplan bestaat uit 3 fasen.

1. Het maken van een weekplan.
2. Het werken aan de doelen.
3. Het evalueren.

1.

Iedere maandagochtend werden de weekplannen ingevuld. Hierin schreven de leerlingen welke bladzijden van hun werkboek zij gingen maken en welke rekenvaardigheden uit hun 6 wekenplan zij extra wilden oefenen. Bij alle dagen van de week noteerden zij wat zij gingen doen en met wie zij dat eventueel gingen doen. Zij konden verschillende werkvormen uitzoeken: werkbladen, computerprogramma's, rekenspelletjes, opdrachten die ze samen konden doen en opdrachten die specifiek voor hun leerdoel en intelligentie klaar lagen. Als zij samen iets wilden doen moesten ze dat op elkaar afstemmen. Zij moesten in ieder geval iedere dag één bladzijde in hun werkboek maken.

Als zij hun plan ingevuld hadden werd het met ze doorgesproken. De opdrachten werden toegelicht en er werd afgesproken aan wie ze hulp zouden vragen als dat nodig mocht zijn. Aan het eind van het gesprek kregen zij een compliment voor het invullen van het weekplan en werd hen gevraagd hoeveel lachende smileys zij dachten te gaan inkleuren.

In de gesprekjes werden, na het geven van complimenten voor het invullen, de volgende vragen gesteld:

- Kan je aanwijzen op je weekplan welke opdrachten je gaan lukken?
Dat is geweldig.
- Zijn er ook opdrachten waarbij je twijfelt of het gaat lukken?
- Wat kan jij al waardoor je al een klein beetje van deze sommen begrijpt?
Dat is heel erg goed.
- Wat of wie heb je nodig om ze helemaal te begrijpen?
- Als het gaat lukken hoe merk je dat dan? En hoe merken anderen dat?
- Hoeveel lachende smileys denk je deze week in te gaan kleuren?
- Ik denk dat het je gaat lukken want je bent goed in

2.

Op maandag, dinsdag, woensdag en donderdag werd er aan de weekplannen gewerkt. De benodigde materialen zaten in hun eigen rekenmap en konden zij uit de kasten halen. Iedere dag keken zij hun eigen werk na en reflecteerden zij, door middel van het inkleuren van de smileys, op de gemaakte opdrachten.

3.

Op donderdag werd er gekeken hoe het de afgelopen dagen was gegaan. Aan de hand van het zelf nagekeken werk en de ingekleurde smileys werden er gesprekjes gevoerd over het proces en over het resultaat. Als er extra instructie nodig was kon dat op dat moment ook gegeven worden. Naar aanleiding van de gemaakte opdrachten werd er ook alvast afgesproken of de rekenvaardigheid in het volgende weekplan weer terug moest komen.

In de evaluatiegesprekjes werden, na het geven van complimenten over de ingekleurde lachende smileys en het werk dat gemaakt was, de volgende vragen gesteld:

- Welke opdrachten gingen goed? Op welke opdracht ben je heel trots?
- Hoe heb je die gemaakt?
- Welke opdracht is je niet gelukt?
- Zou je het fijn vinden om dit soort opdrachten wel te kunnen maken?
- Wat kan jij al waardoor je er al een klein beetje van begrijpt?
- Wil je er over nadenken of je deze opdrachten in je nieuwe weekplan wilt zetten?
- Gaan de opdrachten die je nog gaat doen lukken?
- Ik denk dat het gaat lukken want je bent goed in.....

Op deze manier is er 6 weken met de leerlingen gewerkt.

4.3 Hoe het is gegaan.

Van iedere leerling is er een 6 weken overzicht waarin de gekozen doelen, de gekozen middelen en de motivatieschalen staan. Ook staat er per leerling een verslagje van het geobserveerde gedrag en de soort motivatie, volgens Deci en Ryan, die daar bij past. Van de, aan het eind van het project ingevulde lijsten met vragen/stellingen over het gedrag tijdens het rekenen zijn de scores in het schema van de beginmeting gezet. Zo is duidelijk te zien hoe het gedrag is veranderd. Met de groepsleerkrachten van de bovenbouw is een gesprek gehouden over het gedrag van de leerlingen in de groep tijdens het werken aan hun weektaak.

De doelen, de middelen en de motivatie tijdens het onderzoek.

Linda	Zelf gekozen doelen:	Zelf gekozen middelen: Cd speler /mp3 speler met koptelefoon voor achtergrond muziek (muzieknap)	Motivatie: door mij geobserveerd	Motivatieschaal Linda zelf
Week 1	Breuken gebruiken in de context.	Onderzoek in de groep: jongens, meisjes, bril dragers, kleur haar etc. in breuken weergeven.(relatie) Computer	Linda heeft vanaf week 1 zelfstandig aan haar weektaak gewerkt. Op maandagmorgen vulde zij in wat zij allemaal ging doen. Dat was behoorlijk veel. Zij werkte er hard aan. Op donderdag kwam ze mij enthousiast laten zien wat ze al gedaan had. Haar motivatie om te presteren ging zichtbaar omhoog. Zij uitte dit ook regelmatig in de gesprekjes die we hadden. De afwisseling van opdrachten sprak haar erg aan en ze vond het leuk om alles bij te houden. Ze keek haar werk zeer kritisch na en noteerde ook nog op een lijstje over welke sommen zij een vraag had. Door aan haar de wedervraag te stellen: "Wat kan je al waardoor je er al een klein beetje van begrijpt" kon zij soms zelf de oplossing al bedenken. De opdrachten die zij in haar eigen groep moest doen(breuken en meten) deed ze met veel plezier. Zo had ze tijdens het rekenen contact met haar groepsgenoten. Als zij alleen aan een opdracht werkte luisterde zij af en toe naar muziek. Linda haar motivatie werd extern gestuurd, zij voelde zich verantwoordelijk voor haar weekplan en haar persoonlijke waarde was haar drijfveer. De onderliggende emotie was de vrijheid die zij voelde.	4 week 1
Week 2	Procenten: korting en nieuw bedrag berekenen. Optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen.	Werkblad. (alleenknop) Coöperatief rekenen: in het groepje redactiesommen maken: beargumenteren en overleggen.(samenknop)		
Week 3	Afronden en terug betalen in winkelsituaties. Uitvoeren van deelhandelingen op de rekenmachine	"Winkeltje spelen" met Irene en Anita (samenknop) Voorbeeldsommen en rekenmachine.		
Week 4	Kommagetallen kunnen plaatsen. Vermenigvuldigen	Werkblad: meten van je klasgenoten en gebruik maken van kommagetallen.(samenknop) Sommenblad en tafeltrainer CD		8 week 3
Week 5	Uitspraak en schrijfwijze van de grote getallen.	Werkblad "grote getallen". Schrijf op en spreek uit. (alleenknop)		
Week 6	Welke maten gebruik je en wat meet je?	Foto's van voorwerpen: Wat meet je? Lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud en welke maten gebruik je?		9 week 6
				10

Anita	Zelf gekozen doelen:	Zelf gekozen (hulp)middelen: Sudoku's, rekenmachine, tafelkaart en deelkaart.	Motivatatie: door mij geobserveerd.	Motivatatie- schaal Anita zelf.
Week 1	Sprongen 2, 5 en 10 maken. Tafel van 2 oefenen	Werkblad Kikkerhuppen met een liedje (natuurknap) Oefenen met het tafelplankje (beeldknap)	Anita heeft veel moeite met rekenen en lezen. Het automatiseren en memoriseren van vermenigvuldigen en delen komt maar niet op gang. Anita is zich bewust van haar handicap(dyslexie) en maakt zich zorgen over de toekomst. Zij vond het niet moeilijk om doelen te stellen maar haar motivatie was extrinsiek . Schuld en schaamte waren de motivationele drijfveren. Uit de gesprekken kwam duidelijk naar voren dat haar zelfbeeld bij rekenen niet goed is. Zij was niet trots op hetgeen zij wel kon. Zij vindt haar niveau veel te laag en voelt veel druk om goed te presteren. Cijfers en getallen vindt ze wél leuk in sudoku's. Om aan de extra opdrachten toe te komen spraken we af bij welke opdrachten in haar Maatschrift zij hulpmiddelen mocht gebruiken (rekenmachine, tafel- en deelkaart). Voor de afwisseling en de ontspanning kreeg ze een boekje met sudoku's . Bij de samenknappen opdrachten hielden de andere leerlingen veel rekening met haar tempo en niveau. In de gesprekken gaf ze aan dat ze dat wel lief vond maar ook vervelend. Anita haar gevoel voor competentie bij het samenwerken was minimaal. In overleg met de groepsleerkracht en Anita is Anita vanaf week 4 met een groepje leerlingen van de middenbouw gaan project - rekenen. De projecttaken passen bij haar niveau, het is een kleine groep en Anita kan laten zien wat ze al weet. Om Anita te helpen positief te gaan denken wordt er vanaf week 4 gebruik gemaakt van Eigenwijsjes. Anita trekt op maandag een persoonlijk coachingkaartje voor de hele week. Anita haar motivatie is door het gevoel van competentie iets verbeterd	2 week 1
Week 2	Terugbetalen in winkelsituaties Optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen.	Opdracht "winkeltje spelen" met Irene en Linda (samenknappen) Folders, kaartjes en geld. Coöperatief rekenen: in het groepje redactiesommen maken: beargumenteren en overleggen.(samenknappen)		4 week 3
Week 3	Verdelingen kunnen toepassen.	Werkblad tafelsommen en deelsommen van 2, 5 en 10. Deelpuzzel (beeldknap)		6 week 6
Week 4	Tafel van 4 oefenen Rekenen met geld	Oefenen met het tafelplankje (beeldknap) Tafelpuzzel (beeldknap) Computer		
Week 5	Verdelingen en vermenigvuldigingen kunnen toepassen.	20 -30-40 -50 schelpen verdelen over 10 vakjes van een letterbak. (natuurknap) Gezelschapspel Triodos.		
Week 6	Schatten van inhoud, begrip liter en deciliter leren kennen.	Opdrachtkaart "Schatten en meten" samen met Irene. (samenknappen) Hoeveel liter gaat er in een emmer, teiltje etc.		
				10

Irene	Zelf gekozen doelen:	Zelf gekozen middelen:	Motivatatie door mij geobserveerd:	Motivatatie-schaal
Week 1	Berekenen en noteren van de omtrek.	Opdracht : omtrek uitrekenen van verschillende objecten in en rond de school.(doeknap)	Irene was van het begin af aan enthousiast over het stellen van de doelen en het invullen van haar weektaak. Zij kon in de reflectiegesprekken heel goed aangeven waar zij trots op was en waar zij moeite mee gehad had. Zij sloeg geen opdrachten meer over. Toen ik haar daarvoor een compliment gaf zei ze: "Dat ga ik echt niet meer doen, weet je hoe lastig dat is als je steeds terug moet bladeren bij het nakijken." Zij werkte gemotiveerd aan haar opdrachten, had alles steeds helemaal af en kwam op donderdag opgeruimd bij mij vertellen hoe alles was gegaan.Ook wist zij al wat zij in haar doelenplan en weekplan wilde gaan zetten.Hoewel in het spel van de Meervoudige Intelligentie haar profiel taalknap naar voren kwam koos zij geen opdrachten waarin taal als strategie gebruikt kon worden. Zij koos liever de alleenknap opdrachten. In een van de gesprekken vertelde ze dat zij in de klas een medeleerling, die in de gewone rekenmethode werkt, had geholpen en dat die opdracht voor haar helemaal niet te moeilijk was. In overleg met haar groepsleerkracht werkt ze nu een dag in de week met projectrekenen in haar eigen groep. Zij voelt zich daar heel prettig bij. Haar toets heeft zij voldoende gemaakt. Irene haar motivatie is autonoom en extrinsiek. Haar persoonlijke waarde is haar motivationele drijfveer. De emotie die daarbij een rol speelt is de vrijheid die zij ondervindt.	Irene zelf
Week 2	Berekenen en noteren van oppervlakten. Optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen.	Opdracht: oppervlakte uitrekenen van objecten in en rond de school.(doeknap) Coöperatief rekenen: in het groepje redactiesommen maken: beargumenteren en overleggen.(samenknap)		5 week 1
Week 3	Terugbetalen in winkelsituaties. Betekenis kennen van een breuk.	Opdracht "winkeltje spelen" met Anita en Linda (samenknap) Folders, kaartjes en geld. De breukenlotto samen met Stefan spelen (samenknap)		
Week 4	Verdeling van breuken kunnen aflezen in een tekening	Werkblad Computer		
Week 5	Hoofdrekenen: optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen.	Sommenblad		9 week 3
Week 6	Schatten van inhoud , precies meten, liter en deciliter leren kennen.	Opdrachtkaart "Schatten en nameten"samen met Anita.(samenknap) Hoeveel liter gaat er in een emmer, teil etc.		
				10 week 6

Stefan	Gekozen doelen	Gekozen middelen	Motivatatie	Motivatatie-schaal Stefan zelf
Week 1	Digitale klok kijken. De tafel van 3	Een werkblad en op de computer. Een werkblad en oefenen in tweetallen door over te gooien met een bal.(doeknap)	De eerste twee weken stelde Stefan zijn eigen doelen, naast het werken in zijn Maatschrift, niet zo hoog. Hij wist niet wat hij de komende weken nog meer wilde leren. Hij vond het wel plezierig om zelf activiteiten te kiezen. Hij vulde zijn weekplan slordig in. Bij het nakijken gumde hij zijn foute antwoorden uit, verbeterde deze en zette er dan een krul bij. Tijdens een van de gesprekken gaf hij aan niet trots te zijn op de verbeterde som omdat hij het eigenlijk niet had gesnapt en het wel zou willen leren. Vanaf week 3 wilde hij meer leren over breuken en procenten. Ik gaf hem instructie en hij koos de oefenmaterialen. Bij de reflectie was hij tevreden over de opdrachten. Hij gaf aan dat hij het rekenen nu leuker vond omdat er meer afwisseling was. In zijn Maatschrift merkte ik dat de breuken toch nog lastig voor hem waren. Stefan wil timmerman worden dus legde ik een opdracht met breuken en hout voor hem klaar. Dat wilde hij graag doen maar hij wilde ook weten waar dat eigenlijk voor was. Ik bedacht snel dat het een breukenbord voor in het lokaal van de middenbouw moest worden. Hij was direct enthousiast. Drie weken heeft hij aan zijn bord gewerkt. Het rekenuur begon iedere dag met het maken en nakijken van een bladzijde in zijn Maatschrift en daarna werkte hij aan de werkbank. Fluitend liep hij door de school. Met plezier maakte hij ook procentenkaartjes die bij de breuken opgehangen konden worden. Leerlingen en leerkrachten zagen met belangstelling zijn werk vorderen. Stefan glom. Voor de kaartjes wilde hij nog een kistje maken. Zo leerde hij de omtrek en de inhoud berekenen. In zijn Maatschrift heeft hij een blok (6 weken) afgesloten met een toets. De resultaten waren voldoende. De motivatie van Stefan is de autonome extrinsieke motivatie. Zinnvolle opdrachten zijn voor hem de motivationele drijfveer en de emotie die daarbij een rol speelt is de welwillendheid van hem.	4 week 1
Week 2	Tafel van 4	Werkblad en oefenen met de bal. Coöperatief rekenen: in het groepje redactiesommen maken: beargumenteren en overleggen.(samenknap)		
Week 3	Betekenis kennen van een breuk.	De breukenlotto samen met Irene spelen (samenknap) Een werkblad “Goudzoekers verdelen staven goud.”		
Week 4	Breuken vergelijken met elkaar.	Een opdracht bij de werkbank: Latten meten, verdelen en zagen in breuken.(doeknap)		
Week 5	Percentages kunnen aflezen op een strook	Houten kaartjes maken waarop de procenten staan die passen bij de breuk.(doeknap)		7 week 3
Week 6	Meten van omtrek en inhoud. Verdelen toepassen met geld	Kistje voor de procentenkaartjes. De context is realistisch: Hoe duur zijn verschillende soorten zand en grind per 25 kilo?		8 week 6
				10

De resultaten van de ingevulde vragen/stellingenlijsten.

De dikgedrukte weergaven geven de scores van de eindmeting aan.

	motivatie	Leerkr over Linda	idem	Linda zelf	idem	Leerkr over Anita	idem	Anita zelf	idem	Leerkr over Irene	idem	Irene zelf	idem	Leerkr over Stefan	idem	Stefan zelf	idem
relatie	plezier	soms	vaak	weinig	vaak	soms	soms	weinig	soms	soms	vaak	soms	altijd	weinig	vaak	soms	vaak
	durven	vaak	vaak	vaak	vaak	soms	soms	weinig	soms	vaak	vaak	vaak	vaak	soms	vaak	nooit	weinig
competentie	inspanning	soms	vaak	soms	vaak	soms	soms	weinig	weinig	soms	vaak	vaak	altijd	weinig	vaak	vaak	vaak
	inzet	soms	vaak	soms	vaak	soms	soms	weinig	soms	soms	vaak	soms	vaak	weinig	soms	weinig	vaak
	interesse	soms	vaak	nooit	soms	weinig	soms	weinig	weinig	soms	vaak	vaak	vaak	weinig	soms	vaak	altijd
autonomie	taakkeuze	soms	vaak	soms	altijd	vaak	vaak	vaak	vaak	soms	vaak	altijd	altijd	weinig	vaak	altijd	altijd
	verantwoorde- lijkheid	weinig	vaak	vaak	altijd	altijd	altijd	vaak	vaak	vaak	altijd	altijd	altijd	weinig	vaak	soms	soms

	demotivatie	Leerkr. over Linda	idem	Linda zelf	idem	Leerkr. over Anita	idem	Anita zelf	idem	Leerkr. over Irene	idem	Irene zelf	idem	Leerkr. over Stefan	idem	Stefan zelf	idem
relatie	gevoelig voor kritiek	soms	weinig	nooit	nooit	weinig	nooit	soms	weinig	altijd	soms	weinig	soms	soms	soms	nooit	nooit
	onverschillig	soms	nooit	nooit	soms	soms	nooit	soms	weinig	soms	nooit	nooit	weinig	altijd	weinig	vaak	soms
competentie	geeft de moed op	soms	weinig	vaak	soms	vaak	soms	vaak	soms	soms	weinig	soms	weinig	vaak	weinig	soms	weinig
	onzeker	soms	weinig	soms	weinig	altijd	soms	altijd	soms	vaak	weinig	soms	weinig	soms	weinig	vaak	weinig
	teleurgesteld	soms	soms	altijd	weinig	vaak	soms	vaak	vaak	vaak	soms	altijd	altijd	weinig	weinig	soms	weinig
	startproblemen	soms	nooit	weinig	soms	vaak	soms	vaak	vaak	soms	weinig	weinig	nooit	vaak	soms	vaak	soms
	negatief	soms	weinig	weinig	nooit	soms	weinig	weinig	weinig	vaak	weinig	weinig	weinig	vaak	weinig	vaak	soms
autonomie	vergeet spullen	vaak	weinig	soms	weinig	nooit	nooit	weinig	weinig	weinig	nooit	weinig	nooit	soms	weinig	weinig	nooit

Bij de eindmeting is dezelfde telling gebruikt als bij de beginmeting. De dikgedrukte scores zijn van de eindmeting.

Behoeftte aan:	Linda	Anita	Irene	Stefan
Relatie	1 0	2 0	1 0	2 + 2 1
Competentie	3 0	7 + 5 4+0	1 + 4 1	4 + 6 0+0
Autonomie	2 0			2 0

Anita scoort nog 4 punten bij de behoefte aan competentie en Irene nog 1. Stefan scoort nog 1 punt bij de behoefte aan relatie. In het hele groepje is de sociale verbondenheid verbeterd. Alle vier de kinderen hebben meer plezier bij het rekenen. Ik zie dat Stefan vaker vertelt wat hij weet en hij geeft zelf aan dat wat meer te durven. Irene is minder gevoelig voor kritiek en Stefan minder onverschillig. Zij voelen zich alle vier competentier bij het rekenen. Zij zetten zich meer in, hebben meer interesse en geven de moed minder snel op. Anita is minder onzeker maar is nog steeds teleurgesteld als het niet lukt. Zij heeft weinig interesse in rekenen en heeft nog vaak startproblemen. Linda heeft meer het gevoel van autonomie, ze is verantwoordelijker en kiest gerichter haar activiteiten.

De bevindingen van de leerkrachten als de kinderen zelfstandig aan hun weektaak werken.

Groepsleerkracht I.: *“Ik zie vooral dat er onderdelen zijn waar ze met plezier mee aan de slag gaan. Het beste voorbeeld is dan natuurlijk Stefan met zijn breukenbord, maar ook de meiden die winkeltje aan het spelen zijn of samen 'flitsen'. Ook de betrokkenheid is groter. Stefan zijn betrokkenheid wel eens iets te groot. Had hij met zijn groep begrijpend lezen gedaan en was iedereen spelling aan het maken was hij weer aan z'n breukenbord bezig. Het zicht op wat ze nu precies per dag maken ben ik eerlijk gezegd een beetje kwijt. Voorheen maakte ze per dag een taak in hun Maatschrift maar nu werken ze per dag aan allerlei opdrachten. Ik moet nog wennen aan die weektaken.”*

Groepsleerkracht A.: *“Ze zijn allemaal hard aan het werk. Ik zie Anita en Irene heel intensief en met veel plezier samen opdrachten doen. Stefan zijn werkhouding is positief, hij heeft er zin in. Linda was niet alleen enthousiast tafelliedjes aan het luisteren, ze zong ze ook hard door de hele klas mee. Voor Irene is het heel goed dat ze met project-rekenen mee doet met haar eigen groep. En ik moet zeggen, ze doet het heel erg goed. De opdrachten die ze allemaal op hun weektaak hebben staan kunnen ze vaak niet in de klas maken. Als ze in de gang aan het werk zijn weet ik niet precies wat ze doen maar ik zie wel dat ze druk bezig zijn.”*

Hoofdstuk 5

Conclusies

5.1 Bevindingen

“Hoe kan ik de leerlingen actief betrekken bij het opstellen van hun handelingsplan zodat zij gemotiveerder werken aan de doelen van het plan?”

Als leerlingen betrokken worden bij hun eigen leerproces, dus ook bij hun eigen handelingsplan, zijn zij gemotiveerder om aan hun doelen te werken. De leerlingen van de onderzoeksgroep waren gemotiveerder om te rekenen omdat er meer ruimte geboden werd aan de drie motivationele behoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid. De Self Determination Theory van Deci & Ryan komt overeen met de resultaten van dit onderzoek. De leerlingen hadden eigen inbreng omdat zij zelf konden aangeven aan welke rekendomeinen en met welke middelen zij extra wilden oefenen. Zij konden, als zij daar behoefte aan hadden, met andere kinderen samenwerken en zij kregen de mogelijkheid om met hun eigen groep rekenopdrachten te gaan maken, belangrijk voor de behoefte aan sociale verbondenheid met hun eigen groep én hun eigen leerkracht. De kinderen kregen meer zelfvertrouwen en hun zelfbeeld werd positiever omdat de opdrachten en de taken tot succes leidden. De positieve attributie werd bevorderd en hierdoor het gevoel van competentie groter.

In oplossingsgerichte gesprekken werd er uit gegaan van wat er bij de leerlingen al wel lukt en wat de leerlingen willen. Hierdoor kon er in kleine stapjes aan een doel gewerkt worden. De complimenten die de kinderen kregen gaven hen zelfvertrouwen en bevorderde het contact tussen hen en mij. Met de motivatieschalen gingen de kinderen opzoek naar hun eigen motivatie. Dit instrument werkte mee aan de bereidheid om aan de doelen te werken.

De leerlingen konden activiteiten en middelen kiezen die aansloten bij hun sterke intelligentie. De strategieën vanuit de theorie van de Meervoudige Intelligentie gaven de leerlingen een steuntje in de rug om met hun sterke kanten aan hun doelen te werken. Omdat de kinderen ook op andere plekken en niet alleen maar in hun schrift aan het werk waren was het voor de groepsleerkrachten niet altijd even duidelijk waar ze mee bezig waren.

Dit onderzoek was een kort durend onderzoek. Het liet zien dat de leerlingen tijdens het rekenen gemotiveerder waren omdat zij betrokken werden bij hun handelingsplan. Het experiment was te kort om aan te tonen dat alle leerlingen hun rekendoelen behaald hadden.

5.2 Mijn professionele ontwikkeling.

Ik heb veel geleerd tijdens dit onderzoek. Op de eerste plaats dat een goed contact met de leerlingen de motivatie van beide kanten versterkt. De oplossingsgerichte gespreksinterventies en het zoeken naar de meervoudige intelligentieprofielen versterkte de band tussen mij en de leerlingen. Alleen al door werkelijk interesse te tonen voor hun sterke kanten, hun welbevinden en de vaardigheden die zij al beheersten werden de kinderen gemotiveerder om te gaan rekenen. In hoofdstuk 1 gaf ik aan dat ik van kinderen die niet gemotiveerd zijn onzeker word. Dit gevoel nam af en mijn bereidheid om opdrachten en middelen te zoeken die het leerproces zouden kunnen ondersteunen nam toe. Ik werd enthousiaster naarmate ik de kinderen gemotiveerder bezig zag.

Het gebruik van de Eigenwijsjes (coachingskaartjes) en het geven van complimenten droegen bij aan de positieve sfeer tijdens het rekenen. De kinderen gaven mij complimenten voor de opdrachten en de materialen die ik voor ze opgezocht had.

Omdat ik ze zelf de opdrachten in hun Maatschrift liet nakijken konden ze in de gesprekje goed feedback geven op hun eigen werk. Ik ontdekte dat kinderen heel goed zichzelf kunnen beoordelen en daardoor ook goed weten wat hun leerdoelen zijn.

De kinderen kozen niet altijd de activiteiten die bij hun intelligentieprofiel pasten. Dat komt overeen met de termen matchen (aansluiting bij eigen profiel) en stretchen (ontwikkelen van een andere intelligentie) uit de theorie van Howard Gartner. Dit bewijst dat als ik een breed aanbod heb, ik de kinderen uitdaag om ook op een andere manier uit te blinken.

Er waren wel eens momenten dat ik tijdens een gesprek merkte dat een leerling weer minder gemotiveerd was om te gaan rekenen of instructie te krijgen. Ik werd daardoor niet direct onzeker of geïrriteerd. Uit het oplossingsgericht werken paste ik de interventies toe die helpen bij weerstand: complimenten geven over wat wel gelukt is en uitnodigen tot een ander initiatief.

Tijdens dit onderzoek hebben niet alleen de leerlingen maar ook ik ruimte gekregen voor autonomie, competentie en verbondenheid. Ik ben gemotiveerd om leerlingen oplossingsgericht, gebruik makend van hun sterke kanten, met een eigen plan verder te helpen in hun ontwikkeling.

5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn eigen praktijk

“Verzoek aan alle collega’s om in verband met het bezoek van inspecteur de handelingsplannen op orde te hebben.”

Deze memo stuurden mijn collega IB’er en ik vorige week rond. Er ontstond wat rumoer en na schooltijd werd er hard aan de leerlingenadministratie gewerkt.

Aan de plannen van de leerlingen van de onderzoeksgroep hoefde niets meer gedaan te worden. Na het experiment is het werken met een eigen plan op dezelfde manier doorgegaan. De plannen zijn helder, actueel, de onderwijsbehoefte van het kind staat centraal en de positieve aspecten van alle betrokkene worden benut. Ondertussen is er met een groepje leerlingen met spellingsproblemen volgens dezelfde aanpak een eigen plan opgesteld. Aan het eind van het schooljaar zal blijken of de leerlingen die met een eigen plan werken hun leerdoelen hebben gehaald. In het schooljaar 2010-2011 wordt binnen het Samenwerkingsverband, waaraan de Willibrord/Miland verbonden is, Handelingsgericht werken geïmplementeerd. De Milandlocatie heeft de wens uitgesproken om het oplossingsgericht werken en het werken met een eigen plan hierin mee te nemen. Kinderen met een eigen leerlijn moeten de mogelijkheid hebben om ook met hun eigen groep en met hun eigen leerkracht aan hun doelen te werken. De leerkrachten moeten, als zij een plan van aanpak maken, rekening houden met het Matteüseffect. Het onderwijsaanbod moet zich, om een algehele achterstand te voorkomen, niet te veel richten op alleen de zwakke leergebieden.

Als kinderen ruimte krijgen voor autonomie, competentie en sociale verbondenheid zullen zij gemotiveerd aan de slag gaan. Op de Willibrord / Miland zal in het schooljaar 2010-2011 de kennis door en de middelen van het onderzoek gebruikt worden om kinderen de aangeboren drijfveren te laten behouden.

5.4 Aanbevelingen met betrekking tot aanzet en vorming van theorie.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat de school er voor moet zorgen dat kinderen met een handelingsplan of eigen leerlijn ruimte krijgen voor autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Ook kinderen met een leerstoornis of kinderen die moeite hebben met de leerstof willen groeien, ontdekken, ontwikkelen en samenwerken. Als er vanuit de motivationele behoeften gewerkt gaat worden zullen de leerlingen met een handelingsplan zin houden / zin krijgen om zich te ontplooien.

Literatuurlijst:

Attributietheorie...Waarom? Dat zal ik je vertellen. <http://www.leren.nl/cursus/sociale-vaardigheden/overtuigen-beinvloeden/attributietheorie.html>

Bokhorst, K. & Vries de, P. (2004). *Instrumenten voor interne begeleiders*. Baarn: HBuitgevers.

Cauffman, L. & Dijk van, D (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*, Amsterdam: Boom.

De motivatietheorie van Abraham Maslow
<http://home.wanadoo.nl/a.heer/Maslow.htm>

Furmann B, (2006) *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen

Goor van, H (2001)*Dyslexie in de brugklas*. Baarn: HB uitgevers.

Harinck,F. (2007) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Hoeven van der, J.; Weegh van der, J & Stevens, L.M.(2008) *Gedrag en motivatie van leerlingen: de betekenis van progressief onderwijs*. Tijdschrift voor orthopedagogiek. Amersfoort: Agiel

Jong de, P. en Berg , I (2001) *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstechniek*. Amsterdam: Harcourt

Kagan, S. & Kagan, M. (2000) *Meervoudige Intelligentie, het complete MI boek*. Vlissingen: Bazalt

Kallenberg,T;Koster,B.;Onstenk,J & Scheepsmma, W(2007) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Kienhuis, J. (2008) *De stem van leerlingen*. Bouwen aan een opleiding als platform. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Le Fevere de Ten Hove, H.; Callens, N.; Geysen, T.& Maene, W. (2007) *Survivalkit voor leerkrachten. Oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Meijerink, J.(2009) *Van weerzin naar weer zin* .Praxisbulletin no.10 jaargang 26. 's-Hertogenbosch: Malmberg .

Motivatie. http://www.tsmconsultants.nl/content.php?Article_id=72

Motivatieproblemen op school. <http://www.motivatieproblemenopschool.nl>

Pameijer,N. & Beukering van, T. (2006) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider* . Leuven: Acco

Reyns, B & Kaart de, K. (2005) *Matchen met MI*. Vlissingen: Bazalt

Redant, G. (2005) *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Spaanbroek, L. *Zeven verborgen motivatiekrachten in uw school*. E-boek.
www.alledagenpauze.nl

Vries de, P (2009) *Denken en Doen*. Praxisbulletin jaargang 26 no 4.
's-Hertogenbosch: Malmberg

Vansteenkiste, M. (2007) *Willen, moeten en structureren in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces*.

http://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_BZL2007.pdf

Wiel, van der, M & Huijgens, M (2007) *Effectieve Handelingsplanning*.
Zutphen:Thieme Meulenhoff

Wiel, van der, M & Huijgens, M (2008) *Werkboek Effectieve Handelingsplanning*.
Utrecht/Zutphen:ThiemeMeulenhoff

<i>Stellingen</i>	oneens	enigszins oneens	enigszins eens	eens
1. Ik maak een HP omdat de school verantwoording aan de inspectie en de ouders af moet leggen.				
2. Een HP heeft een positief effect op de motivatie van de leerling.				
3. Een HP is nodig om de zorgleerlingen effectief onderwijs te kunnen geven.				
4. De leerling moet weten welke doelen er in het HP staan.				
5. Een kind met een HP kan het beste buiten de groep geholpen worden.				
6. Om een goede beeldvorming van de leerling te hebben moet er altijd een gesprek met de leerling plaats vinden.				
7. Bij de evaluatie van het HP wordt er naar het resultaat gekeken.				
8. De ouders zijn op de hoogte en werken mee aan het doel van het HP.				
9. De groepsleerkracht is verantwoordelijk voor het succes van het HP.				

<i>Vragen</i>	
1. Van welke bronnen/methodieken maak je gebruik om een goed beeld van het kind te krijgen?	☐ observatie ☐ toets ☐ gesprek collega ☐ kindgesprek ☐ gesprek IB'er ☐ zelfreflectie ☐ gesprek ouders ☐ leerlingvolgsysteem ☐ filmopname ☐ groepsbezoek IB'er ☐ interactiewijzer ☐
2. Gebruik je de sterke kanten, de positieve aspecten, van het kind om de doelen te bereiken?	☐ meestal ☐ soms ☐ nooit
3. Bespreek je met de leerling het doel en de invulling van het HP?	☐ meestal ☐ soms ☐ nooit
4. Wat is meestal de beoogde termijn waarop je de doelen van het HP wilt bereiken?	☐ 6 á 7 weken ☐ 8 weken ☐ 10 weken ☐ 20 weken ☐ 1 schooljaar
5. Met wie evalueer je het HP?	☐ IB'er ☐ collega ☐ kind ☐ ouders ☐ ambulant Begeleider ☐ remedial teacher ☐

R= relatie, C= competentie, A= autonomie

	Naam: _____ datum: _____	nooit	weinig	soms	vaak	altijd
1 R	Heeft het kind plezier in de activiteiten op school?					
2 C	Als het kind een opdracht goed gemaakt heeft komt dat dan, volgens het kind door eigen inzet?					
3 A	Kiest het kind doelgericht activiteiten als het de vrije keuze heeft?					
4 C	Is het kind geïnteresseerd in nieuwe onderwerpen/ activiteiten?					
5 C	Gaat het kind op in zijn haar werk/spel?					
6 A	Is het kind zuinig op zijn/ haar spullen?					
7 R	Wil het kind graag laten blijken wat hij/zij kan weet?					
8 A	Is het kind vaak alles kwijt, vergeet vaak van alles?					
9 R	Ziet het kind kritiek als een aanval?					
10 C	Is het kind snel teleurgesteld als iets niet lukt?					
11 R	Is het kind onverschillig?					
12 C	Heeft het kind moeite om te beginnen aan zijn/ haar taak?					
13 C	Zegt het kind dat het toch niets wordt als het even niet lukt?					
14 C	Twijfelt het kind of hij/zij de opdracht kan maken?					
15 C	Laat het kind zich negatief uit als het iets opgedragen krijgt?					

Naam

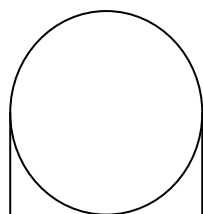
Dit is mijn plan.

Datum

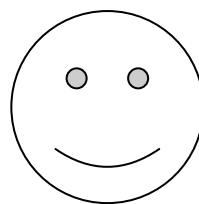
Wat kan ik al?	Wat ga ik leren?	Wanneer doe ik dat?	Gelukt?

Naam: _____ datum: _____		1=nooit 2= weinig 3=soms 4=vaak 5= altijd				
1	Ik heb plezier bij het rekenen.	1 2 3 4 5				
2	Als ik een opdracht goed gemaakt heb komt dat omdat ik mijn best heb gedaan.	1 2 3 4 5				
3	Als ik bij het rekenen zelf iets mag kiezen weet ik wel wat ik graag wil doen.	1 2 3 4 5				
4	Ik vind nieuwe sommen leuk.	1 2 3 4 5				
5	Als ik met rekenen bezig ben vind ik het fijn om door te werken.	1 2 3 4 5				
6	Ik ben zuinig op mijn spullen.	1 2 3 4 5				
7	Als ik het antwoord op een som weet durf ik dat wel in de klas te zeggen.	1 2 3 4 5				
8	Ik ben vaak iets kwijt of ik vergeet vaak iets.	1 2 3 4 5				
9	Als ze zeggen dat ik het fout gedaan heb word ik boos.	1 2 3 4 5				
10	Als ik iets fout gedaan heb ben ik teleurgesteld.	1 2 3 4 5				
11	Als ik iets fout gedaan heb kan het me niets schelen.	1 2 3 4 5				
12	Als ik met rekenen moet beginnen treuzel ik.	1 2 3 4 5				
13	Als het niet meteen lukt denk ik dat ik het toch niet kan.	1 2 3 4 5				
14	Als ik een nieuwe opdracht krijg denk ik dat ik het niet kan.	1 2 3 4 5				
15	Als ik een nieuwe opdracht krijg zeg ik dat ik er geen zin in heb.	1 2 3 4 5				

Ik denk dat
het mij gaat
lukken!



10

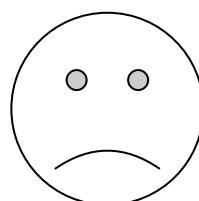


5

0



51



Weekplan van		voor de week van		t/m
Wat wil ik deze week oefenen:				

✓ opdracht klaar 😊 't ging lekker 😐 't ging wisselend ☹ 't ging helemaal niet

Maandag			
	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹
Dinsdag			
	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹
Woensdag			
	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹
Donderdag			
	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹
Vrijdag			
	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹	✓ 😊 😐 ☹