

Motivatie verhogend onderwijs.

Master Special Educational Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg

Leerroute: Gespecialiseerde leraar

Janou Uebelgönne

2056258

Begeleid door: Bram Rooijackers

Juni 2011

Janou Uebelgönne

2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Persoonlijke motivatie	5-6
<i>Hoofdstuk 1: Introductie</i>	
1.1 Inleiding op het meesterstuk.....	7-8
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	9-10
1.3 Hypothese en stelling	10-11
<i>Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethodologie</i>	
2.1 Opzet van het onderzoek ..	12-18
2.2 Theoretische kaders	18-19
<i>Hoofdstuk 3: Verzameling van gegevens</i>	
3.1 Beginsituatie	20-30
3.1.1 Observaties.....	21-23
3.1.2 Enquête.....	24-28
3.1.3 Interview.....	28-30
3.2 Probleemomschrijving.....	30-32
<i>Hoofdstuk 4: Praktijksituatie</i>	
4.1 Benodigdheden probleemoplossing.....	33-34
4.2 Plan van aanpak praktijksituatie	34-48
<i>Hoofdstuk 5: Opbrengst voor de praktijk</i>	
5.1 Opbrengsten plan van aanpak	49-50
<i>Hoofdstuk 6: Conclusie</i>	
6.1 Hoe zie ik motivatie van de leerlingen terug in de klas binnen het vakgebied geschiedenis?.....	51-56

6.1.1 Wat is motivatie in de klas?.....	51-53
6.1.2 Hoe kun je motivatie in de klas meten?.....	53-54
6.1.3 Hoe zie je motivatie terug in de praktijk bij het vakgebied geschiedenis?.....	54-56
6.2 Hoe kan ik de motivatie van (zwakkere) leerlingen verhogen bij het vakgebied geschiedenis?.....	56-60
6.2.1 Welke theorie en didactiek kan ik inzetten om de motivatie van de leerlingen te verhogen?.....	56-59
6.2.2 Welk resultaat heeft deze aanpak in mijn praktijk gehad?.....	60
6.3 Is er een relatie tussen de motivatie en de prestaties van de leerlingen en hoe kan ik deze beïnvloeden?.....	61-65
6.3.1 Hoe kun je prestatiemotivatie theorieën inzetten binnen het onderwijs?.....	61-62
6.3.2 Kun je de relatie tussen prestatie en motivatie aantonen?.....	62-63
6.3.3 Hoe kan ik deze relatie beïnvloeden middels de didactiek?.....	63
6.3.4. Hoe kan ik deze relatie beïnvloeden middels mijn leerkrachtgedrag?.....	63-65
6.4 Hoe kan motivatie verhogend onderwijs de prestaties van de (zwakkere) leerlingen verhogen? (artikel).....	66-70
6.4.1 Inleiding.....	66
6.4.2. Wat is motivatie verhogend onderwijs?.....	67-68
6.4.3. Hoe verhoogt dit onderwijs de prestaties van de (zwakkere) leerlingen?.....	68-69
6.4.4 Is boeiend onderwijs de manier om de motivatie van de leerlingen te vergroten en het leren meer betekenisvol te maken?.....	69-70
<i>Hoofdstuk 7: Aanbevelingen</i>	
7.1 Waar schieten mijn verkregen gegevens tekort?.....	71
7.2 Wat zou ik als advies geven aan de praktijk?.....	71
<i>Hoofdstuk 8: Evaluatie</i>	
8.1 Korte evaluatie op het product en proces.....	72

Hoofdstuk 9: Bijlagen

	4
9.1 Literatuurlijst.....	73-74
9.2 Producten uit mijn logboek.....	74-75

Voorwoord.

Tijdens het gehele proces van het werken aan dit onderzoek zijn er een aantal personen geweest die me hierin hebben begeleid en hebben ondersteund. Daarom een woord van dank naar het netwerk Boeiend onderwijs omdat zij me prikkelden om deze visie eens kritisch in de praktijk te onderzoeken. OBS de Graswinkel in Weert voor de mogelijkheden die ze mij hebben gegeven voor het uitvoeren van dit onderzoek. Caty Counotte van Fontys OSO voor de mailtjes met suggesties voor aanvullingen op mijn literatuuronderzoek. Danny van de Meerakker-Manders en Sabrina Kampers voor de kritische blik op dit onderzoek, Milou van Pol – Engelen voor het tegen haar zin “saaie geschiedenislessen” geven en ten slotte Bram Rooijackers voor de sturing en begeleiding tijdens het proces.

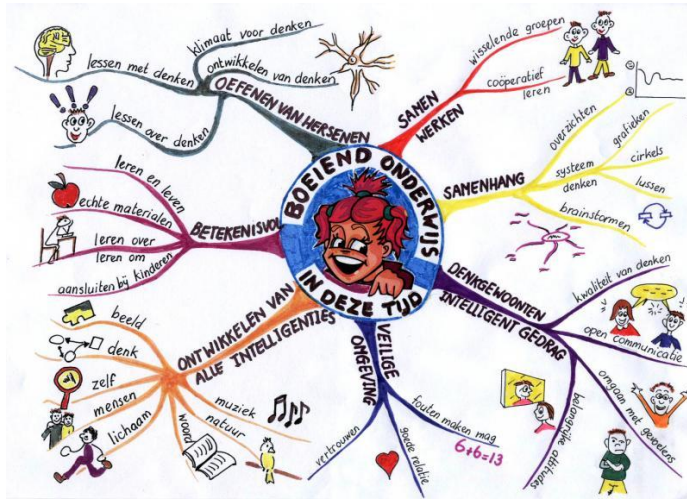
Persoonlijke motivatie.

Binnen het onderwijs dat ik op dit moment geef ben ik erg aan het zoeken naar het prikkelen van kinderen. Vernieuwing en verdieping van de manier waarop ik onderwijs geef hoort daarbij, ik ben daar binnen mijn eigen lesgeven ook steeds naar op zoek en loop in de praktijk ook vaak tegen dingen aan waar ik meer over zou willen weten. Omdat niet iedereen binnen mijn omgeving op deze manier lesgeeft moet ik het vaak zelf uit zoeken. Binnen onze visie staat het boeiend onderwijs centraal (zie afbeelding 0.1), dit is ook hetgeen waar ik heel veel mee bezig ben. In de praktijk is het praktisch uitvoeren van dit boeiend onderwijs voor veel collega's echter nog toekomstmuziek. De meeste collega's vinden het lastig toe te passen in de dagelijkse praktijk en kunnen ook de link met het werken met HGW (Pameijer & Beukering, 2006) nog moeilijk leggen. Ook over de uitwerking op het leren van de kinderen en de voor en nadelen van het geven van boeiend onderwijs, is nog weinig bekend.

Veel literatuurstudies of onderzoeken over deze vormen van onderwijs zijn nog niet beschikbaar omdat het allemaal nog redelijk nieuw is. Ik wil hier zelf dan ook een voorloper in zijn en mij ook op mijn eigen school profileren als iemand die gegrond kan zeggen dat ze met het boeiend onderwijs bezig is en dit ook kan toetsen aan de praktijk.

Dit sluit perfect aan op het thema motivatie waarin ik me wil gaan verdiepen. Ik ben van mening dat de motivatie om ergens aan te beginnen de basis is van de mate waarin je gaat presteren, de literatuur en verschillende onderzoeken kunnen dit ook aantonen. Dit merk ik bij

mezelf maar ook bij de leerlingen uit mijn klas. Als de leerlingen geprikkeld zijn door iets lijken ze meer gemotiveerd te raken om ook daadwerkelijk met dat onderwerp aan de slag te gaan. Een mooie gedachte vind ik dan ook dat het leren je brein verandert en dat het in je eigen handen ligt hoe en of je intelligentie groeit. (Bors & Stevens, 2010).



bron. www.natuurlijkleren.org, 03-10-2010.

Afbeelding 0.1

Hoofdstuk 1: Introductie

1.1 Inleiding op het meesterstuk.

Iedereen kent de “zucht” wel. Je kunt zuchten van opluchting, je kunt zuchten van ergernis en je kunt natuurlijk ook zuchten van verveling. Hoe vaak heb je jezelf al niet geïrriteerd aan de zucht? En hoe vaak zucht je onbewust zelf van verveling? In mijn groep 8 van 26 leerlingen kwam de zucht van verveling steeds vaker aan de orde bij de zaakvakken. Al voordat ik nog maar gezegd had dat ze de boeken voor geschiedenis, aardrijkskunde of biologie moesten pakken kreeg ik al de zucht. Natuurlijk ga je als bekwaam leerkracht de oorzaak van de zucht onderzoeken. Ik heb ook even serieus overwogen of het toch echt niet aan mijn eigen didactische vaardigheden lag, dit bleek niet het geval, bij andere vakken kreeg ik immers niet zo vaak een zucht. Hier kon het dus niet aan liggen, maar wat is de oorzaak dan? Hoe kan ik erachter komen waarom mijn leerlingen de zaakvakken associëren met saai? Waarom worden mijn leerlingen niet geprikkeld door de onderwerpen en presteren ze (misschien) beneden hun eigen niveau omdat ze de motivatie niet op kunnen brengen om daadwerkelijk ergens mee aan de slag te gaan? Meer geïntrigeerd werd ik ook door het zoeken naar de oplossing, waarmee en hoe kan ik mijn leerlingen wel gemotiveerd krijgen? Met andere woorden, hoe kan ik de zucht uit het klaslokaal verbannen?

Leer je kinderen inzet te waarderen, leer je kinderen uitdagingen op te zoeken en breng je kinderen liefde voor leren bij. Dit zijn drie basisprincipes van de *self-theories* (Dweck 2000). Deze *self-theories* zijn afgeleid van de dynamiek achter de verschillende attributiestijlen waarin de theorie over motivatie veel over wordt gesproken. De attributiestijlen komen uit de cognitieve ontwikkelingspsychologie. Deze houdt zich bezig met de informatieverwerking van de mens. Attributie bepaalt de manier waarop iemand de werkelijkheid zoals hij die waarneemt verklaart. Een persoon kan bijvoorbeeld een externe, interne of variabele oorzaak aanwijzen binnen een bepaalde situatie. Een voorbeeld hierbij kan zijn dat een leerling een toets slecht maakt. Hij kan daarbij als externe oorzaak aanwijzen dat de toetsvragen te moeilijk waren. Echter is er ook de mogelijkheid dat de leerling een interne oorzaak aanwijst en bij zichzelf bedenkt dat hij de toetsstof beter had moeten leren.

De bovenstaande drie principes van Dweck prikkelden mij als leerkracht om dit te gaan onderzoeken in de praktijk. Verder wordt er binnen de visie van onze school gewerkt volgens het boeiend onderwijs (coöperatief leren, meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) en het systeemdenken). Deze visie sluit naadloos aan op mijn eigen visie op onderwijs vandaar dat ik deze vormen van didactiek dan ook zeker concreet wil toepassen binnen mijn onderzoek. In paragraaf 2.2 zal ik hier verder over uitweiden. De beste manier om een onderzoek over motivatie te beginnen is immers hetgeen waardoor je zelf geprikkeld wordt te gaan uitdragen. Het onderwerp voor mijn meesterstuk stond dus vast, ik ga op zoek naar de motivatie van mijn leerlingen in de hoop dat ik deze weer terug kan vinden en zo inderdaad de zucht uit het klaslokaal kan verbannen.

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Ik wil me met dit onderzoek gaan verdiepen in het begrip “motivatie” en hoe ik motivatie kan terugvertalen naar de praktijk, specifiek *in* het klaslokaal. Ik wil weten waarom (zwakke) leerlingen uit mijn groep vastlopen bij de zaakvakken en of de oorzaak hiervan ligt in hun motivatie. Ik heb voor mezelf nu het idee dat ik mijn leerlingen tekort doe, omdat ik ze niet kan prikkelen met het onderwijs wat ik nu geef. Ik wil dan ook onderzoeken of de lesstof meer motivatie opwekt bij het leren als het middels de theorieën uit het boeiend onderwijs (coöperatief leren, meervoudige intelligenties (Gardner, 1983) en het systeemdenken) gegeven wordt. Als ik dit concreet zou maken wil ik de waarde van het geven van boeiend onderwijs onderzoeken, omdat ik wil weten of en hoe boeiend onderwijs het leren meer betekenisvol kan maken voor de zwakke leerlingen. Ook wil ik graag onderzoeken in welke mate motivatie bij deze leerlingen een rol speelt. Ik heb hierbij de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe kan motivatie verhogend onderwijs de prestaties van de (zwakkere) leerlingen verhogen?

Om de inhoud van deze onderzoeksvraag op een goede manier te kunnen verwoorden en uiteindelijk een heldere conclusie te kunnen schrijven heb ik een aantal deelvragen geformuleerd waarbij de antwoorden hierop hopelijk bij dragen aan een duidelijke formulering van het proces en de gegevens die ik ben tegengekomen tijdens mijn onderzoek.

Per deelvraag zal ik kort verantwoorden waarom ik specifiek voor deze deelvraag gekozen heb:

1) Hoe zie ik motivatie van leerlingen terug in de klas binnen het vakgebied geschiedenis?

Om motivatie te kunnen meten zal ik eerst moeten weten wat de beginsituatie van mijn groep is. Met deze deelvraag wil ik dit dan ook helder krijgen zodat de lezer straks een duidelijk beeld heeft van de praktijksituatie en zich een betere voorstelling kan maken van het proces wat mijn groep doorlopen heeft tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek. Ook wil ik voor de lezer helder krijgen wat motivatie nu precies is, hoe je motivatie kunt meten en visueel kunt maken en hoe je motivatie in de praktijk terug kunt zien. In paragraaf 2.2 zal ik verantwoorden waarom ik de keuze heb gemaakt om mijn onderzoek binnen het vakgebied geschiedenis uit te voeren.

2) Hoe kan ik de motivatie van (zwakkere) leerlingen verhogen bij het vakgebied geschiedenis?

Met deze deelvraag wil ik duidelijk weergeven welke methodieken en didactiek ik heb ingezet om de motivatie van mijn leerlingen te verhogen. Ik wil ook duidelijk maken waarom ik juist voor deze didactiek heb gekozen en welk resultaat het aanbieden van deze manier voor de leerlingen heeft opgebracht. Eigenlijk wil ik hierin een duidelijke handreiking geven in didactiek, methodiek en pedagogiek om de motivatie bij leerlingen te verhogen. Ik heb hierbij “zwakkere” leerlingen tussen haakjes gezet, ik bedoel hiermee dat ik niet specifiek in zal gaan op de aanpak voor de zwakkere leerlingen maar dat waarschijnlijk vooral de zwakkere leerlingen baat zullen hebben bij de aanpak die ik aan wil gaan bieden.

3) Is er een relatie tussen de motivatie en de prestaties van de leerlingen en hoe kan ik die relatie beïnvloeden?

Hierin zullen opgedane ervaringen en conclusies beschreven worden die vooral zullen gaan over de prestaties van de leerlingen en de vergelijking van de controle en de testgroep met betrekking tot hun gevoel van motivatie in relatie tot hun prestaties. Binnen

mijn onderzoek is deze deelvraag een logisch vervolg op de andere deelvragen omdat in deze deelvraag conclusies getrokken kunnen worden over de eerder opgedane ervaringen.

Ook wil ik met het beantwoorden van deze deelvraag de relatie aantonen tussen de motivatie en de prestaties van de leerlingen door ervaringen binnen mijn praktijkonderzoek te beschrijven en suggesties te geven hoe die relatie op een positieve manier beïnvloed kan worden. Met deze laatste deelvraag wil ik verder de laatste punten op een rijtje krijgen zodat ik de conclusie op mijn onderzoeksvraag in paragraaf 6.4 op een duidelijke manier kan beschrijven.

1.3 Hypothese en stelling

In dit onderzoek wil ik naast mijn onderzoeksvraag ook werken met een stelling en hieraan een hypothese vastbinden. Omdat ik in de verantwoording van mijn onderzoeksvraag een onderscheid maak tussen of en hoe (*... of en hoe boeiend onderwijs het leren meer betekenisvol kan maken..*) wil ik dit explicieter terug laten komen. In mijn artikel (paragraaf 6.4) wat ik wil gaan schrijven, wil ik aan de hand van mijn onderzoeksvraag dan ook terug komen op deze stelling. Ik voeg dit toe aan mijn onderzoek omdat ik graag wil verantwoorden waarom ik voor de start van mijn onderzoek al heb gekozen voor een methodiek/didactiek boeiend onderwijs en niet eerst verschillende methodieken heb getoetst aan de praktijk. Ik vind het namelijk belangrijk dat een onderzoek ook praktijkgericht moet zijn, betekenisvol en waardevol voor de organisatie waarin ik werk. Omdat de organisatie waarin ik werk middels de visie op boeiend onderwijs werkt maar hierin ook nog veel kan bijleren wil ik deze methodiek/didactiek dan ook inzetten om de mensen binnen mijn organisatie bewust te maken van de waarde van het lesgeven middels het boeiend onderwijs. Ik heb de volgende stelling geformuleerd:

Boeiend onderwijs is de manier om de motivatie van de leerlingen te vergroten en de leerstof meer betekenisvol te maken voor de leerlingen.

Ik wil de hypothese hierbij stellen dat het boeiend onderwijs inderdaad de manier is om de motivatie van de leerlingen te verhogen en het leren meer betekenisvol te maken voor de leerlingen. Verder wil ik stellen dat je de groei van de motivatie van de leerling terug kunt

zien in gedrag, handelen en prestaties. Dit kun je meten door de instrumenten te gebruiken die ik zal verantwoorden in de opzet van mijn onderzoek (paragraaf 2.1)

Ik ben me ervan bewust dat er ook een kans bestaat dat ik na het uitvoeren van mijn onderzoek terug moet komen op mijn gestelde hypothese en deze hypothese zal moeten bijstellen. Dit zal ik doen middels het artikel in paragraaf 6.4.

In dit hoofdstuk heb ik de gegevens besproken die nodig zijn om de basis van dit onderzoek te kunnen begrijpen. Mijn bedoeling was dan ook om vooral mijn eigen visie en beweegredenen terug te laten komen in mijn bovenstaande verhaal. In de volgende hoofdstukken zal ik dieper ingaan op de koppeling die ik tussen de theorie en de praktijk heb gemaakt, hoe mijn onderzoek daadwerkelijk verlopen is en welke conclusies ik uiteindelijk na het uitvoeren van mijn onderzoek kan onderbouwen. De argumenten die ik hierbij zal gebruiken zullen de gegevens en informatie zijn die ik tijdens het onderzoek ben tegengekomen. In het volgende hoofdstuk zal de onderzoeksmethodologie aan bod komen en zal ik de opzet van mijn onderzoek en de theoretische kaders die ik heb ingezet beschrijven.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethodologie

2.1 Opzet van het onderzoek.

Zoals ik in het voorgaande hoofdstuk beschreven heb zijn mijn ervaringen uit de praktijk de aanleiding geweest om tot de onderzoeksvraag en deelvragen te komen die centraal staan in dit onderzoek. Deze vragen zullen de leidraad zijn in mijn onderzoek. Om tot de antwoorden van deze vragen te komen heb ik een aantal activiteiten ondernomen die ik hieronder zal gaan beschrijven en verantwoorden.

Binnen mijn onderzoek is het belangrijk dat ik dingen kan gaan vergelijken, dit omdat motivatie iets is wat moeilijk te meten is, het is niet tastbaar. Ik heb daarom dan ook gekozen om te werken met een testgroep en een controlegroep. De testgroep is mijn experimenteer groep, ik zal hier mijn plan van aanpak met betrekking tot het boeiend onderwijs gaan uitvoeren. De controlegroep is in die zin nodig om te kunnen vergelijken. De controlegroep is een groep die ongeveer dezelfde samenstelling heeft als de testgroep en die op hetzelfde niveau functioneert. In de controlegroep zal het plan van aanpak op de traditionele manier uitgevoerd worden. Dit houdt in dat deze groep gaat werken middels het directe instructie model zoals in de methode (Bij de tijd, versie 2) aangeboden wordt. De meerwaarde van het werken met een controlegroep is dan ook dat je op deze manier een mooi stukje vergelijkingsmateriaal hebt wat mij helpt om mijn uiteindelijke conclusies te trekken. Over de inhoud hiervan zal ik verder uitweiden in hoofdstuk 4, paragraaf 4.1.

Ik ben op zoek gegaan naar een testgroep en een controlegroep om mijn onderzoek in uit te voeren. Als testgroep heb ik gekozen voor mijn eigen groep, een groep 8 waar ik fulltime les aan geef. Dit omdat het voor mij makkelijk was om in mijn eigen groep mijn onderzoek uit te voeren maar ook omdat de groep zich ook leent voor dit onderzoek. Het is namelijk een enthousiaste groep die geprikkeld moet worden met diverse werkvormen. Als dit bij mijn groep niet gebeurt dan merk je heel sterk dat de aandacht en de motivatie om te willen leren verslapt. De resultaten gaan dan ook achteruit. De controlegroep kon ik dan ook makkelijk bepalen omdat ik hiervoor de parallel groep 8 kon nemen. Dit is een groep van vergelijkbare samenstelling. Ik zal in hoofdstuk 3 (paragraaf 3.1) specifieker in gaan op de samenstelling en de beginsituatie van beide groepen.

Ik heb heel bewust voor het vakgebied geschiedenis gekozen omdat onze methode werkt in de vorm van thema's. Binnen het werken van thema's kun je op een goede manier het werken middels de visie op boeiend onderwijs toepassen doordat je activiteiten voor de kinderen kunt verzinnen met betrekking op de meervoudige intelligenties, je kunt de kinderen coöperatief laten werken aan de opdrachten, en de werkvormen van het systeemdenken kunnen ingepast worden in je lessen. Geschiedenis leent zich nog meer voor dit onderzoek omdat het gaat om een afgesloten thema wat ongeveer 5 á 6 weken in beslag neemt. De methode "Bij de Tijd", versie 2 beschrijft in haar lesbeschrijvingen zeer uitgebreid de doelen en volgt het directe instructiemodel in haar lesbeschrijvingen. Aan de hand van de doelen heb ik dan ook het thema bewerkt naar activiteiten binnen het boeiend onderwijs, de controle groep voert de lessen precies zo uit als in de methode beschreven staat.

Omdat motivatie een moeilijk meetbaar begrip is was het voor mij noodzakelijk om eerst een beeld met betrekking tot geschiedenis van beide groepen op een goede manier vast te stellen. Ik moest voor mezelf natuurlijk na gaan of de groepen vergelijkbaar scoorden bij het vakgebied geschiedenis zodat ik ze ook daadwerkelijk als test en controlegroep in kon gaan zetten. Ik heb dit gedaan door de laatst gemaakte methode toets (Bij de tijd, versie 2, blok 1) van beide groepen te analyseren en te vergelijken. Op basis van deze gegevens kon ik aan de slag met beide groepen. Een risico hierbij is wel geweest dat het om een specifiek meetmoment is gegaan waarbij de resultaten ook leerling afhankelijk zijn geweest. Het kan natuurlijk best zijn dat een leerling wat normaal heel hoog scoort zijn dag niet had en nu lager scoorde dan normaal, of misschien zijn er leerlingen bij geweest die niet geleerd hadden voor de toets. Omdat het doel van het afnemen van dit instrument voor mij was om te bepalen of de groepen vergelijkbare resultaten haalden is de manier waarop de resultaten tot stand zijn gekomen nu even van een minder groot belang. Ik noem dit meetinstrument wel omdat ik het belangrijk vindt om de keuze voor mijn test en controlegroep te verantwoorden maar dit instrument draagt verder niet bij aan het beantwoorden van de vragen die ik mezelf heb gesteld. De overzichten van de resultaten en de analyse hiervan zijn terug te vinden in de bijlagen in hoofdstuk 9, paragraaf 9.2.1.

Nu de beginsituatie met betrekking tot de cognitieve gegevens voor mezelf helder is, heb ik ervoor gekozen om een ander meetinstrument toe te passen. Ik heb gekozen voor een

beschrijvende observatie omdat ik het belangrijk vond dat ik een goed beeld kreeg van de dingen die gebeurden tijdens een les. Een beschrijvende observatie wil dan ook zeggen dat je alles beschrijft wat je ziet. Een voordeel hiervan is dat je een compleet beeld krijgt van wat er gebeurt. Dit heb ik gedaan door verschillende lesmomenten en vormen van didactiek te observeren binnen het vakgebied geschiedenis. Mijn doel hierbij was om helder en objectief in kaart te brengen hoe motivatie fysiek terug te zien is bij de leerlingen in de groep. Het ging er mij hierbij ook echt om de fysieke uitingen die de leerlingen deden. Ik heb de observaties gedaan binnen de didactiek van het klassieke directe instructie model (Engelmann, 1995) bij zowel de controle groep als de testgroep. Het klassieke directe instructie model gaat uit van zes stappen in een instructie: een terugblik, uitleg, (in) oefening, zelfstandig werken, terugblik en een terugkoppeling. Bij beide groepen heb ik ook een les die volgens het boeiend onderwijs werd gegeven geobserveerd. Ik heb deze observaties zo objectief mogelijk beschreven en daarna geanalyseerd op basis van de fysieke waarnemingen die ik heb gedaan bij de leerlingen. Het ging bij mij dan vooral om de fysieke waarnemingen die te herleiden waren tot motivatie. Hierbij kun je bijvoorbeeld denken aan zuchten, reacties op de leerkracht en concentratie. Het nadeel van deze methodiek is dan ook dat het echt alleen maar om fysieke waarnemingen gaat. Je kunt niet in de hoofden van de leerlingen kijken om te zien of de motivatie echt heel laag of juist heel hoog is. Verder is deze manier natuurlijk zeer subjectief, het gaat steeds maar om korte momenten waarin gegevens worden verzameld. Om mijn onderzoek zo compleet mogelijk te maken en voor mezelf in te kaderen heb ik dan ook gebruik gemaakt van methodetriangulatie (Jonker & Pennink, 2004), en dus meerdere meetinstrumenten gebruikt.

Als tweede meetinstrument heb ik gekozen om een enquête af te nemen onder de leerlingen. Vooral omdat ik uit het vorige meetinstrument informatie heb gekregen over de fysieke gedragingen wilde ik met dit instrument informatie vergaren over de gedachten van de leerlingen. Ik heb de observaties natuurlijk zelf gedaan en geïnterpreteerd. Deze informatie volgens mijn blik wil ik dan ook nu controleren door middel van een enquête. De vragen voor de enquête heb ik zelf opgesteld. Dit heb ik gedaan door bij mezelf goed na te gaan welk doel ik wilde bereiken met het laten invullen van de enquête en welke informatie ik hier uiteindelijk uit wilde verkrijgen. Ik heb voor mezelf drie doelen geformuleerd die ik met het afnemen van de enquête wilde bereiken. Dat waren de volgende:

- Ik wil te weten komen hoe de kinderen denken over het huidige geschiedenis onderwijs.
- Ik wil te weten komen in welke mate de kinderen gemotiveerd zijn voor het huidige geschiedenis onderwijs.
- Ik wil te weten komen hoe de kinderen denken over de didactiek van het boeiend onderwijs binnen het vakgebied geschiedenis.

Doordat ik in mijn onderwijs persoonlijk wel al veel geëxperimenteerd heb met het boeiend onderwijs zijn de leerlingen bekend met hoe dit vormgegeven wordt. Ook de leerlingen uit de controlegroep zijn hiermee bekend, deze groep heb ik namelijk vorig jaar in groep 7 gehad.

Door de enquête individueel en op papier af te nemen krijg je een betrouwbaar beeld van de gedachten van de leerlingen. Het nadeel van een individuele enquête op papier is dat ik niet door kan vragen aan de leerlingen. Deze enquête wordt namelijk klassikaal ingevuld.

Doordat de bovenstaande methodiek een beperking heeft, het klassikaal invullen van de vragen, heb ik ervoor gekozen om als derde meetinstrument ook nog individuele gesprekken met een aantal leerlingen te voeren. Ik heb er voor gekozen om per groep een vijftal leerlingen te interviewen met vragen die ik zelf vooraf kritisch heb opgesteld. Ik ben met deze kinderen vooral ingegaan op het begrip motivatie. De uitwerking van deze gesprekken sluit aan op de informatie die ik uit de observaties en de enquête heb verkregen. Door deze drie methodieken in te zetten heb ik dan ook steeds de verkregen informatie kunnen controleren en heb ik mijn eigen interpretaties vergeleken met de gedachten van de kinderen hierover.

Met deze drie methodieken ga ik dan ook de beginsituatie van mijn groepen bepalen met betrekking tot de motivatie van de leerlingen. Ik zal voor zowel mijn test als voor mijn controlegroep een beginsituatie moeten bepalen omdat je natuurlijk toch te maken hebt met verschillende kinderen maar ook met verschillende leerkrachten die voor de groep staan en die invloed kunnen hebben op de beleving van de leerlingen van het onderwijs. De informatie die ik nu heb bestaat uit fysieke waarnemingen op het gebied van motivatie bij lessen volgens het directe instructie model en het boeiend onderwijs, gedachten van alle leerlingen over motivatie, het huidige geschiedenisonderwijs en het boeiend onderwijs en specifieke gedachten van individuele leerlingen over motivatie.

Binnen het verdere onderzoek zal ik ook gebruik moeten maken van triangulatie op basis van personen. De eerste persoon hierbij is mijn parallel collega van groep 8 (controlegroep) Milou van Pol – Engelen. Zij is nauw betrokken bij het uitvoeren van mijn plan van aanpak en de procesevaluaties. Ze heeft een grote rol binnen het onderzoek omdat zij mij zal moeten informeren over haar ervaringen met het lesgeven binnen de didactiek van het directe instructiemodel en ze zal ook veel moeten observeren om de reacties van de kinderen te borgen. Haar blinde vlek kan tijdens het onderzoek echter zijn dat zij alleen maar gefixeerd op haar eigen groep is en de lessen die ze moet geven. Ze kan dan het onderwerp “motivatie” over het hoofd gaan zien. Om dit te voorkomen is het dus belangrijk om de reacties van de leerlingen goed vast te leggen. Als tweede persoon spelen de leerlingen van zowel de testgroep als de controlegroep dus een grote rol binnen mijn onderzoek. Ik heb er voor gekozen om de leerlingen als een groep te zien en om niet te gaan werken met niveaugroepen. Dit omdat ik daarvoor veel extra informatie moet gaan verzamelen die ik niet relevant vind met betrekking tot mijn onderzoeksvraag. De leerlingen zullen geen directe taak krijgen binnen mijn onderzoek maar zijn wel het onderwerp van mijn onderzoek. Hun bevindingen en mening over het vak geschiedenis, de didactiek en hun motivatie is het belangrijkste deel van mijn eindconclusie. Naast de kinderen en mijn parallel collega is ook mijn eigen visie en argumentatie belangrijk bij het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag, als derde persoon wil ik dan ook mezelf noemen. Ik heb hiervoor gekozen omdat ik als onderzoekster de rode draad van het onderzoek in mijn hoofd heb, ik weet wat ik van mijn parallel collega en van de kinderen wil weten. Ik zorg er dan wel voor dat ik door de andere personen te gebruiken een frisse blik houd op het onderzoek en mezelf niet verlies in de theorie of de stelling die ik wil bewijzen. Ik wil dan ook zeker mijn eigen visie op onderwijs en gedane constatering aan de hand van observaties in de klas mee nemen in mijn conclusie. De observaties uit de testgroep wil ik dan ook graag naast de observaties uit de controlegroep leggen om te zien of mijn vooraf gestelde stelling en hypothese ook daadwerkelijk vanuit de praktijk onderbouwd kan worden.

Aan de hand van de informatie die ik heb verzameld ga ik een plan van aanpak op stellen. Ik weet de beginsituatie van de leerlingen qua resultaten, ik ben op de hoogte van de gedachten van de leerlingen over het vakgebied geschiedenis en de voorkeursdidactiek van de kinderen. Ook weet ik hoe bij de leerlingen motivatie terug te zien is en ben ik vanuit de theorie op de

hoogte over het beïnvloeden van de motivatie van de leerlingen. Al deze gegevens heb ik verzameld over zowel de controlegroep als de testgroep. Deze informatie komt terug in deelvraag één. Ik zal deze informatie dan ook concluderend beschrijven in hoofdstuk 6 paragraaf 6.1. Vanuit de theorie ben ik nu op de hoogte van manieren om de motivatie van de leerlingen te verhogen. Dit komt terug in deelvraag twee en zal ik in hoofdstuk 6 paragraaf 6.2 concluderend beschrijven. Ik ga nu toetsen in de praktijk of de theorie daadwerkelijk klopt en zodat ik straks mijn stelling kan bewijzen. Hiervoor ga ik een plan van aanpak opstellen waarbij ik gebruik wil maken van de testgroep en de controlegroep. Op de opzet van het plan van aanpak en mijn argumentatie en verantwoording daarbij, wil ik verder ingaan in hoofdstuk 4 paragraaf 4.2. Ik wil 6 weken plannen om het plan van aanpak uit te voeren, na deze 6 weken wil ik na 2 weken nog een toets moment plannen om mijn plan van aanpak compleet te maken.

Tijdens het uitvoeren van mijn plan zal ik regelmatig evaluatiemomenten plannen. De personen die moeten evalueren zijn mijn parallel collega en ik zelf, dit omdat wij de lessen geven waar het in het plan van aanpak om gaat. Deze evaluaties zullen wekelijks plaats moeten vinden na het geven van een les binnen het vakgebied geschiedenis. Per les zal ik een evaluatieformulier ontwerpen wat ingevuld moet worden. Hierin zal geëvalueerd worden op de didactiek, de opbrengst en hierin zal ruimte komen voor een observatiemoment tijdens de les waarin duidelijk motivatie of geen motivatie naar voren komt. Door deze evaluaties naast elkaar te houden op het einde van het thema krijg ik een duidelijk beeld in de verschillen tussen de controle en de testgroep en de lesbeleving van de leerkrachten.

De evaluatie van de kinderen komt op een later moment in de vorm van een toets moment en het nogmaals afnemen van de enquête. Na twee weken zal ik dezelfde toets nogmaals afnemen om te kijken of er verschillen te zien zijn in de resultaten van de testgroep en de controlegroep. Hieraan kan ik dan conclusies vast gaan binden over met name de motivatie en de prestaties met betrekking tot de didactiek en kan ik aantonen of er een relatie is tussen prestatie en motivatie (deelvraag 3). Na al deze evaluatiemomenten kan ik onder andere met mijn plan van aanpak aantonen op welke manier je de relatie tussen motivatie en prestatie kan beïnvloeden. Ik wil hier ook delen theorie bij gaan gebruiken om mijn keuzes binnen mijn plan van aanpak op een goede manier te onderbouwen.

De acties in mijn plan van aanpak en de constatering in de conclusie wil ik graag koppelen aan de theorie die er voor handen is met betrekking tot het boeiend onderwijs en theorie met betrekking tot motivatie. Ik wil dit graag verder beargumenteren in paragraaf 2.2.

Met al deze informatie wil ik uiteindelijk een antwoord formuleren op mijn onderzoeksvraag. Vooral wil ik hierbij mijn vooraf gestelde stelling beargumenteren. Het antwoord op mijn onderzoeksvraag wil ik formuleren in de vorm van een artikel. Dit artikel wil ik zo schrijven zodat het geschikt en toegankelijk is voor een groter publiek. Ik wil namelijk meer mensen bereiken met dit onderzoek en een artikel kan ik makkelijk als commercieel inzetten ter informatie voor mijn team. Ook om mijn team te enthousiasmeren om het boeiend onderwijs meer neer te zetten binnen onze school lijkt me een artikel en dit onderzoek een goede manier.. Een valkuil voor mezelf hierbij is dat ik het artikel en mijn conclusies teveel vanuit mijn eigen visie op onderwijs ga schrijven. Ik zal bewust moeten letten op mijn objectiviteit en echt uit moeten gaan van mijn onderzoeksresultaten bij het verwoorden van mijn ervaringen. Om deze valkuil voor mezelf te voorkomen zal ik dit artikel door twee andere mensen (Danny van de Meerakker - Manders, medestudent Master SEN GL leerjaar 2 en Sabrina Kampers, collega en student Master SEN GL leerjaar 1) laten lezen waarbij ik ze specifiek wil laten letten op objectiviteit. Ik moet dit natuurlijk wel formuleren met de kanttekening dat mijn onderzoek ook negatief ten opzichte van mijn stelling uit kan vallen. In dat geval zal ik dit zeker ook verwoorden in mijn artikel.

2.2 Theoretische kaders.

De basis van mijn onderzoek is terug te brengen op de theorie rondom motivatie. Ik wil in deze paragraaf dan ook graag kort even in gaan op de theoretische kaders die ik graag wil gaan inzetten en gebruiken. Ik heb vooral literatuur gebruikt die als grondslag de motivatietheorieën bespreekt binnen de actuele ontwikkelingen in het onderwijs (Bors & Stevens, 2010, Geisen, 2011), ook heb ik de basisliteratuur met betrekking tot motivatie ingezet (Heckhausen, 2006). Verder heb ik van veel van de theorieën die in deze boeken werden besproken de basis teruggezocht op het internet.

Het blijkt namelijk nogal moeilijk te zijn om de grondslag van de motivatie theorie terug te vinden. Er is redelijk weinig over gepubliceerd al gaan veel theorieën terug naar de prestatie –

motivatie theorieën (McClelland, 1987, Atkinson, 1964 en Heckhausen, 2006) en de intrinsieke motivatietheorie (Deci & Ryan, 1985, Zimmerman, 2000). Deze twee theorieën heb ik dan ook vooral toegepast binnen mijn onderzoek. Ik werd zelf echter vooral geprikkeld door de recentere literatuur. Deze literatuur komt op dit moment vooral uit Amerika en begint nu in Nederland ook een beetje op te komen. Deze literatuur heeft als grondslag de attributie theorie (Weiner, 1986) en is de basis voor het boeiend onderwijs en het gemotiveerd leren zoals Luc Stevens en Geert Bors dit beschrijven in de actuele literatuur. Ik heb geprobeerd om zowel de oude theorie als de recentere theorie te koppelen door goed te onderzoeken wat er als grondslag aan de recentere theorieën ligt. Ik heb hier af en toe best wel moeite mee gehad omdat de recente theorie eigenlijk naadloos aansluit bij mijn onderzoek en de doelen die ik met mijn onderzoek wil bereiken. Ik wilde echter goed onderbouwd mijn onderzoek samenstellen en zie zelf ook in de recente literatuur de basis uit de oude literatuur terug. Binnen de onderzoeksmethodologie van mijn onderzoek vind ik het wel belangrijk om dit stukje theoretische onderbouwing even aan te kaarten omdat misschien tijdens de uitwerking mijn mix van oude en recente literatuur niet duidelijk naar voren komt.

Als achtergrond voor het stukje boeiend onderwijs wat in mijn plan van aanpak aan bod komt en ook in mijn stelling naar voren komt heb ik vooral gebruik gemaakt van de recentere literatuur met betrekking tot motivatie zoals ik hierboven al beschreven heb. Verder heb ik als grondslag literatuur gebruikt met betrekking tot het coöperatief leren, meervoudige intelligentie, systeemdenken en de hersenontwikkeling met betrekking tot het leren. Ik heb dit in mijn plan van aanpak en conclusie zoveel mogelijk proberen te verweven in elkaar en heb me binnen dit onderzoek vooral gespecialiseerd en gefocust op de theorie met betrekking tot motivatie. Bij al mijn activiteiten heb ik echter wel gezorgd voor een goed onderbouwde theoretische fundering door deze samen te stellen vanuit wat er in de theorie geschreven wordt over het in de praktijk werken met het boeiend onderwijs.

De opzet van mijn onderzoek is, net als mijn beweegredenen tot onderzoek, nu duidelijk. De theoretische kaders waar ik uit ga werken kwamen ook aan bod in dit hoofdstuk. Dit houdt in dat er nu voldoende informatie is om op logischerwijze het volgende hoofdstuk te starten met het beschrijven van de beginsituatie van zowel mijn test groep en controlegroep. Ook ga ik in het volgende hoofdstuk het probleem wat ik wil gaan onderzoeken duidelijk omschrijven.

Hoofdstuk 3: Verzameling van gegevens

3.1 Beginsituatie.

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven hoe ik mijn onderzoek vorm wil gaan geven. De precieze opzet van het onderzoek en mijn verwachtingen hierbij heb ik beschreven. In dit hoofdstuk ga ik verder in op de beginsituatie van zowel mijn controle als mijn test groep. Bij beide groepen heb ik een aantal meetinstrumenten afgenomen die ik graag verder wil toelichten. Ook wil ik in de tweede paragraaf van dit hoofdstuk een duidelijke probleem omschrijving geven waardoor ook de overgang naar hoofdstuk 4 helder wordt.

Als testgroep heb ik gekozen voor mijn eigen groep, een groep 8(b) waarin ik fulltime les geef. Het is een groep die cognitief net boven het gemiddeld scoort. Bij de CITO eind toets van 2011 was het landelijk gemiddelde een score van 536. Mijn groep zat op een gemiddelde score van 539,2. De groep bestaat uit 26 leerlingen waarvan 16 meisjes en 11 jongens. Er zitten in de groep een aantal leerlingen die op cognitief gebied naar boven uit schieten en naar beneden uit schieten de groep heeft echter een grote middenmoot.

Als controlegroep heb ik de andere groep 8 (a) gekozen. Deze groep bestaat uit 25 leerlingen waarvan 7 jongens en 18 meisjes. Groep 8a is cognitief gemiddeld iets zwakker dan de testgroep, zij scoorden een gemiddelde op de CITO eind van 537,4, dit is echter binnen mijn onderzoek te verwaarlozen omdat het vakgebied geschiedenis niet mee telt binnen het CITO gemiddelde. Ook in deze groep zitten een aantal leerlingen die op cognitief gebied naar boven uit schieten, deze groep heeft echter ook een grote middenmoot, maar ook een groter aantal leerlingen die cognitief naar beneden uitschieten. Met betrekking tot dit onderzoek hoeft dit echter geen probleem te zijn, de resultaten met betrekking tot de zaakvakken komen qua gemiddeldes namelijk goed overeen.

In de opzet van mijn onderzoek heb ik verder toegelicht waarom ik gekozen heb voor de drie meetinstrumenten die mijn beginsituatie bepalen. Deze drie meetinstrumenten zal ik hieronder verder uitwerken voor zowel mijn testgroep als mijn controlegroep. Hierdoor zullen er na deze uitwerking twee beginsituaties ontstaan. Dit is nodig om uiteindelijk na het uitvoeren van het plan van aanpak het resultaat en de opbrengst te kunnen bepalen.

3.1.1 Observaties

Door middel van een beschrijvende observatie heb ik bij mijn testgroep een tweetal observaties gedaan. Tijdens het observeren had ik een concreet doel voor ogen. Ik wilde namelijk letten op de fysieke gedragingen die de kinderen vertoonden bij lessen die middels een andere didactiek gegeven werden. Deze observaties heb ik dan ook gedaan tijdens een geschiedenisles die gegeven werd middels het directe instructiemodel en een geschiedenisles die gegeven werd middels een principe van het boeiend onderwijs, namelijk het systeemdenken met als specifieke werkvorm de gedragspatroongrafiek (Jutten, 2008). Het systeemdenken is een didactiek waardoor kinderen informatie helder leren te ordenen en visualiseren. Binnen verschillende vakgebieden kan dit voor kinderen een verhelderende werking hebben. Mijn eigen ervaring met het systeemdenken is dat het vooral voor kinderen werkt om iets visueel te maken, dit bevordert het inzicht van de leerlingen in de leerstof. Tijdens deze observaties heb ik bewust gelet op de fysieke motivatie in de gedragingen van de kinderen, hier bedoel ik dus waarneembare gedragingen mee. Als voorbeeld zou je hier bijvoorbeeld praten of luisteren kunnen noemen. Ik heb de gedragingen uit de observaties ontleend aan de “*vragenlijst omgevingsfactoren concentratie*” (Jeninga, 2006)

Ik heb de waarneembare gedragingen uit de complete observatie gehaald en de gedragingen die me zijn opgevallen tegenover elkaar gezet in de onderstaande tabel (afbeelding 0.2) :

Fysieke gedragingen groep 8b (testgroep), OBS de Graswinkel, Weert (2010).

Gedraging	Directe instructie model	Boeiend onderwijs	Overeenkomst
Men kan snel met de les beginnen:	nee	ja	nee
Er wordt veel tussendoor gekletst:	ja	nee	nee
Leerlingen worden in de klas afgeleid door:			
a) Eigen gedrag	ja	ja	ja
b) Gedrag van anderen	ja	nee	nee
c) De leerkracht (en)	ja	nee	nee
d) Spullen op tafels of elders	ja	nee	nee

Leerlingen hangen of liggen op de tafels:	ja	nee	nee
Leerlingen reageren actief op vragen van de leerkracht:	nee	ja	nee
Leerlingen kijken naar de leerkracht tijdens de uitleg:	nee	ja	nee

Bron: Beschrijvende observaties, november/december 2010
Afbeelding: 0.2.

Uit bovenstaande tabel kunnen de volgende gegevens geïnterpreteerd worden die van toepassing zijn binnen dit onderzoek:

De enige overeenkomst tussen de gedragingen van de leerlingen bij beide lessen is dat de leerlingen afgeleid worden afgeleid in de klas door hun eigen gedrag. Dit kan te maken hebben met hun motivatie doordat ze niet gemotiveerd zijn om te blijven werken aan hun opdracht. In de theorie is dit terug te zien in de zelfregulatietheorie (Zimmerman, 2000). De leerlingen zijn dus niet intrinsiek gemotiveerd om aan de opdracht te blijven werken. Bij de les die wordt gegeven middels het directe instructiemodel zijn meer negatieve gedragingen van fysieke motivatie terug te zien. De leerkracht minder snel met de les beginnen dan bij de les volgens het boeiend onderwijs. Het is in de klas veel onrustiger tijdens de les volgens het directe instructiemodel. De leerlingen zijn veel meer afgeleid dan bij de les volgens het boeiend onderwijs. Ook doen de leerlingen tijdens de les volgens het boeiend onderwijs veel actiever mee.

Ook bij mijn controlegroep heb ik doormiddel van een beschrijvende observatie een tweetal observaties gedaan. Dit waren dezelfde lessen als ik hierboven beschreven heb bij mijn testgroep. De gegevens van de gedragingen van fysieke motivatie van de controlegroep heb ik toegevoegd in de tabel (afbeelding 0.3) hieronder als uitbreiding op de bovenstaande tabel.

Fysieke gedragingen groep 8b (testgroep) en groep 8a (controlegroep), OBS de Graswinkel, Weert (2010).

Gedraging:	DI mode 8b	Boeiend onderwijs 8b	DI model 8 a	Boeiend onderwijs 8 a	Overeenkomst 8a/b
Men kan snel met de les beginnen.	nee	ja	nee	nee	nee
Er wordt veel tussendoor gekletst.	ja	nee	ja	nee	ja
Leerlingen worden in de klas afgeleid door:					
a) Eigen gedrag	ja	ja	ja	ja	ja
b) Gedrag van anderen	ja	nee	ja	ja	nee
c) De leerkracht (en)	ja	nee	ja	nee	ja
d) Spullen op tafels of elders	ja	nee	ja	nee	ja
Leerlingen hangen of liggen op de tafels.	ja	nee	ja	nee	ja
Leerlingen reageren actief op vragen van de leerkracht.	nee	ja	nee	ja	ja
Leerlingen kijken naar de leerkracht tijdens de uitleg.	nee	ja	nee	ja	ja

Bron: Beschrijvende observaties, november/december 2010

Afbeelding: 0.3.

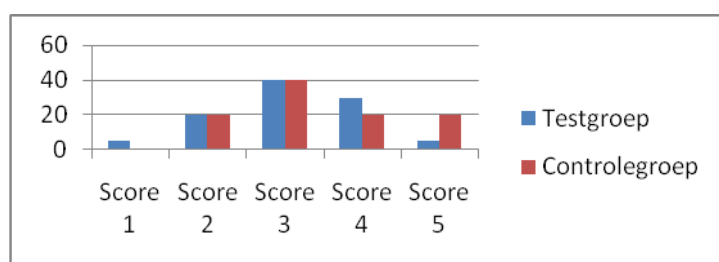
Uit de bovenstaande tabel kunnen de volgende gegevens geïnterpreteerd worden die van belang zijn binnen mijn onderzoek:

Binnen de fysieke motivatie van de controlegroep en de testgroep zijn veel overeenkomsten aan te wijzen. Zo wordt in beide groepen bij de lessen volgens het directe instructiemodel veel meer tussendoor gekletst dan bij de lessen middels het boeiend onderwijs. Dit is opmerkelijk te noemen omdat in de lessen volgens het boeiend onderwijs veel meer vrije situaties voor de leerlingen ontstonden. Bij beide groepen en alle lessen worden de leerlingen vooral afgeleid door hun eigen gedrag, bij het directe instructiemodel door de onderbrekingen van de leerkrachten tijdens de les en door hun eigen spullen op tafel. Verder zien de fysieke gedragingen van de leerlingen er hetzelfde uit. Bij beide groepen hangen de leerlingen in hun stoel bij de lessen volgens de methode maar doen de leerlingen actief mee en is er interactie met de leerkracht bij de lessen volgens het boeiend onderwijs.

3.1.2 Enquête

Omdat ik natuurlijk niet alleen uit kan gaan van de fysieke motivatie van de leerlingen heb ik een enquête ontworpen waarmee ik de gedachten van de leerlingen met betrekking tot het geschiedenis onderwijs wil weergeven. Deze enquête is door alle leerlingen uit de testgroep en door alle leerlingen uit de controlegroep ingevuld. Ik heb deze enquête geanalyseerd en hieruit kwamen onderstaande gegevens, respectievelijk afbeelding 0.4 t/m afbeelding 0.10. In deze tabellen staan de gegevens van beide groepen gecombineerd zodat meteen verschillen en overeenkomsten zichtbaar zijn:

Vraag 1: Als ik het vak geschiedenis een punt moest geven van 1 t/m 5 dan zou ik het volgende punt geven:

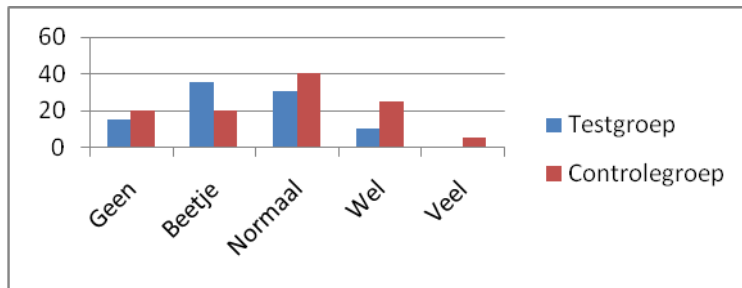


Afbeelding 0.4

Door deze vraag te stellen wil ik erachter komen in welke mate de leerlingen het vak geschiedenis echt leuk vinden. Binnen het begrip motivatie is het natuurlijk belangrijk dat de leerlingen geprikkeld en enthousiast worden van een onderwerp. De mate waarin ze iets “leuk” vinden is dan ook heel belangrijk.

De meeste leerlingen geven aan het vak geschiedenis een score van 3 te geven. Dit is gemiddeld te noemen. Uit de grafiek is af te leiden dat de meerderheid van de leerlingen het vak geschiedenis leuk vindt, de meeste scores worden gegeven tussen de 3 en 5.

Vraag 2: Ik heb meestal zin om met geschiedenis te beginnen.

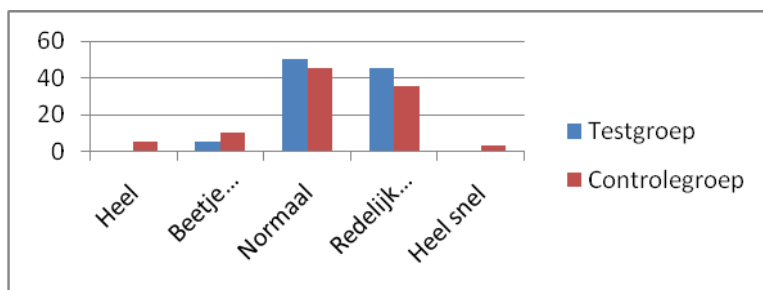


Afbeelding 0.5

Met deze vraag hoop ik de start motivatie van de leerlingen te kunnen beschrijven. De manier waarop een leerling begint met een les is vaak al bepalend voor het gevoel waarmee de leerling de opdracht gaat maken en in hoeverre de leerling de motivatie op kan brengen om door te zetten.

De grafiek laat zien dat de meerderheid van de leerlingen minder zin heeft om met geschiedenis te beginnen. De kinderen reageren meer naar de negatieve kant van de grafiek dan naar de positieve kant. De leerlingen zullen dus meer geprikkeld moeten worden om daadwerkelijk enthousiast met de les aan de slag te willen gaan.

Vraag 3: Ik doe er meestal (lang) over voor ik mijn geschiedenis spullen klaar heb.



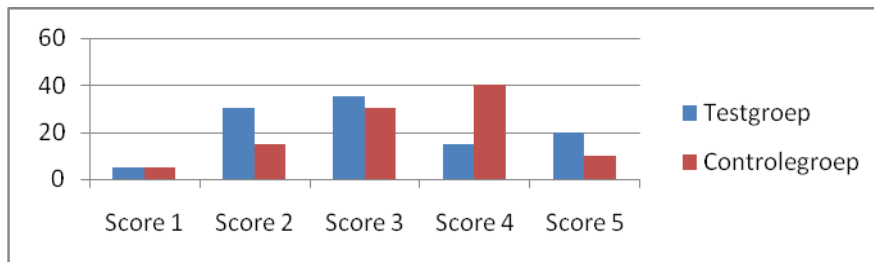
Afbeelding 0.6

Met deze vraag wilde ik net als bij de bovenstaande vraag peilen in hoeverre de motivatie van de leerlingen er is om daadwerkelijk met de les te beginnen. Ik ben er bij deze vraag vanuit gegaan dat hoe langer de leerlingen erover doen om hun spullen te pakken, hoe minder zin ze hebben om met het vak te beginnen.

Uit de grafiek blijkt dat de leerlingen deze vraag en de actie om hun spullen te pakken niet direct koppelen met de motivatie om ergens aan te beginnen. Bij vraag 2 geven ze immers aan

weinig zin te hebben om met geschiedenis te beginnen, nu geven ze aan dat ze hun spullen wel allemaal goed en (snel) klaar hebben liggen.

Vraag 4: Ik vind het fijn als de juf gewoon uit het boek leest en vertelt en dat wij daarna zelfstandig de opdrachten mogen maken.

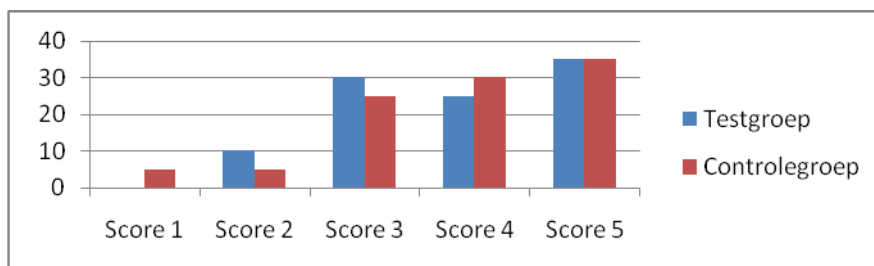


Afbeelding 0.7

Deze vraag speelt in op het directe instructiemodel zoals de methode dit beschrijft in hun handleiding. Het doel wat ik met deze vraag wilde bereiken was dat ik erachter wilde komen hoe de kinderen in de verschillende groepen individueel de lessen volgens de methode ervaren. In de observatie heb ik het moeten doen met de fysieke gedragingen van de leerlingen. Met deze vraag en vraag 5 wil ik de gedachten van de leerlingen weergeven.

De grafiek laat zien dat de testgroep deze vraag gemiddeld negatiever scoort dan de controlegroep. De controlegroep vindt deze manier van lesgeven dus gemiddeld fijner dan de testgroep.

Vraag 5: Ik vind het fijn als we met de juf samen de tekst bespreken en dat we daarna in tweetallen of in groepjes de opdrachten mogen maken.

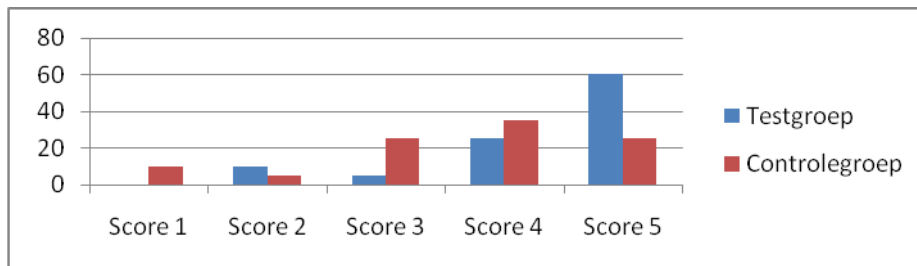


Afbeelding 0.8

Deze vraag is eigenlijk een combinatie met vraag 4. In het directe instructiemodel wordt niet expliciet gesproken over samenwerken na een opdracht maar in de praktijk wordt dit wel vaak zo georganiseerd.

Beide groepen scoren een hoog gemiddelde op deze vraag. Daaruit kan ik concluderen dat de leerlingen het heel prettig vinden als er een korte instructie is van de leerkracht waarna ze op een coöperatieve manier met de lesstof verder mogen gaan.

Vraag 6: Ik vind het fijn als we andere opdrachten doen dan de opdrachten uit het boek en als we die opdrachten alleen mogen maken.

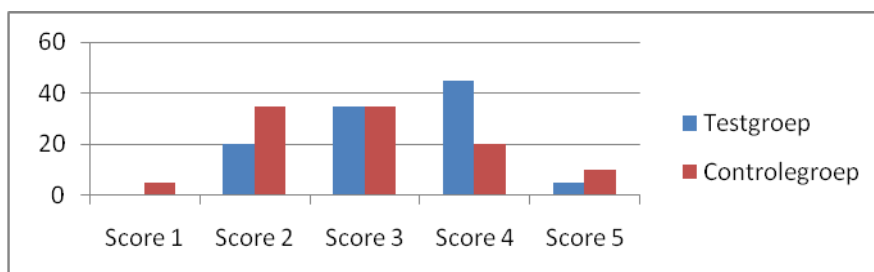


Afbeelding 0.9

Deze vraag is gericht op de didactiek van het boeiend onderwijs. Ik wilde hiermee de ervaringen van de individuele leerling peilen. Het gaat hier dan ook echt om lessen die helemaal omgebouwd worden en waarbij geen gebruik wordt gemaakt van de opdrachten die de methode aanbiedt maar waarbij de leerlingen zelf aan de slag gaan middels bijvoorbeeld de meervoudige intelligentie.

De score ligt voor beide groepen heel hoog. De kinderen vinden het dus fijn om op deze manier te werken. Het is opvallend dat de leerlingen bij de vorige vraag aangeven het fijn te vinden om samen te werken maar dat bij deze vraag de scores heel hoog liggen bij het alleen werken.

Vraag 7: Ik vind het fijn als we andere opdrachten doen dan de opdrachten uit het boek en als we die opdrachten in een tweetal of in een groepje mogen maken.



Afbeelding 0.10

Ook deze vraag sluit aan bij de lessen volgens het boeiend onderwijs. Net als bij de lessen volgens het directe instructie model wilde ik hiermee te weten komen wat de leerlingen fijner

vonden. Alleen werken of werken op een coöperatieve manier.

De leerlingen geven hier niet echt duidelijk aan welke manier ze fijner vinden. De score is voor beide groepen wisselend. Opvallend is dat nu veel minder leerlingen aangeven het fijn te vinden om samen te werken aan de opdrachten. Bij het maken van de opdrachten die de methode aangeeft vonden de leerlingen het wel fijn om samen te werken.

Uit deze grafieken kun je afleiden dat zowel de controle groep als de testgroep over het algemeen de geschiedenislessen op dezelfde manier ervaart. De controlegroep neigt meer naar een negatieve beoordeling met betrekking tot de lessen middels het boeiend onderwijs dan de testgroep. Dit kan te verklaren zijn doordat de controlegroep hier dit jaar niet veel mee heeft gewerkt en de testgroep wel. Het doel van deze paragrafen is om de lezer te informeren over de beginsituatie van beide groepen. Omdat ik door het afnemen van deze enquête toch nog geen volledig beeld heb over de motivatie van de leerlingen en wat de leerlingen nou eigenlijk onder motivatie verstaan wil ik in de volgende paragraaf mijn derde meetinstrument, de interviews bespreken.

3.1.3 Interview

In week 49 (2010) heb ik bij zowel de leerlingen van de testgroep, als de leerlingen van de controlegroep een interview afgenomen. Ik heb dit bij vijf leerlingen per groep gedaan die ik lukraak heb gekozen. Ik wilde dit interview afnemen omdat ik naar mijn mening door bovenstaande twee meetinstrumenten nog geen volledig beeld had over het begrip motivatie. Vanuit de theorie heb ik geleerd dat zelfbewustwording bij leerlingen heel belangrijk is om een probleem op te kunnen lossen (Bors & Stevens, 2010). Met het afnemen van dit interview wilde ik er dan ook achter komen of de leerlingen weten wat motivatie is en of het bij de leerlingen ook leeft. Ik heb de leerlingen tijdens de interviews de volgende vier vragen voorgelegd:

- 1) Wat vind je van het vak geschiedenis?
- 2) Voor welke vakken heb je de meeste motivatie?
- 3) Hoe merk je dat?
- 4) Heb je meer motivatie als je de gewone les uit het boek krijgt of als je andere opdrachten krijgt?

Ik zal hieronder uitspraken van de leerlingen weergeven die me opvielen en die ik van verder belangrijk vind voor mijn onderzoek:

Anke (testgroep)

- *Het ligt aan het onderwerp of geschiedenis leuk is.... ik merk dat ik gemotiveerd ben als ik iets heel erg leuk vindt Opdrachten waarbij ik met anderen mag samen werken vind ik het fijnst.*

Mark (testgroep)

- *Ik ben gemotiveerd als ik merk dat ik zin heb om ergens aan te beginnen.*

Lotte (testgroep)

- *Als we andere opdrachten krijgen dan gewoon normaal de vragen uit het boekje ben ik meer gemotiveerd om ermee te beginnen.*

Ties (controlegroep)

- *Ik heb meer motivatie als we gewoon de lessen uit het boek doen, want ik wil graag heel veel over het onderwerp weten.*

Jaap (controlegroep)

- *Ik vind geschiedenis nu wel leuk omdat we nu een leuk onderwerp hebben.... Ik heb meer motivatie als een onderwerp leuk is, dan wil ik er snel aan beginnen.*

Anne (controlegroep)

- *Als er dingen bij worden gehaald zodat ik kan zien wat ze bedoelen wordt mijn motivatie groter.*

Uit deze opmerkingen van de leerlingen blijkt dat er grote overeenkomsten zitten tussen de beleving van de leerlingen uit zowel de testgroep als de controlegroep met betrekking tot motivatie. Tijdens de gesprekken geven de leerlingen vrijwel dezelfde punten aan. De individuele gedachten van de leerlingen over motivatie komen dus overeen. Binnen beide groepen moet er gewerkt worden aan het bevorderen van de intrinsieke motivatie van de

leerlingen. De leerlingen geven aan dat ze het visuele aspect van het boeiend onderwijs en het werken vanuit hun beleavingswereld prettig vinden. Leerlingen uit de controlegroep zijn hier wat terughoudender in en vallen toch vaak terug op de voor hun bekende manier uit de methode. Uit de observaties en de enquête blijkt echter dat ook hun motivatie bij deze lessen niet optimaal is. Binnen het onderzoek is het dus noodzakelijk dat ik straks een verbetering in de motivatie en de prestatie van mijn testgroep kan aantonen door mijn plan van aanpak hierin uit te voeren. Bij de controlegroep zouden de prestaties gelijk of minder moeten zijn en ook de motivatie zou gelijk of minder moeten zijn.

Ik kan nu dus ook stellen dat de beginsituatie van de zowel de testgroep als de controlegroep op veel gebieden met elkaar overeenkomt. Tijdens de observaties waren er veel dezelfde fysieke gedragingen gericht op motivatie te zien, bij de enquêtes was er overlap maar waren er ook verschillen te zien in de lesbeleving en voorkeur van de leerlingen. Tijdens de interviews waren de opmerkingen van de kinderen vrijwel hetzelfde. Het algemene beeld lijkt te zijn dat de leerlingen wel degelijk weten waardoor ze gemotiveerd raken om ergens aan te beginnen maar dat de manier waarop ze gemotiveerd kunnen raken nog niet altijd helder is.

Voor de verder conclusies hierover verwijs ik naar de deelconclusies die ik heb getrokken na de verschillende paragrafen. In de volgende paragraaf zal ik specifiek in gaan op de probleemomschrijving. Ik zal hierin het probleem bespreken dat ik na het bepalen van bovenstaande beginsituatie ben tegengekomen en dat ik wil gaan oplossen door een passen plan van aanpak uit te voeren.

3.2 Probleemomschrijving.

Wat is nu het daadwerkelijke probleem waarmee ik aan de slag moet? Ik wil weten of en hoe het boeiend onderwijs de manier is om de motivatie van de leerlingen te vergroten. In mijn stelling beweer ik immers dat dit inderdaad zo is.

Uit mijn beginsituatie blijkt dat de beleving van zowel de controle als de testgroep vrijwel gelijk is, het verschil in beleving zit in de manier waarop de lessen aan worden geboden. Naar aanleiding van de observaties kan ik concluderen dat de fysieke motivatie voor beide groepen

negatief is bij de lessen volgens het directe instructiemodel. De leerlingen laten een veel grotere positieve fysieke motivatie zien bij de lessen die volgens de didactiek van het boeiend onderwijs worden gegeven. Over het vak geschiedenis komen de meningen goed overeen, de leerlingen vinden het gemiddeld een leuk vak, ze zijn echter niet zo gemotiveerd om hier mee aan de slag te gaan. De controlegroep geeft ook aan dat ze het fijner vinden om met de methodelessen te werken dan de testgroep, dit komt doordat de controlegroep hier dit jaar nog niet veel mee heeft gewerkt. Het is geen vaste structuur voor ze en de methodelessen zijn dit wel. Het samenwerken wordt door beide groepen als positief genoemd, de testgroep geeft ook aan dat ze dit binnen de lessen volgens het boeiend onderwijs fijn vinden. De controlegroep vindt dit juist niet. Uit de beginsituatie kan ik afleiden dat er een probleem zit in de intrinsieke motivatie van de leerlingen. De leerlingen hebben de motivatie om te beginnen, maar ook de motivatie om door te gaan (Zimmerman, 2000) niet.

Ik ga mijn plan van aanpak dan ook hierop toespitsen en een systeem bedenken waarbij ik het boeiend onderwijs tegenover het directe instructiemodel neerzet zodat ik kan bewijzen dat het boeiend onderwijs de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroot.

Verder heb ik vanuit de theorie meegekregen dat niet alleen de manier van het geven van het onderwijs, maar ook de inzet van de leerkracht (Bors & Stevens, 2010, Geisen, 2011) heel belangrijk is. Geert Bors en Luc Stevens schrijven dan ook: *Motivatie en demotivatie van leerlingen ontstaan altijd in de interactie tussen kind én de schoolsituatie. De rol van de leerkracht bij de motivatie van de leerling is deïdent.* (Bors & Stevens, 2010, p. 44). Ook de causale attributietheorie (Weiner, 1986) geeft aan dat er meerdere factoren zijn die invloed hebben op de motivatie, inspanningen en de leerresultaten van de leerlingen. Op bovenstaande visies en de grondslag van de motivatietheorie wil ik verder in gaan in hoofdstuk 6. Ik wil me binnen mijn plan van aanpak beperken tot het werken met het boeiend onderwijs en het proberen te bewijzen van mijn stelling. Hierbij heb ik vooral gebruik gemaakt van het speerpunt: De breinvriendelijke klas, (Geisen, 2011). Hierin worden de randvoorwaarden voor het leren van leerlingen besproken. Zo is het belangrijk om binnen je onderwijs een rijke en uitdagende leeromgeving te realiseren, om aandacht te besteden aan emotie en leren, te werken met motivatie en beloning, ervoor te zorgen dat je een herinnering in je geheugen creëert, dat je leerlingen de aandacht bij de leerstof hebben en dat er samenhang is tussen

datgeen je aanbiedt. Deze factoren ga ik dan ook toepassen in mijn plan van aanpak. Ik zal ze niet expliciet benoemen maar ze zullen zeker in de lesbeschrijvingen terug te vinden zijn.

Met dit hoofdstuk wilde ik vooral duidelijk beschrijven hoe de beginsituatie van mijn beide groepen eruit zag maar ook wat geconcludeerd kan worden uit die beginsituatie als daadwerkelijk probleem. In het volgende hoofdstuk zal ik dan ook ingaan op de oplossing van dit probleem en beschrijven wat ik hiervoor nodig heb en hoe ik dit ga organiseren.

Hoofdstuk 4: Praktijksituatie

4.1 Benodigheden probleemoplossing.

Nu de beginsituatie en de probleemomschrijving helder is komt in dit hoofdstuk vooral de oplossing van het probleem aan bod. Met dit hoofdstuk wil ik dan ook concreet beschrijven wat ik ga doen om het probleem van de niet aanwezige intrinsieke motivatie van de leerlingen in de testgroep op te lossen.

Om bovenstaande probleemomschrijving te kunnen oplossen heb ik mijn controlegroep en mijn testgroep hard nodig. Verder heb ik een blok binnen onze methode geschiedenis nodig die zich ervoor leent om bewerkt te kunnen worden naar lessen die passen binnen de visie op boeiend onderwijs. Omdat ik van mening ben en ook in mijn stelling benoem dat boeiend onderwijs de manier is om de motivatie van de leerlingen te vergroten ga ik het plan van aanpak dan ook op deze manier inzetten. Er moeten in dit blok dus heldere doelstellingen geformuleerd staan die de leerlingen aan het einde van het blok moeten bereiken. In de methode die wij gebruiken (Bij de tijd, versie 2) staan de doelen duidelijk geformuleerd in de lesbeschrijvingen. Ook moeten de lesbeschrijvingen voldoen aan het directe instructiemodel waartegenover ik mijn lessen wil zetten. De handleiding volgt dit model maar doet dat twee lessen per thema, de andere twee lessen werken de leerlingen zelfstandig. Mijn parallel collega zal dan ook de lessen zoals deze beschreven staan in de methode gaan volgen en uitvoeren.

Ik heb ervoor gekozen om het blok over de ontdekkingsreizen verder uit te werken en dit blok dan ook in mijn plan van aanpak op te nemen. Dit blok heb ik bewerkt naar aanleiding van de speerpunten binnen het boeiend onderwijs. De lessen die ik heb ontworpen bevatten onderdelen van het coöperatief leren: een onderwijsmethode die gebaseerd is op het samenwerkend leren, het werken met meervoudige intelligenties (Gardner, 1983) en het inzetten van werkvormen uit het systeemdenken. De ontworpen lessen komen uitvoerig aan bod in het plan van aanpak en zal ik dan ook hier niet verder uit gaan werken.

Ik heb mijn ontworpen lessen tegenover de lessen zoals deze in de handleiding worden gegeven in een voorbereidingsformulier gezet. Per les is hier ook het evaluatieformulier waar ik al eerder over heb geschreven toegevoegd. In het plan van aanpak in paragraaf 4.2 is de

gehele lessenreeks inclusief evaluaties te lezen. Uiteindelijk zal dus moeten blijken na het uitvoeren van dit plan van aanpak of boeiend onderwijs inderdaad bijdraagt aan een hogere intrinsieke motivatie van de leerlingen, en dus ook aan hogere prestaties. Ik zal dan ook in hoofdstuk 5 iets dieper ingaan op de opbrengsten van mijn plan van aanpak.

3.4 Plan van aanpak praktijksituatie.

De komende 6 weken wil ik gaan gebruiken om een lessenserie rondom een thema aan te bieden aan de leerlingen van zowel de test als de controlegroep. Met deze lessenserie wil ik de intrinsieke motivatie van de leerlingen voor het vak geschiedenis en het thema “Ontdekkingsreizen” vergroten, uit de beginsituatie en probleemomschrijving blijkt immers dat het hier bij de leerlingen aan schort. Ik wil hiermee ook bereiken dat de fysieke motivatie positief beïnvloedt wordt evenals de resultaten van de leerlingen.

De testgroep zal deze lessen aangeboden krijgen, zoals al eerder beschreven, volgens het boeiend onderwijs. Hier moet als kanttekening bij geplaatst worden dat de kinderen bekend zijn met het begrip “boeiend onderwijs” ze kennen en kunnen de werkvormen van het systeemdenken toepassen, de structuren van het coöperatief leren, weten hun sterke en zwakke intelligenties binnen de meervoudige intelligentie theorie, en zijn gewend om hiermee te werken tijdens de lessen. Wil eenieder met deze vorm van onderwijs aan de slag gaan dan dient diegene zich hiertoe goed theoretisch te onderbouwen en zijn of haar groep hierop voor te bereiden. Je kunt zonder de nodige voorkennis deze lessenserie niet zomaar uitvoeren. Vooropgesteld staat dat binnen de organisatie waarin ik werk wordt gewerkt vanuit deze visie. Zowel de controlegroep als de testgroep krijgt onderwijs wat middels deze visie wordt aangeboden.

De controlegroep krijgt echter deze lessenserie geschiedenis aangeboden volgens het directe instructiemodel uit de methode. Mijn doel is om uiteindelijk de hypothese die ik heb gesteld over mijn stelling te kunnen bewijzen met informatie uit de praktijk in hoofdstuk 6, paragraaf 6.4. In het hieronder staande schema staan de lesvoorbereidingen, de planning en de evaluatiemomenten van de testgroep en controlegroep naast elkaar genoemd. De testgroep wordt aangegeven in een normaal lettertype, de controlegroep wordt aangegeven in een cursief lettertype.

De evaluatiemomenten met betrekking tot het plan van aanpak neem ik meteen mee in de beschrijving hiervan. Per les zal ik kort een uitleg en een beknopte conclusie beschrijven. In hoofdstuk 6 zal ik hier verder op in gaan. In week 7 staat in mijn plan van aanpak ook als evaluatiemoment genoemd dat ik de enquête van de beginsituatie nogmaals wil afnemen. De conclusies die ik hieruit trek zal ik verder beschrijven in hoofdstuk 6.

Plan van aanpak: Motivatie verhogend onderwijs

36

Ik zal per week duidelijk beschrijven wat ik met mijn les volgens het boeiend onderwijs wil bereiken. De lessen die volgens de methode worden gegeven spreken voor zich. In deze eerste week gaat het er vooral om dat de leerlingen bekend raken met het thema. De voorkennis wordt geactiveerd en de basis van de leerstof die de kinderen aan het einde van dit blok moeten kennen wordt gelegd. Ik wil deze week vooral een beroep doen op het bevorderen van de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Dit ga ik doen door de zelfregulatietheorie (Zimmerman, 2000) binnen mijn didactiek toe te passen. Ik doe een beroep op de keuzevrijheid van de leerlingen om zo hun eigen motivatie voor het werken aan een opdracht te vergroten. Ook laat ik de kinderen vrij om een werkvorm te kiezen waarin ze dit doen. Door de kinderen zelf te laten kiezen, kiezen ze iets wat ze leuk vinden of waar hun interesse ligt, de motivatie om ergens aan te beginnen wordt dan als vanzelf gestimuleerd. De les voor de eerste week ziet er als volgt uit:

Week 1:	Inhoud en begrippen:
Columbus mijn held?	Christoffel Columbus – Amerika – San Salvador – Arawaks – Indianen.
Lesdoel (en): De kinderen kunnen verklaren dat Columbus via het westen Indië dacht te bereiken. Zij weten waarom de oorspronkelijke bewoners van Amerika “indianen” zijn genoemd. Zij kunnen op een kaart de route van de eerste reis van Columbus aangeven. Zij weten hoe de indianen door Columbus en door andere blanken behandeld werden. Zij kunnen verklaren waarom bij de hoofdpersoon in het verhaal de aanvankelijke bewondering omslaat in verbittering.	

Doelen voor de kinderen (opdracht denkslim):

Je weet waarom Columbus dacht dat hij via het westen Indië kon bereiken.

Je weet waarom de oorspronkelijke bewoners van Amerika indianen zijn genoemd.

Je kunt op een kaart de eerste reis van Columbus aangeven.

Je weet hoe de indianen door de andere blanken behandeld werden.

Je weet waarom de hoofdpersoon in het verhaal eerst Columbus bewonderde maar daarna niet meer.

Activiteit Ik laat de leerlingen kiezen om te werken vanuit een verschillende intelligentie. De kinderen hebben de volgende keuzes: Beeldslim: Maak een gebeurtenisketting over het verhaal in je boek, zorg ervoor dat de begrippen erin voorkomen. Woordslim: Bedenk een verhaal waarin de begrippen voorkomen. Denkslim: Maak zelf vragen of een quiz over de tekst waarbij je de doelen van de les goed uit laat komen. De kinderen mogen zelf kiezen of ze samen willen werken. Dit mag in een groepje van maximaal 4 personen, ieder moet een product aanleveren. Ik houd mijn zwakkere leerlingen (leerlingen die cognitief uitvallen op niveau groep 8, dit zijn in mijn groep 3 leerlingen) extra in de gaten tijdens het proces en controleer tijdens de presentaties of ze de doelen hebben behaald.	Koppeling theorie Zelfregulatie (Zimmerman, 2000) Meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) Coöperatief leren (Forrer, 2033)	Activiteit <i>Leerkracht gebonden les:</i> <i>Startopdracht: De kinderen bestuderen de illustraties van les 1 en maken hier een opdracht over.</i> <i>Instructie: U leest met de kinderen het verhaal en bespreekt de illustraties.</i> <i>Zelfstandig werken: De kinderen maken de vragen.</i> <i>Instructie: U controleert de voortgang en bespreekt de vragen. U bespreekt het tijdboekje.</i> <i>Zelfstandig werken: De kinderen maken de vragen af. Snelle leerlingen maken een keuzeles- opdracht.</i> <i>Afronding: U bespreekt de vragen en evalueert het lesdoel.</i>	Koppeling theorie <i>Activerend directe instructiemodel (Marnix academie) met name de stappen:</i> 2. Oriëntatie 3. Uitleg 5. Zelfstandige verwerking 6. Evaluatie
---	--	--	--

Evaluatie: Didactiek: De kinderen kozen met gemak een opdracht uit waar ze aan wilden werken. Op het einde van de les werden de opbrengsten aan elkaar gepresenteerd. De aandacht van de leerlingen was bij het onderwerp, ze wilden er meer over weten. Er waren weinig interventies nodig voor mij als leerkracht. Opbrengst: De leerlingen konden tijdens de presentaties de begrippen uitleggen. Iedereen kon de vragen van de denkslim groepjes beantwoorden. Aan de lesdoelen is dus voldaan. Alle kinderen hebben gemotiveerd aan de taak gewerkt. Observatie: De leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met de taak. Het is rustig in de klas en tijdens de observatie is iedereen met de taak bezig, op het einde van de les wordt het onrustig. Kinderen willen aan elkaar vertellen wat ze hebben gemaakt en gedaan, ik moet benoemen dat hier tijdens de presentaties aan elkaar tijd voor is.	Evaluatie 38 <i>Didactiek: Tijdens de interventies die ik moet plegen binnen de didactiek verslapt de aandacht van de leerlingen. Ze vinden het niet prettig om onderbroken te worden tijdens het werken en geven zelf aan dat ze liever zelfstandig door werken. Ik prefereer zelf deze manier van lesgeven niet, ik vind het saai.</i> <i>Opbrengst: De verwerking van de les verliep soepel. De opdrachten waren duidelijk en de kinderen werkten redelijk gemotiveerd. Dit was te zien aan hun werkhouding. Het onderwerp sprak de kinderen aan daardoor werden ze gemotiveerd om ermee aan de slag te gaan. Het is jammer dat deze didactiek de aandacht en dus ook de motivatie van de leerlingen niet weet vast te houden.</i> <i>Observatie: Aan de luisterhouding van de leerlingen op het begin van de les merk ik dat het onderwerp ze aanspreekt, ze willen hier wel wat over weten. De laatste paar opdrachten werden vaak door de leerlingen niet afgemaakt of afgeraffeld. Leerlingen werden onrustig en gingen met elkaar praten of aan spullen friemelen. De motivatie om door te gaan met de opdrachten was er niet</i> <i>Milou van Pol – Engelen.</i>
---	---

Uit de evaluaties is te concluderen dat de leerlingen die de les volgens het directe instructiemodel weinig gemotiveerd waren. Tijdens het werken aan de opdrachten waren de leerlingen redelijk gemotiveerd. De aandacht van de leerlingen verslaptte echter tijdens het vorderen van de les, de motivatie om door te gaan konden de leerlingen niet opbrengen. Bij de les met het boeiend onderwijs waren de leerlingen door hun eigen keuze intrinsiek gemotiveerd om met de opdracht aan de slag te gaan. De leerkracht heeft weinig interventies moeten plegen en de leerlingen hebben de gehele les gemotiveerd gewerkt. De opdrachten die ingedeeld waren op de verschillende intelligenties spraken de kinderen aan. De kinderen konden een opdracht kiezen die binnen hun eigen kwaliteit lag. Hierdoor raakten de kinderen extra gemotiveerd, het is natuurlijk veel fijner om ergens aan te werken waar je goed in bent.

In deze tweede week wil ik verder ingaan op de theorieën met betrekking tot het coöperatief leren en de meervoudige intelligentie. Ik heb immers met de vorige les al getoetst of keuzemogelijkheden de intrinsieke motivatie bevorderen. Dit bleek het geval. Ik wil met deze les bekijken of de motivatie ook bevordert wordt als er structuren uit het coöperatief leren, als de “Graffiti” werkvorm zoals beschreven in de lesvoorbereiding, wordt toegepast. In de enquête gaven de leerlingen uit de testgroep immers aan dat ze het prettig vonden om samen te werken aan opdrachten die anders waren dan de opdrachten in het boek.

Week 2:	Inhoud en begrippen:
Europeanen ontdekken de wereld.	Venetië – Azië – Specerijen: peper, nootmuskaat, kruidnagels – Zijde – Vasco da Gama – Columbus – Amerika – Cornelis de Houtman – Verenigde Oost – Indische compagnie (VOC) – Batavia.
Lesdoel (en): De kinderen weten op welke wijze de oosterse producten tot 1500 naar Europa werden vervoerd. Zij kunnen verklaren waarom die producten maar in kleine hoeveelheden op de markt kwamen en waarom de prijs zo hoog was. Zij weten waarom de oosterse producten in Europa zo geliefd waren. Zij kunnen verklaren waarom Europese handelaren graag zelf de oosterse producten uit Indië wilden halen en in Europa verkopen. Zij kunnen op een kaart aanwijzen op welke wijze de Portugezen en de Spanjaarden de weg naar Indië dachten te vinden. Zij kunnen verklaren waarom de Portugezen de weg naar Indië geheim wilden houden.	

Activiteit Startopdracht: Door middel van de structuur “Graffiti”. Verkennen de kinderen hun voorkennis m.b.t. tot de begrippen in de lijst. De kinderen maken een informatietekening over de tekst in het boek (beeldslim) In de nabespreking over deze tekeningen benoemt de leerkracht de lesdoelen die terug te zien moeten zijn in de tekening. Als afronding controleren we de inhoud en betekenis van de begrippen aan de hand van wat de kinderen hebben opgeschreven bij de startopdracht.	Koppeling theorie Structuren coöperatief leren. (Forrer, 2003) Meervoudige intelligentie (Gardner, 1983)	Activiteit 40 <i>Zelfstandig werkles</i> <i>Werkinstructie: U leidt de les in en laat de kinderen de vragen in het werkboek maken.</i> <i>Zelfstandig werken: De kinderen lezen de les in het leerlingenboek en werken zelfstandig aan de vragen.</i> <i>Instructie: U controleert de voortgang en helpt bij problemen. U bespreekt de illustraties.</i> <i>Zelfstandig werken: De kinderen maken de vragen af.</i> <i>Afronding: U bespreekt enkele vragen en evalueert het lesdoel. De leerstof wordt in de tijd geplaatst.</i>	Koppeling theorie <i>Activerende directe instructiemodel. (Marnix academie)</i> <i>5. Zelfstandige verwerking.</i> <i>7. Terugblik.</i>
Evaluatie: Didactiek: De kinderen werden actief betrokken bij het eigen leren door de structuur van het coöperatief leren. Ze gingen daarna ook gemotiveerd aan de slag met de informatietekening. Om hier een differentiatie in te brengen voor de kinderen die niet zo beeldslim zijn mochten ze er ook tekst bij gebruiken. Opbrengst: De les was waardevol voor de leerlingen, iedereen kon aan de hand van zijn informatietekening de lesdoelen benoemen. Ook de begrippen van de startopdracht konden op het einde van de les op de juiste manier uitgelegd worden. Observatie: De kinderen waren gemotiveerd aan het werken, er was weinig extra instructie nodig voor de leerlingen. Met mijn zwakkere lezers heb ik de opdracht van de informatietekening samen gedaan door vooraf voor hen de lesdoelen al te benoemen, hierdoor waren ook zij gemotiveerd om hiermee aan de slag te gaan.		Evaluatie: <i>Didactiek: Er is tijdens deze zelfstandig werkles weinig sprake van didactiek. De kinderen zijn zelfstandig bezig, bij de afronding ben ik klassikaal bezig geweest.</i> <i>Opbrengst: De opbrengst van deze les is naar mijn mening vrij weinig geweest, ik heb hier echter ook geen goed beeld van omdat de les niet leerkracht gestuurd is.</i> <i>Observatie: De leerlingen waren zeer onrustig tijdens het zelfstandig werken, ze mochten niet samenwerken maar deden dit vaak wel waardoor er veel rumoer ontstond. Veel leerlingen waren al heel snel klaar en gingen dan andere dingen doen, dit was verwarrend voor de nabespreking. Er waren ook een aantal leerlingen die de les niet binnen de tijd af hadden doordat ze de gehele lestijd met andere dingen bezig zijn geweest, ik heb deze leerlingen bewust niet gecorrigeerd omdat ik aan het observeren was.</i> <i>Milou van Pol – Engelen.</i>	

De conclusie die ik uit bovenstaande evaluaties kan trekken is dat de leerlingen uit de testgroep gemotiveerd waren om met elkaar aan de slag te gaan over het onderwerp. Doordat de leerlingen tijdens de structuur door elkaar geprikkeld werden om meer te willen weten over het onderwerp gingen ze daarna gemotiveerd met de vervolgoopdracht aan de slag. De controlegroep heeft naar mening van de leerkracht een “saaie” les geweest met weinig opbrengst. De leerlingen hebben zelfstandig gewerkt waarbij ze ook heel onrustig waren. Als je beide evaluaties naast elkaar legt zie je een duidelijk positievere opbrengst bij de testgroep met betrekking tot motivatie en resultaat. De kinderen van de testgroep hadden de les allemaal af en beheersten de lesdoelen, dit was bij de controlegroep niet het geval.

In week 3 wil ik aandacht besteden aan de zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan, 1985). Ik wil dat de leerlingen het doel en het nut van de les begrijpen. Vooral binnen het thema slavernij waar deze les over gaat vind ik het belangrijk dat de leerlingen de bedoeling hiervan goed begrijpen. Vanuit de theorie wil ik dan nu ook toetsen of het daadwerkelijk zo is dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn als ze op de hoogte zijn van het doel en het nut van een les, en of ze zich zelf middels de zelfregulatie theorie (Zimmerman, 2000) hierdoor ook kunnen blijven motiveren.

Week 3:	Inhoud en begrippen:
Slaven op de plantages.	Plantage – West-Indische Compagnie – Nieuw-Amsterdam/New York – Suriname – Slaven/slavernij – Afschaffing van de slavernij
Lesdoel (en):	
De kinderen weten hoe Nederland in het bezit gekomen is van Suriname.	
Zij weten waarom Europeanen in de kolonies plantages stichtten.	

de oorzaak-gevolg relaties van de gebeurtenissen in de tekst. Opbrengst: De kinderen hebben met elkaar geëvalueerd op het lesdoel. De leerlingen zijn zelfstandig en opbrengstgericht bezig geweest met de lesstof en zijn zich bewust van het waarom dat ze deze informatie moeten leren. Observatie: Ik heb weinig kunnen observeren tijdens deze les omdat ik met mijn zwakkere leerlingen samen de les heb gemaakt. Wat ik heb kunnen constateren was dat het erg rustig in de klas was en dat de leerlingen betrokken waren bij de opdracht. Ze waren gemotiveerd doordat ze wisten waarom ze dit gingen doen (zelfdeterminatie) en hoe ze dit gingen doen (zelfregulatie).	dat ik het zelfstandig werken steeds moet onderbreken. 43 Opbrengst: Het was een interessant onderwerp hierdoor waren de kinderen gemotiveerd om er mee aan de slag te gaan. Observatie: Bij de instructie hielden de kinderen de aandacht goed vast. Na de onderbreking van het zelfstandig werken lukt het de kinderen niet meer om hun aandacht bij het werk te houden. Ze zijn erg onrustig en niet meer betrokken. Ze schrijven de antwoorden op de vragen van elkaar over en hebben veel sturing nodig. Milou van Pol – Engelen.
---	---

Uit beide evaluaties blijkt dat de leerlingen geïnteresseerd waren voor het onderwerp. Het onderwerp “slavernij” prikkelt ze om er gemotiveerd mee aan de slag te gaan. Door bij de testgroep de doelen vooraf te laten benoemen werd de bedoeling van de les bij de leerlingen snel duidelijk. Hierdoor hielden ze ook de gehele les hun motivatie vast. Bij de controlegroep gebeurde dit niet, als gevolg hiervan verslapte dan ook de aandacht en motivatie van de leerlingen naar mate de les vorderde.

In deze laatste les binnen het thema wil ik me vooral toespitsen op het coöperatief leren (Forrer, 2003). Het samenwerkend leren is een belangrijk onderdeel in de didactiek van het boeiend onderwijs en mij spreekt persoonlijk de visie die hier achter zit ook erg aan. Door de leerstof uit het boek visueel aan te bieden wil ik de leerlingen prikkelen om met het onderwerp aan de slag te gaan. Door leerlingen ‘expert’ te maken van een begrip leg ik de nadruk op hun verantwoordelijkheid tegen over de rest van de klas om dit op een juiste manier uit te leggen.

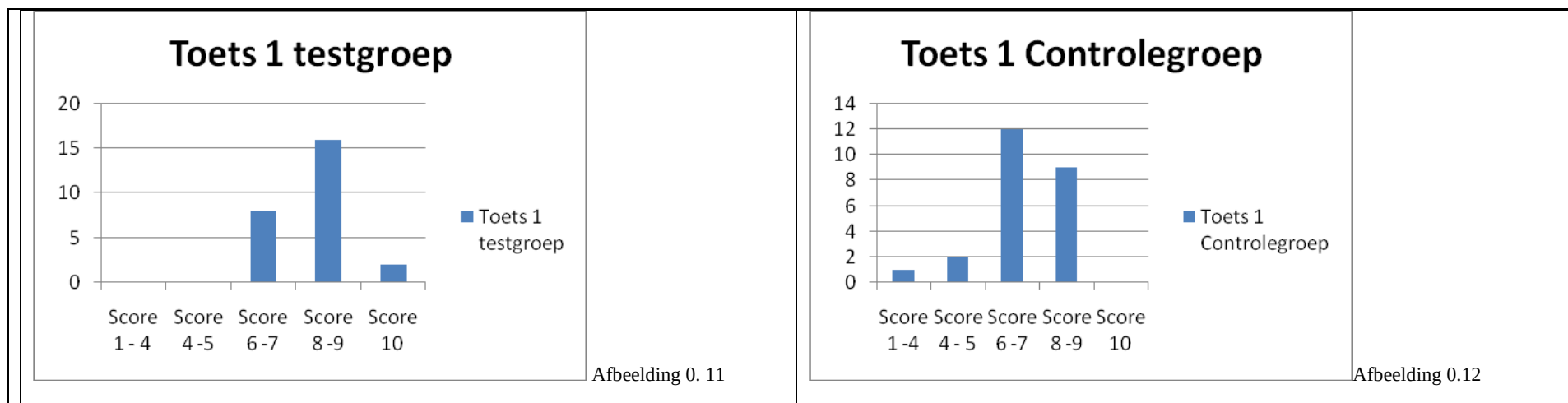
Week 4:	Inhoud en begrippen:
Een oud schip nabouwen.	De Batavia – Nederlands-Indië – Mouterij – Nabouwen van een zeventiende-eeuws schip – Scheepsjournaal - Scheepstimmerman
Lesdoel (en):	

heb ik dus nog extra aan moeten halen. Observatie :De leerlingen waren erg zelfstandig bezig. Er was tijdens deze les meer rumoer dan normaal omdat er veel overleg gepleegd moest worden. De leerlingen waren tijdens dat overleg wel gericht met de opdracht bezig en niet met andere dingen.	<i>niet om steeds midden in de les te stoppen voor een bespreking. Ik krijg de kinderen daarna niet meer gemotiveerd om goed verder te werken.</i> 45 <i>Milou van Pol –Engelen.</i>
---	---

Ik mag concluderen uit bovenstaande beschrijvingen dat de leerlingen uit de testgroep veel meer gemotiveerd waren dan de leerlingen uit de controlegroep. De didactiek van het coöperatief leren werkt dus positief op de motivatie van de leerlingen. Bovenal is er in de testgroep maar één lesdoel niet behaald terwijl er in de controlegroep zelfs maar een paar leerlingen een aantal lesdoelen hebben behaald.

In deze week zal er voor beide groepen een toets moment zijn. Beide groepen krijgen dezelfde methode gebonden toets. De gescoorde cijfers heb ik voor beide groepen weergegeven in een grafiek.

Week 5:	Inhoud en begrippen:
Toetsles	Zowel de controlegroep als de testgroep maakt dezelfde schriftelijke toets.
Evaluatie: Didactiek: Eigenlijk is deze toets niet reëel om af te nemen als kijk naar de didactiek die ik heb ingezet tijdens deze lessenserie. De toets zou hier ook op aangepast moeten worden. Binnen dit onderzoek vind ik dit echter minder relevant omdat ik een toets moet hebben die als vergelijkingsmateriaal kan dienen met de controlegroep. Opbrengst: Tijdens dit eerste toets moment was de score als volgt: Er was een gemiddelde score van een 7.8. Ik heb de gescoorde cijfers weergegeven in een grafiek:	Evaluatie: Didactiek: De toets sluit aan op de didactiek die aan wordt gehouden in de methode. De vraagstelling komt overeen met de vraagstelling zoals deze ook in de opdrachtenboekjes wordt gesteld, de vragen in de toets worden echter meer inzichtelijk gesteld. Opbrengst: Tijdens dit eerste toets moment was de score als volgt: Er was een gemiddelde score van een 7,1. Ik heb de gescoorde cijfers weergegeven in een grafiek:

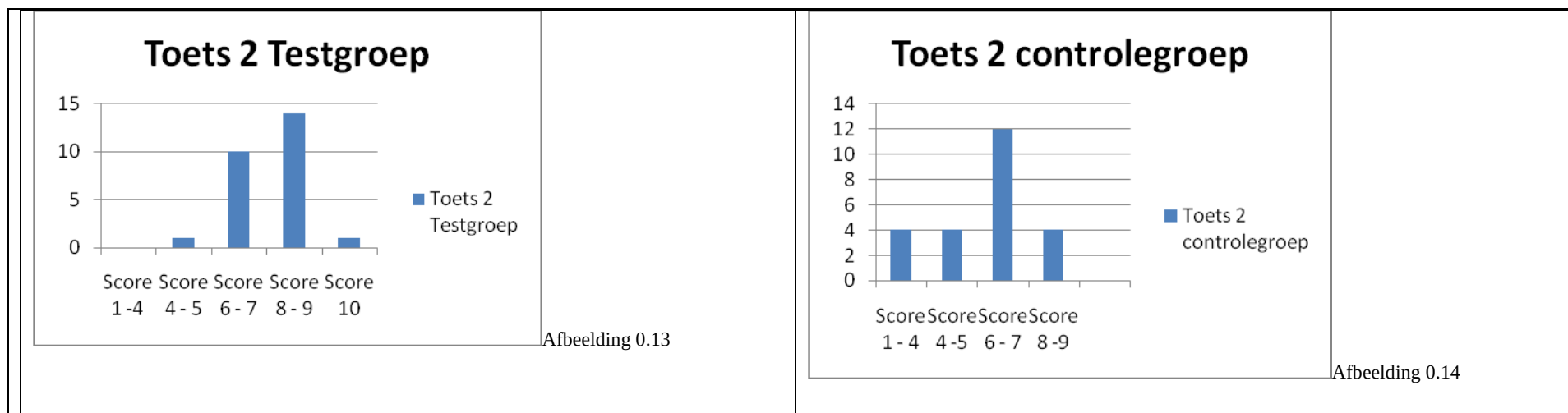


Zoals in de grafieken te zien is zijn de gemiddelde cijfers van de testgroep een stuk hoger dan de cijfers van de controlegroep. Het gemiddelde cijfer van een 7,8 voor de testgroep is bovengemiddeld te noemen in vergelijking tot eerder gescoorde toetsen dit schooljaar. Het gemiddelde cijfer van een 7,1 voor de controlegroep is gemiddeld. Ik kan nu stellen dat dit plan van aanpak bij heeft gedragen aan hogere prestaties van de leerlingen. De didactiek en theorie die ik heb gebruikt is dus aangeslagen.

Week 6:	Inhoud en begrippen:
Tussenweek	In deze week wordt er geen aandacht besteed aan dit onderwerp.

De vorige week is er geen aandacht besteed aan het onderwerp. De komende week ga ik dezelfde toets afnemen als in week 5 is gedaan. Ik wil hiermee controleren in hoeverre de leerstof een plek heeft gekregen in het geheugen van de leerlingen. Ook wil ik toetsen of de didactiek die de testgroep aangeboden heeft gekregen ervoor zorgt dat de leerstof beter blijft hangen dan bij een aanbod volgens het directe instructiemodel.

Week 7:	Inhoud en begrippen:	
Toetsles	Zowel de controlegroep als de testgroep maakt dezelfde schriftelijke toets als in week 5 nogmaals om te kijken wat er in hun geheugen is blijven hangen van de lesstof. (Geheugen en herinnering, Geisen 2011). Ook de enquête die bij beide groepen voor het bepalen van de beginsituatie is afgenomen wordt nogmaals afgenomen, deze werk ik hier niet uit maar komt aan bod in hoofdstuk 4.	
Evaluatie: Opbrengst: Tijdens dit tweede toets moment was de score als volgt: Er was een gemiddelde score van een 7.5. Ik heb de gescoorde cijfers weergegeven in een grafiek:		<i>Evaluatie:</i> <i>Opbrengst: Tijdens dit tweede toets moment was de score als volgt:</i> <i>Er was een gemiddelde score van een 6,5. Ik heb de gescoorde cijfers weergegeven in een grafiek:</i>



Uit de grafieken blijkt duidelijk dat de didactiek van het boeiend onderwijs bij de testgroep betere resultaten, ook op de langere termijn, oplevert dan de didactiek middels het directe instructiemodel. De cijfers van de testgroep liggen wederom hoger evenals het gemiddelde wat in vergelijking tot het eerste gemiddelde maar 0,3 punt gezakt is. De cijfers van de controlegroep liggen een stuk lager en ook de gemiddelde score ligt met een daling van 0,6 lager dan het eerdere gemiddelde.

In dit hoofdstuk heb ik eerst beschreven wat ik nodig had om mijn plan van aanpak uit te voeren. Verder heb ik daarna uitgebreid mijn plan van aanpak beschreven. Ik heb door het uitvoeren van mijn plan van aanpak bewezen dat het daadwerkelijk betere resultaten oplevert als het onderwijs volgens de didactiek van het boeiend onderwijs wordt gegeven. Ook is de motivatie van de testgroep groter dan de motivatie van de controlegroep, zo blijkt het uit de observaties die door beide leerkrachten zijn afgenomen en de toets gegevens van beide groepen. In het volgende hoofdstuk zal ik verder ingaan op de opbrengsten van dit plan van aanpak.

Hoofdstuk 5: Opbrengst voor de praktijk

5.1 Opbrengsten plan van aanpak.

Het vorige hoofdstuk is vooral gegaan over de uitvoering in de praktijk. Ik heb hierbij steeds al deelconclusies gesteld. Deze deelconclusies wil ik in dit hoofdstuk dan ook uitwerken. Op deze manier kan ik in het volgende hoofdstuk op een logische wijze mijn deelvragen beantwoorden.

Ik heb persoonlijk zeer zeker inzichten verkregen in de relatie tussen motivatie en prestaties van de leerlingen, ook mijn collega (Milou van Pol – Engelen) kan dit beamen na het naast elkaar leggen van onze observaties en resultaten. Verder is ook het nut van het geven van onderwijs middels de visie op boeiend onderwijs duidelijk geworden. De inzet van de verschillende motivatie theorieën heeft ook zijn nut bewezen binnen dit plan.

Uit de deelconclusies die in het vorige hoofdstuk staan beschreven kan ik stellen dat in de praktijk heel duidelijk te zien is dat een combinatie van de didactiek van het boeiend onderwijs en theorie omtrent motivatie er voor zorgt dat de prestaties van de leerlingen omhoog gaan en dat de motivatie van de leerlingen om te beginnen en tijdens het werken aan de opdrachten blijft. De testgroep scoort beduidend hogere cijfers dan ze eerder gemiddeld deden, en blijft dit ook doen na de tussenperiode van twee weken. De controlegroep scoort lager maar scoort wel nog op haar eigen niveau. Het onderwijs middels het directe instructiemodel is dus niet slecht maar zorgt voor minder groei in prestatie en minder motivatie van de leerlingen.

Ik kan dus ook stellen na het uitvoeren van dit plan dat er een relatie is tussen de motivatie en de prestaties van de leerlingen. Als leerlingen meer gemotiveerd zijn, zijn hun prestaties hoger dan bij een mindere motivatie. Ook worden de lesdoelen meer behaald tijdens de lessen volgens het boeiend onderwijs. De leerlingen van de testgroep konden na iedere les de begrippen verklaren en beheersten de lesdoelen. Bij de leerlingen van de controlegroep was dit zeker niet bij iedere les het geval.

Ik mis persoonlijk zelf in dit plan het stukje over de inzet van de leerkracht met betrekking tot het motiveren van de leerlingen, in de literatuur (Stevens & Bors, 2010) wordt gesteld dat de

leerkracht een zeer belangrijke rol heeft tot het intrinsiek motiveren (Het ervaren van plezier en interesse in een taak vanwege de nieuwsgierigheid naar nieuwe kennis). Hierdoor zou volgens hen de leerkracht dus zeker kunnen bijdragen tot hogere prestaties van de leerlingen. Omdat ik in dit plan van aanpak dit niet terug zie wil ik dit in hoofdstuk 6 verder uitwerken met de inzichten die ik hierover in de theorie heb verkregen en wil ik proberen om deze te koppelen met de ervaringen die ik nu in de praktijk heb gehad met het uitvoeren van dit plan van aanpak.

In dit korte hoofdstuk heb ik de opbrengsten van mijn plan van aanpak samengevat. Het hoofdstuk is korter dan mijn andere hoofdstukken omdat ik in het volgende hoofdstuk dieper in wil gaan op de opbrengsten in relatie met de theorie als antwoord op de deelvragen die ik mezelf eerder in dit onderzoek heb gesteld.

Hoofdstuk 6: Conclusie

In de hoofdstukken voorafgaand aan deze heb ik het gehele proces van dit onderzoek weergegeven. In dit hoofdstukken wil ik dan ook mijn deelvragen en mijn onderzoeksvraag beantwoorden aan de hand van de informatie die ik nu heb verzameld. De conclusies die ik eerder heb getrokken zullen in mijn antwoorden verwerkt worden en gekoppeld worden aan informatie uit de literatuur. Uiteindelijk zal ik in de laatste paragraaf mijn vooraf gestelde stelling beargumenteren.

6.1 Hoe zie ik motivatie van de leerlingen terug in de klas binnen het vakgebied geschiedenis?

In een breinvriendelijke omgeving is motivatie geen probleem, Eric Jensen.

4.1.1. Wat is motivatie in de klas?

Eerder in mijn onderzoek heb ik al benoemd dat motivatie een moeilijk te meten begrip is. In een klas of schoolsituatie heb je te maken met zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is hierbij de motivatie vanuit jezelf en extrinsieke motivatie wordt veroorzaakt door factoren buiten jezelf. Zie afbeelding 0.15 en 0.16 ter illustratie van deze begrippen..

Saar is zeer geïnteresseerd in alles wat maar met de Tweede Wereldoorlog te maken heeft. Ze zit al jaren te wachten tot ze eindelijk in groep 7 zit, want dan krijgt ze met geschiedenis het thema: de Tweede Wereldoorlog. Saar heeft tijdens de lessen steeds zin om te beginnen. Op het einde van het thema is een toets. Saar behaalt een hoog resultaat.

Afbeelding 0.15

De juf geeft een les schrijven. De kinderen moeten een opstel schrijven over het thema: Mijn droom. Teun houdt niet van schrijven, aan zijn houding is al te zien dat hij er geen zin in heeft, hij hangt in zijn stoel. Totdat de juf zegt dat de kinderen voor deze opdracht een punt krijgen, en dat het punt meetelt voor het rapport. Meteen gaat Teun rechtop zitten en gaat hij aan de slag.

Afbeelding 0.16

In bovenstaande afbeeldingen zijn twee situaties beschreven uit de onderwijspraktijk die heel goed weergeven wat er nu precies bedoeld wordt als we het hebben over intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij het verhaal van Teun merk je heel goed de verandering van zijn fysieke gedraging als hij extrinsiek door de leerkracht gemotiveerd wordt. Deze gedragingen kun je ook in je eigen praktijk goed waarnemen. Je kunt zien of je leerlingen al dan wel intrinsiek (wil graag beginnen, is leergierig, wil meer over het onderwerp weten en is betrokken) of extrinsiek (de motivatie komt vanuit een externe factor, jij als leerkracht, ouders etc.) gemotiveerd zijn bij de lessen die je ze aanbiedt. In de ideale situatie zouden de kinderen uit je groep natuurlijk altijd intrinsiek gemotiveerd zijn, helaas werkt dit in de praktijk niet op deze manier.

Wanneer we de aandacht in het onderwijs op externe motivatoren leggen, zoals cijfers en straffen, zorgen we er onbewust voor dat onze leerlingen zich gaan richten op de prestatie. Dat gaat ten koste van de eigen interesse en nieuwsgierigheid, van onze intrinsieke motivatie om te leren. Leren wordt vooral een “must” – iets dat je doet voor een ander, omdat het verstandig is, omdat je er de lieve vrede thuis mee bewaart, omdat je de complimenten die het oplevert prettig vindt, of omdat er anders problemen volgen.

Bors & Stevens, “De gemotiveerde leerling”, p. 90, 2010.

In de klassenpraktijk zie je dus vaak dat de leerlingen extrinsiek gemotiveerd worden en vanuit deze drive ook presteren en werken. Dit is ook wat me opviel in mijn eigen groep en waar ik wat aan wilde doen. De literatuur geeft echter ook nog een andere factor aan die betrekking heeft op de motivatie van de leerlingen, namelijk de leerkracht. Zonder relatie tussen leerkracht en leerling kunnen de leerlingen zich niet gemotiveerd voelen en kan er geen goede match gevonden worden tussen onderwijs en de leerling. (Bors & Stevens, 2010). Bij dit gegeven is het natuurlijk belangrijk en een eerste prioriteit om te investeren in een band met je groep. De leerkracht heeft een grote rol in het bevorderen van de intrinsieke motivatie van de groep. Daarbij is het wel belangrijk dat de leerlingen het gevoel krijgen gehoord te worden en dat de leerlingen worden gezien (Bors & Stevens, 2010), zij stellen ook dat als dit niet gebeurt leerlingen gemakkelijker worden gedemotiveerd. In het basisonderwijs zal dit minder vaak mis gaan dan in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs heb je te maken met pubers (ook een bepalende factor voor de motivatie) en heeft de leerkracht vaak niet de focus op één groep en vallen leerlingen dus vaker tussen wal en schip.

Voor mijn onderzoek is dit verder niet van belang omdat ik in deze paragraaf wil focussen op hoe motivatie te zien is in de klas binnen het basisonderwijs. In de rest van mijn onderzoek is dan ook groep 8 (zesde en laatste leerjaar) gebruikt als onderzoeksgroep.

Motivatie in de klas is dus te zien door de gedragingen van de leerlingen en de interactie en input van de leerkracht.

6.1.2. Hoe kun je motivatie in de klas meten?

Om de beginsituatie van mijn groep (testgroep) en de andere groep 8 (controlegroep) te meten heb ik gebruik gemaakt van een aantal methodieken. De verantwoording van deze methodieken staan eerder in dit onderzoek beschreven (hoofdstuk 2, paragraaf 2.1), de uitwerking van deze methodieken staat beschreven in hoofdstuk 3, paragraaf 3.1.

In de literatuur wordt weinig geschreven over een manier om motivatie te meten. Dit is waarschijnlijk omdat het moeilijk te meten is. Het is niet iets concreets en tastbaars. Ook is motivatie een wisselende factor, een wisselende factor naar omstandigheden en niet geheel onbelangrijk, sterk persoonsgebonden. Ik heb binnen mijn metingen dan ook een duidelijk verschil gemaakt in de fysieke motivatie, de meetbare en objectieve gedragingen van de leerlingen, en de psychische motivatie. Hierbij is dus sprake van de intrinsieke en extrinsieke motivatie. Het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie heb ik terug proberen te leiden naar mijn plan van aanpak voor de praktijksituatie.

6.1.3 Hoe zie ik motivatie terug in de praktijk bij het vakgebied geschiedenis?

Ik heb voor zowel mijn testgroep als de controlegroep de meetmomenten met betrekking tot motivatie afgenomen. Hiervoor heb ik drie meetinstrumenten gebruikt: observaties, een enquête en interviews met de leerlingen. Hieruit kan ik de volgende conclusies trekken:

De fysieke gedragingen van zowel de testgroep als de controlegroep wijzen beduidend meer op demotivatie als de lessen binnen het vakgebied geschiedenis gegeven worden volgens het directe instructie model (Engelmann, 1995). Dit uit zich in gedragingen als; langzaam op gang komen, veel rumoer tussen door en geen actieve houding hebben. Worden de lessen echter binnen de visie op het boeiend onderwijs gegeven dan ontstaat er een verandering in de

houding van de leerlingen, zij starten sneller met de les, er is minder rumoer in de klas, en de leerlingen reageren met meer betrokkenheid op de leerkracht.

Bij de testgroep is er maar één overeenkomst bij zowel de lessen volgens het directe instructiemodel als de lessen volgens het boeiend onderwijs. De leerlingen worden namelijk in de klas afgeleid door hun eigen gedrag. Dit kan te verklaren zijn middels de theorie over de intrinsieke motivatie die in paragraaf 6.1.1 beschreven staat. De leerlingen zijn dus niet voldoende gemotiveerd om zichzelf te blijven motiveren met een taak (Zimmerman, 2000).

Bij de vergelijking van de gegevens van de testgroep en de controlegroep (afbeelding, 0.3) zijn er twee gedragingen die niet met elkaar overeenkomen. Dit zijn:

- Men kan snel met de les beginnen.
- Leerlingen worden in de klas afgeleid door... gedrag van anderen.

Het verschil tussen deze gedragingen van de test en de controlegroep zijn te verklaren middels leerkracht en leerlinggedrag. Dit is natuurlijk in beide groepen verschillend en is een natuurlijk verschijnsel, ook dit gedrag is beïnvloedbaar maar daar wil ik hier niet dieper op ingaan, het heeft geen meerwaarde voor dit onderzoek.

Door de enquête af te nemen krijg ik een beter beeld van de gedachten van de leerlingen bij motivatie en bij de manier waarop de lessen worden aangeboden. Uit de grafieken kan ik concluderen dat de leerlingen geschiedenis over het algemeen een redelijk vak vinden. Ze vinden het niet heel erg leuk, maar het wordt ook niet als heel vervelend ervaren. Op basis van dit feit kan de intrinsieke motivatie van de leerlingen dus al gekleurd zijn met hun ervaringen met het vak geschiedenis. Vinden ze het vak saai, dan zullen ze minder intrinsiek gemotiveerd zijn, vinden ze het vak leuk dan zijn ze waarschijnlijk meer intrinsiek gemotiveerd. De leerlingen geven een wisselend beeld aan over “de zin om met het vak te beginnen”. Dit kan ook weer teruggeleid worden naar mijn bovenstaande opmerking met betrekking tot de intrinsieke motivatie. Op de vraag hoe lang de leerlingen erover doen om hun geschiedenis spullen klaar te hebben liggen geeft het gros aan dit in een normaal tot redelijk snel tempo te doen. Dit strookt eigenlijk met de observaties waarbij wordt aangegeven dat het lang duurt voordat de leerkracht kan beginnen met de les (middels het directe instructiemodel) bij de lessen met het boeiend onderwijs wordt aangegeven dat de

leerkracht snel kan beginnen. Waarschijnlijk worden dus ook deze lessen door de leerlingen bedoeld. De enquête vraag had hier echter ter verduidelijking beter een tweedeling in kunnen maken.

Interessant is dat de leerlingen van de controlegroep aangeven het fijn te vinden als de juf gewoon uit het boek leest en vertelt en dat de leerlingen daarna zelfstandig de opdrachten mogen maken. De testgroep vindt dit veel minder fijn en geeft juist aan het fijn te vinden als er andere opdrachten gemaakt mogen worden dan de opdrachten uit het boek en als er weinig sturing van de leerkracht is. Hieruit kan worden afgeleid dat de testgroep waarschijnlijk meer ervaring heeft met lessen die worden gegeven middels het boeiend onderwijs dan de controlegroep. Beide groepen geven echter aan het fijn te vinden als er op het begin van de les sturing van de leerkracht is, waarna ze zelfstandig of in een groepje andere opdrachten dan de opdrachten uit het boek mogen gaan maken. Geconcludeerd kan dus worden dat volgens de enquête de leerlingen van zowel de test als de controlegroep het meest gemotiveerd zijn binnen het vakgebied geschiedenis als er een korte sturing van de leerkracht is, waarna door middel van de inzet van boeiend onderwijs de verwerking plaats vindt.

De enquête bracht voor mij toch nog wat onduidelijkheid mee en de voorgaande twee meetinstrumenten gaven voor mij nog geen duidelijk beeld van de psychische motivatie in de controle en de testgroep. Met enkele willekeurige leerlingen heb ik daarom nog interviews gehouden waaruit ik de volgende conclusies met betrekking tot motivatie kan halen:

0 De leerlingen uit de testgroep en de controlegroep geven vrijwel dezelfde informatie over de vragen terug aan mij.

0 Er is meer motivatie als het onderwerp leuk is en leeft binnen de belevingswereld van de leerlingen (Rijke leeromgeving)

0 Samenwerken met anderen wordt vaak als positief genoemd. (Coöperatief leren, Forrer, 2003)

0 De opdrachten uit de methode worden niet als aantrekkelijk gezien, de kinderen raken hierdoor niet intrinsiek gemotiveerd.

0 Het visuele en belevingsaspect is voor de leerlingen belangrijk om zich aangetrokken te voelen tot de lesstof.

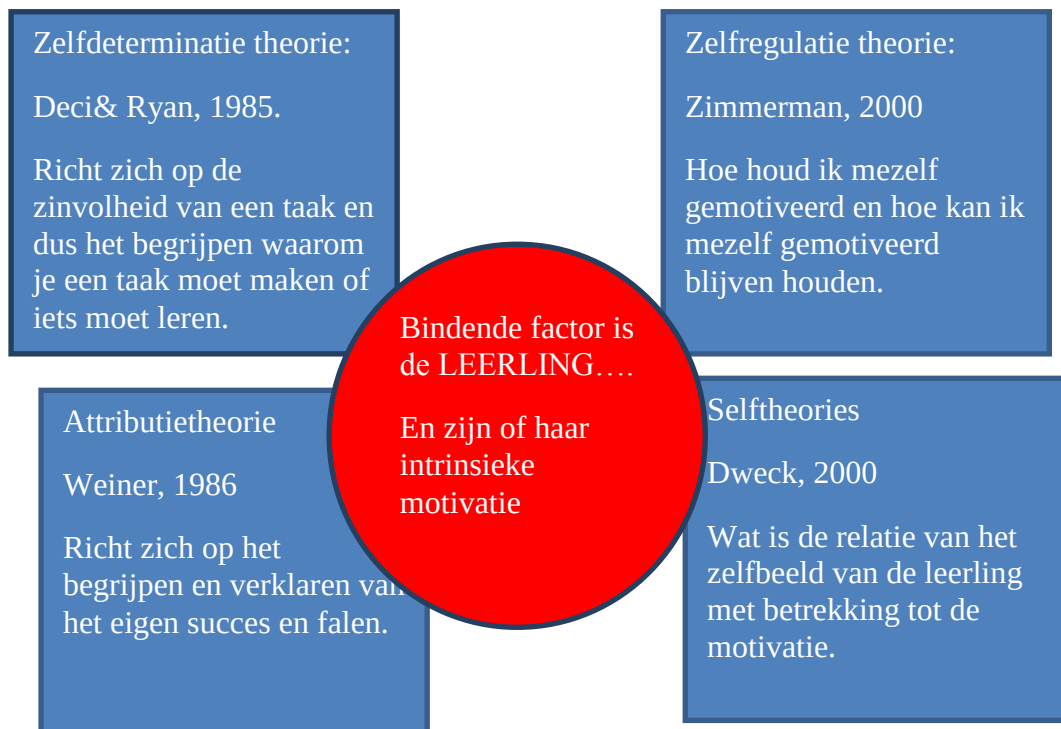
Motivatie van de leerlingen is dus wel degelijk terug te zien in de praktijk en mijn ervaringen in de praktijk kan ik relateren aan de theorie die ik hierover gelezen heb. Nu rest ons alleen nog de vraag wat we eraan kunnen doen om deze motivatie positief te beïnvloeden, en hoe we de kinderen kunnen triggeren om intrinsiek gemotiveerd te worden en te blijven binnen ons onderwijs

4.2 Hoe kan ik de motivatie van (zwakkere) leerlingen verhogen bij het vakgebied geschiedenis?

Hoe daag je je leerling uit om te leren?(Bors & Stevens, 2010)

4.2.1. Welke theorie en didactiek kan ik inzetten om de motivatie van de leerlingen te verhogen?

Ook al staan er in de literatuur weinig handvaten voor het meten van motivatie, wat ik veel terug heb kunnen vinden zijn motivatie verhogende theorieën. Zo geeft Henry Murray (1938) al in zijn theorie aan dat leerlingen specifieke behoeften (*needs*) hebben die aanzetten tot leren. Heckhausen (2006) benoemt mindsets waarin een besluit tot actie over gaat en de stappen hiertoe worden besproken. De meest waardevolle theorieën en hetgeen ik ook heb uitgetoetst in de praktijk zijn de vier theorieën die ik kort in onderstaand kader (afbeelding 0.17) heb gezet om ze eens kritisch naast elkaar te plaatsen en om de overeenkomst tussen deze theorieën aan te tonen. De kern van deze theorieën heb ik kort benoemd en ik zal dadelijk formuleren hoe ik deze kan inzetten om de motivatie van de leerlingen te verhogen:



Afbeelding 0.18

Zoals uit bovenstaande afbeelding blijkt zijn er een aantal theorieën terug te brengen op hoe je motivatie kunt beïnvloeden en verhogen in een onderwijspraktijk. Ik wil per theorie kort aanhalen hoe ik deze heb toegespitst op mijn onderwijspraktijk waarna ik in paragraaf 6.2.2. en paragraaf 6.5 dieper wil ingaan op de opbrengsten die het heeft opgeleverd.

Met betrekking tot de zelfdeterminatie theorie is het van belang dat de leerlingen dus weten waarom ze iets moeten maken of leren, hier is in de literatuur veel over geschreven (Bors&Stevens, 2010, Geisen, 2011). Binnen je onderwijs zal je dus ruimte vrij moeten maken om de kinderen het nut van een bepaalde taak of opdracht in te laten zien. Ik doe dit vaak door dit gewoon te benoemen naar de leerlingen toe of door de leerlingen te laten benoemen wat ze hier in de verdere toekomst aan zullen hebben. Sommige leerlingen zijn pas gemotiveerd om te leren als zij de waarde van de stof inzien (Bors & Stevens, 2010). Je moet samen met de leerlingen een doel stellen waarin je tijdens je les naar toe wil werken en de leerlingen moet geprikkeld worden door en op de hoogte zijn van deze doelen. In mijn plan van aanpak en lessenserie is dit opgenomen in de lessen die zijn gegeven aan de testgroep. De controlegroep kreeg hier in hun lessenreeks niet mee te maken.

Als we het hebben over de zelfregulatietheorie is het dus van belang om binnen je onderwijs ruimte te maken voor evaluatie en reflectie met je leerlingen. Je zal hier bewust mee bezig moeten zijn. De leerling moet weten hoe hij zichzelf weer kan motiveren om verder te gaan met een taak, ook al heeft hij eerder gefaald, (Geisen, 2011). De leerkracht heeft een grote rol in het bewaken en sturen van het proces van intrinsieke motivatie van de leerling.

Verwachtingen die een leerkracht heeft van zijn leerlingen voelen de leerlingen aan. Een lage verwachting van de leerkracht kan demotiverend werken voor de leerling (Weinstein, 2002). Een positieve verwachting kan het effect echter ombuigen. Weet de leerkracht de leerling te motiveren om door te gaan dan heeft zowel de leerkracht als de leerling een positieve leerwinst behaald en weet de leerling hoe hij kan reageren als er zich de volgende keer weer zo een situatie voordoet (zelfregulatie). Ik heb dit getest in de praktijk door hier tijdens de lessen en evaluatiemomenten aandacht aan te besteden. Bij de controlegroep is dit niet gebeurd omdat de leerkracht hier geen aandacht aan heeft besteed.

De attributietheorie kan op een hele concrete manier toegepast worden in de praktijk, onderstaande adviezen die ook terug te zien zijn in mijn plan van aanpak komen uit “De gemotiveerde leerling: *Breng de wetenschapper in jezelf naar boven en ga uit van oorzaken, wees je bewust van je vooroordelen, blijf uitgaan van het positieve, geef feedback die verwijst naar factoren waaraan leerlingen iets kunnen veranderen, zorg dat je feedback eerlijk, serieus en relevant is.* (Bors & Stevens, 2010, p. 66-69) Dit staat niet zozeer concreet beschreven in mijn plan van aanpak maar dit is een manier van lesgeven en dus persoonsgebonden aan een leerkracht. Ik kan voor mezelf stellen dat ik mijn onderwijs wel op deze manier probeer aan te bieden aan mijn leerlingen. Het komt echter in het plan van aanpak niet expliciet aan de orde.

Hetzelfde geldt eigenlijk voor de selftheories van Dweck, 2000 in “De gemotiveerde leerling”, (Bors & Stevens, 2010, p. 79), worden de volgende adviezen gegeven over het toepassen in de praktijk: *Leer je kinderen inzet te waarderen, leer je kinderen uitdagingen op te zoeken, breng je kinderen liefde voor leren bij.* Deze uitgangspunten probeer ik toch ook wel binnen mijn onderwijs uit te dragen en naar mijn mening zou iedere leerkracht dat moeten doen. Binnen het plan van aanpak komt dit misschien niet zo goed naar voren omdat

het geschreven is middels objectieve beschrijvingen, ik heb hier echter richting mijn communicatie wel degelijk rekening mee gehouden.

De theorie die je kunt inzetten om de motivatie te verhogen heb ik naar mijns inziens voldoende in deze paragraaf besproken en in mijn plan van aanpak terug laten komen, een ander aspect is echter de didactiek. Deze speelt een grote rol binnen mijn plan van aanpak ik wil hier dan ook beargumenteren waarom boeiend onderwijs voor mij de manier was om dit “probleem” aan te pakken en de motivatie van de leerlingen te verhogen.

Van der Hoeven, (2008,) stelt dat *De leerlingen op progressieve scholen een hogere leertaakgerichtheid hebben op de schaal van motivatie en dat hij vermoedt dat de progressieve scholen binnen zijn onderzoek méér en ook meer durende motivatie oproepen dan vergelijkbare traditionele scholen. Met andere woorden; de dimensies waarop door ons progressieve en traditionele scholen werden onderscheiden verwijzend naar het zelfgestuurde, sociale en context gebonden karakter van leren, hebben een duidelijk effect op het welbevinden van de leerlingen en hun motivatie, respectievelijk hun betrokkenheid bij het schoolwerk.*

Bovenstaande illustreert dus dat het geven van boeiend onderwijs, wat aan de beschrijving voldoet die van der Hoeven stelt bijdraagt aan een grote motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Bij het traditioneel onderwijs wordt nog vaak gewerkt binnen de begrippen, uniformiteit, fragmentering en productiviteit. Niet echt bevorderlijk voor de motivatie van je leerlingen dus! Binnen mijn netwerk Boeiend onderwijs hebben wij door het uitproberen van praktijksituaties ook al ervaren, dat als kinderen gewend zijn om zelf te kiezen voor werk ze een hogere taakverantwoordelijkheid laten zien, dat samenhang tussen taken en vakgebieden ontzettend belangrijk is, en dat kwaliteit en de manier waarop belangrijker is dan productiviteit. Allemaal speerpunten die ik binnen mijn plan van aanpak natuurlijk aan bod heb laten komen om mijn stelling te bewijzen.

Vanaf dit punt wil ik de combinatie van de vier theorieën die ik heb gebruikt en de didactiek van het boeiend onderwijs, samenvatten onder de noemer: motivatie verhogend onderwijs.

6.2.2 Welk resultaat heeft deze aanpak in mijn praktijk gehad?

60

Zoals hierboven al beschreven staat zit er een boel theorie achter de opzet van mijn plan van aanpak en mijn intenties met het uitvoeren hiervan, ik heb in bovenstaande uiteenzetting ook al een groot deel van mijn eigen visie op onderwijs verwoord. Het concrete doel van het uitvoeren van mijn plan van aanpak was het aantonen van een hogere motivatie bij leerlingen die de lessenreeks volgens een doordachte theoretische aanpak aangeboden kregen dan bij leerlingen die de lessenreeks volgens het normale instructiemodel uit de methode. Mijn echte conclusies worden besproken en beargumenteerd bij het verdedigen van mijn stelling en het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag in paragraaf 6.5. Hier wil ik dus nu ook niet te ver over uitweiden.

De manier waarop ik de motivatie van de leerlingen kan verhogen binnen het vakgebied geschiedenis acht ik voldoende uitgewerkt met bovenstaande theorie, mijn eigen visie hierbij en mijn plan van aanpak. Het resultaat ziet er in ieder geval positief uit. Uit de observaties blijkt dat wel degelijk verschil is tussen de fysieke gedragingen van de testgroep en de controlegroep en ook uit de enquêtes komt nu een wezenlijk verschil tussen de testgroep en de controlegroep.

Het uitwerken van de theorie in de praktijk heeft dus een positief resultaat opgeleverd voor mijn onderzoek. Ook heeft deze laten zien dat ik inderdaad de motivatie van de leerlingen binnen het vakgebied geschiedenis *kan* verhogen.

6.3 Is er een relatie tussen de motivatie en de prestaties van de leerlingen?

Het leren verandert je brein en het ligt in je eigen handen of en hoe je intelligentie groeit, (Bors & Stevens, 2010).

6.3.1 Hoe kun je prestatiemotivatietheorieën inzetten binnen het onderwijs?

Binnen de literatuur zijn er een aantal opvattingen met betrekking tot prestatie – motivatietheorieën die zijn terug te leiden op het basisonderwijs. Ze stellen niet zo zeer de relatie tussen de motivatie en de prestaties van de leerlingen aan de orde, ik heb hier echter mijn eigen interpretaties aangegeven om de bestaande theorieën ter discussie te stellen.

Ik wil hierbij de volgende praktijksituatie schetsen in afbeelding 0.19:

Eva is een leerling uit groep 8. Ze is cognitief gemiddeld begaafd maar zou wel wat extra uitdaging aan kunnen. De leerkracht biedt haar wiskunde aan, als we in de zone van de naaste ontwikkeling werken moeten we immers boven het niveau van de leerling leerstof aan bieden. Eva heeft echter tot op heden nog geen enkele opdracht van het wiskunde werk ingeleverd bij de leerkracht.

Afbeelding 0.19

Als we nu gaan kijken vanuit de prestatie motivatietheorieën die ik voor dit onderzoek bestudeerd heb. Dan zegt McClelland (1987) dat Eva geen prestatiemotivatiedrang heeft. Ze vertoont immers geen geldingsdrang, wil zichzelf niet bewijzen en zoekt geen erkenning en bevestiging voor haar werk. Trope stelt dat mensen een taak kiezen die hen iets vertelt over hun kunnen. Als mensen gericht zijn op succes dan kiezen ze een middel matig moeilijke taak, zijn ze gericht op falen dan kiezen ze een te moeilijke taak omdat ze dan de schuld kunnen geven aan de te moeilijk taak en niet bij zichzelf hoeven te zoeken. In het geval van Eva kunnen we deze theorie dus niet toepassen en klopt deze theorie niet, Eva vermijdt immers het maken van de taak.

Mijn ervaringen in de praktijk met soortgelijke situaties als bovenstaande zijn dat leerlingen in de basisschoolleeftijd de uitdaging eerder uit de weg gaan dan dat ze hem aannemen, mits ze natuurlijk overtuigd zijn van hun eigen kunnen, een hogere intelligentie hebben of een grote mate van zelfvertrouwen hebben. Voor de meeste (normaal begaafde) leerlingen gaat dit echter niet op, ze kunnen vaak de motivatie niet opbrengen om de extra uitdaging aan te

pakken. Ik herken in de praktijk dan ook het meest de theorie die Atkinson beschrijft. Hij wijt de prestatiemotivatietheorie aan het succes en falen van leerlingen en noemt dit de Resultant achievement motivation (RAM). In het geval van Eva geldt een negatieve RAM, ze wil waarschijnlijk het falen in de taak vermijden, en hoe anders kan ze dat het beste doen dan door de taak gewoon niet te maken?

Bovenstaande stelt dus al dat er wel degelijk relaties zijn te benoemen tussen de prestaties van de leerlingen en de motivatie van de leerlingen. Deze relaties kunnen in een negatieve zin genoemd worden, zoals in het geval van Eva uit het voorbeeld, maar deze kunnen ook zeker in positieve zin voorkomen. Ik ben dan ook de positieve invloed van motivatie op de prestaties van de leerlingen gaan onderzoeken.

Door Geert Bors en Luc Stevens (2010) wordt gesteld dat motivatie voor een groot deel de prestaties van de leerlingen op school bepalen. Ergens is dit ook wel logisch te noemen. Bij bestudering van de theorie die ik in de voorgaande paragrafen heb genoemd komt dan ook steeds naar voren dat leerlingen die meer betrokken zijn bij een les, meer willen weten over een onderwerp en waarbij het psychologisch welbevinden in orde is een hogere mate van motivatie hebben dan leerlingen waarbij dit alles niet het geval is. Een logisch vervolg is dan ook dat de prestaties van de leerlingen met een hoge motivatie omhoog gaan. Het zou een vreemde conclusie zijn als niet gemotiveerde leerlingen meer presteerden dan wel gemotiveerde leerlingen. Er zal dan toch ergens iets moeten veranderen in de definitie van het woord motivatie.

4.3.2 Kun je de relatie tussen prestatie en motivatie aantonen?

In mijn plan van aanpak heb ik de theorie getoetst aan de praktijk. Is het werkelijk zo logisch dat bij bevordering van de motivatie van de leerlingen de prestaties ook omhoog gaan? Als het goed is moeten dus de leerlingen met een hogere motivatie betere prestaties behalen.

In mijn plan van aanpak heb ik de motivatie van de leerlingen van mijn testgroep proberen te verhogen met de inzet van de didactiek: boeiend onderwijs met als theoretische achtergrond de inzet van een viertal motivatietechnieken. De leerlingen van de controlegroep hebben de lessenserie zoals in de methode gevolgd waarbij door de leerkracht niet bewust is omgegaan met motiverende aspecten. De resultaten van de leerlingen heb ik vervolgens naast elkaar

gelegd zoals ook te zien is in de afbeeldingen 0.11 en 0.12 op blz. 35. Er zijn noemenswaardige verschillen tussen de resultaten van beide groepen, zo kan ik concluderen dat:

- Er in de testgroep geen enkele onvoldoende is behaald, terwijl dit in de controlegroep wel het geval is.
- De testgroep een hogere gemiddelde toets score heeft behaald dan de controlegroep.
- Bij de testgroep de grootste groep leerlingen een score tussen de 8-9 heeft behaald. Bij de controlegroep behaalde de grootste groep leerlingen een score tussen de 6-7.
- Bij de testgroep twee leerlingen de maximale score hebben gehaald, bij de controlegroep waren dit er nul.

Met bovenstaande conclusies kun je dus stellen dat je de positieve relatie tussen prestatie en motivatie aan kunt tonen omdat ik op deze manier kan laten zien dat als er meer aandacht besteed wordt aan het bevorderen van de motivatie van de leerlingen door de didactiek die je gebruikt de prestaties van de leerlingen hoger zijn dan als je dit niet doet. Natuurlijk is een toets moment een momentopname en afhankelijk van meerdere factoren. Ik heb dan ook ter bevestiging van mijn eigen conclusies dezelfde toets twee weken later nogmaals afgenomen bij zowel de testgroep als de controlegroep. Binnen de resultaten van deze toets zijn de volgende opvallende punten te noemen:

- Ook bij de tweede toets behaalt de testgroep een hogere gemiddelde score dan de controlegroep.
- De gemiddelde score daalt bij de testgroep minder dan bij de controlegroep, wat betekent dat de leerstof bij de testgroep betekenisvoller is geweest en meer heeft beklijfd dan bij de controlegroep.
- Bij de tweede toets wordt er bij de testgroep één onvoldoende behaald terwijl dit er bij de controlegroep acht zijn, dat is meer dan verdubbeling tegenover de eerste toets.
- Bij zowel de testgroep als de controlegroep liggen de gemiddelden van de grootste groepen leerlingen binnen dezelfde gebieden als bij toets 1.

Er is dus wel degelijk een noemenswaardige relatie tussen prestatie en motivatie, bovenstaande conclusies tonen dit aan. De testgroep scoort veel hoger dan gemiddeld op beide toets momenten. De controlegroep scoort gemiddeld op beide toets momenten. Over het aandeel van de didactiek van het boeiend onderwijs wil ik verder in gaan in dit hoofdstuk paragraaf 6.4.

6.3.3 Hoe kan ik deze relatie beïnvloeden middels de didactiek?

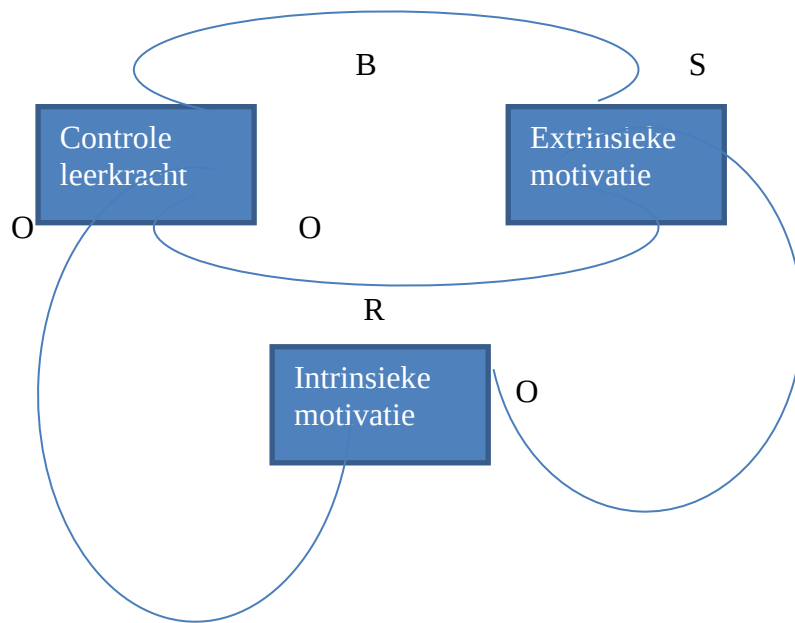
De didactiek waar ik binnen dit onderzoek op gefocust heb is de didactiek van het boeiend onderwijs. Hier ben ik al eerder in dit onderzoek op ingegaan. Er zijn natuurlijk meerdere vormen van didactiek die de motivatie van de leerlingen zullen bevorderen. Binnen dit onderzoek heeft het boeiend onderwijs echter uitgewezen dat het zeer waardevol kan zijn binnen het motivatie verhogend onderwijs, dit is af te leiden uit de observaties die in het plan van aanpak staan beschreven. Ook de resultaten van de leerlingen zoals deze in hoofdstuk 4 en 5 staan beschreven wijzen uit dat deze aanpak succesvol is. Om niet in herhaling te vallen wil ik hier verder op ingaan in hoofdstuk 6.4.

6.3.4 Hoe kan ik deze relatie beïnvloeden middels mijn leerkrachtgedrag?

Zoals ik al eerder benoemd heb in dit onderzoek speelt de leerkracht een belangrijk rol in het motiveren van de leerling.

De mate van motivatie wordt beïnvloedt door de leerkracht en leerling.

De theorie zegt het volgende over de rol van de leerkracht: *Authentiek leiderschap van de leerkracht, het inzetten van persoonlijke kwaliteiten en biografie stimuleert verbondenheid en motivatie.* (Bors& Stevens, 2010). Zowel de leerkracht als de leerling spelen dus een belangrijke rol bij motivatie in het onderwijs en motivatie wordt door beide partijen beïnvloed. Hoe belangrijk de rol van de leerkracht is binnen mijn onderzoek over motivatie illustreert de volgende afbeelding (0.17) en uitleg uit “De kunst van het denken”, Geisen, 2011.



Afbeelding 0.17

Bovenstaand tekstblok geeft dus heel goed de valkuil in ons hedendaagse, traditionele onderwijs weer en benoemt ook de problematiek waar ik tegen aanliep in de praktijksituatie.

Ik kan dus als leerkracht zijnde de motivatie van de leerlingen beïnvloeden door de intrinsieke motivatie van mijn leerlingen te motiveren zodat de prestaties van de leerlingen hoger worden.

Dit lijkt me een hele mooie visie om op in te steken als leerkracht.

Binnen mijn plan van aanpak heb ik geprobeerd om mijn leerlingen zoveel mogelijk op deze manier te stimuleren en te motiveren. Als ik naar de conclusies kijk die ik uit de observaties en de toets resultaten kan aflezen kan ik ook stellen dat deze aanpak ook in praktijk werkt.

In afbeelding 0.17 zien we dat hoe meer (s = same) de leerkracht werkt vanuit het principe van controle hoe meer (s) de mate van extrinsieke motivatie toeneemt. Als de extrinsieke motivatie toeneemt, doen de kinderen wat de leerkracht zegt en neemt de mate van de controle van de leerkracht weer af (o = opposite). Het systeem is daarmee in balans (b=balance). Het onbedoelde gevolg van meer extrinsieke motivatie is dat de kinderen minderen (o) intrinsiek gemotiveerd raken en bij elke nieuwe situatie de motivatie van de kinderen ontbreekt en de leerkracht meer (o) controle moet uitoefenen om de kinderen in beweging te krijgen. Wat we aanvankelijk voor een oplossing houden blijkt op langere termijn het oorspronkelijke probleem groter (R = reinforcing) te maken. (Geisen, 2011)

6.4 Hoe kan motivatie verhogend onderwijs de prestaties van de (zwakkere) leerlingen verhogen? (artikel).

6.4.1 Inleiding

Iedereen kent de “zucht” wel. Je kunt zuchten van opluchting, je kunt zuchten van ergernis en je kunt natuurlijk ook zuchten van verveling. Hoe vaak heb je jezelf al niet geïrriteerd aan de zucht? En hoe vaak zucht je onbewust zelf van verveling? In mijn groep 8 van 26 leerlingen kwam de zucht van verveling steeds vaker aan de orde bij de zaakvakken. Al voordat ik nog maar gezegd had dat ze de boeken voor geschiedenis, aardrijkskunde of biologie moesten pakken kreeg ik al de zucht. Natuurlijk ga je als bekwaam leerkracht de oorzaak van de zucht onderzoeken. Ik heb ook even serieus overwogen of het toch echt niet aan mijn eigen didactische vaardigheden lag, dit bleek niet het geval, bij andere vakken kreeg ik immers niet zo vaak een zucht. Hier kon het dus niet aan liggen, maar wat is de oorzaak dan? Hoe kan ik erachter komen waarom mijn leerlingen de zaakvakken associëren met saai? Waarom worden mijn leerlingen niet geprikkeld door de onderwerpen en presteren ze (misschien) beneden hun eigen niveau omdat ze de motivatie niet op kunnen brengen om daadwerkelijk ergens mee aan de slag te gaan? Meer geïntrigeerd werd ik ook door het zoeken naar de oplossing, waarmee en hoe kan ik mijn leerlingen wel gemotiveerd krijgen? Met andere woorden, hoe kan ik de zucht uit het klaslokaal verbannen?

Leer je kinderen inzet te waarderen, leer je kinderen uitdagingen op te zoeken en breng je kinderen liefde voor leren bij. Dit zijn drie basisprincipes van de *self – theories* (Dweck 2000). Deze *self-theories* zijn afgeleid van de dynamiek achter de verschillende attributiestijlen waarin de theorie over motivatie veel over wordt gesproken. De bovenstaande drie principes prikkelden mij als leerkracht om dit te gaan onderzoeken in de praktijk. Verder wordt er binnen de visie van onze school gewerkt volgens het boeiend onderwijs (coöperatief leren, meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) en het systeemdenken). Deze visie sluit naadloos aan op mijn eigen visie op onderwijs vandaar dat ik deze methodieken dan ook zeker concreet wilde toepassen binnen mijn onderzoek. Het onderwerp voor mijn meesterstuk stond dus vast, ik ga op zoek naar de motivatie van mijn leerlingen in de hoop dat ik deze weer terug kan vinden en zo inderdaad de zucht uit het klaslokaal kan verbannen.

6.4.2. Wat is *motivatie verhogend onderwijs*?

Binnen mijn onderwerp heb ik motivatie verhogend onderwijs toegepast, maar wat valt nou precies onder deze noemer?

De theorie levert verschillende opvattingen. Binnen mijn onderzoek heb ik de achtergrond van mijn didactiek vooral gebaseerd op de zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan, 1985), de zelfregulatie theorie (Zimmerman, 2000), de attributie theorie (Weiner, 1986) en de self-theories (Dweck, 2000).

Deze theorieën heb ik gecombineerd met de didactiek van het boeiend onderwijs. Onder het boeiend onderwijs verstaan we het coöperatief leren (Forrer, 2003), de werkvormen van het systeemdenken (relatiecirkels, gedragspatroongrafieken etc.) en het werken middels de meervoudige intelligenties (Gardner, 1983). Het onderwijs wat ik geef moet aan een aantal voorwaarden voldoen om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te activeren. Ik heb daarbij voor mezelf aan de hand van de combinatie theorie en didactiek de volgende checklist gemaakt, ook de rol van de leerkracht moet hierin niet vergeten worden:

Kernvoorwaarden motivatie verhogend onderwijs.

De leerkracht moet voldoen aan het zijn van:

- 0 Een begripvolle leerkracht.
- 0 Een respectvolle leerkracht.
- 0 Een begeleidende leerkracht.
- 0 Een leerkracht die op de hoogte is van de kernvoorwaarden.

De didactiek moet voldoen aan:

- 0 Mogelijkheden voor de leerlingen om te begrijpend waarom ze iets moeten leren. (metacognitie)
- 0 Een duidelijk doel van de les waar de leerlingen ook van op de hoogte zijn.
- 0 Mogelijkheden voor eigen keuzemogelijkheden tijdens de les voor de leerlingen.
- 0 Mogelijkheden voor reflectie en evaluatie van de leerlingen tijdens de les.
- 0 Aansluiten op verschillende voorkeursstijlen van de leerlingen. (Meervoudige intelligentie).
- 0 Mogelijkheden bieden voor het sociale aspect van het leren. (Coöperatief leren).
- 0 Een diversiteit aan werkvormen bieden. (Systeemdenken etc.).

Mits deze combinatie van aandachtspunten (of een aantal aandachtspunten) in de lesvoorbereiding, de didactiek en in de communicatie met de leerlingen wordt meegenomen zorg je als leerkracht voor een gunstig klimaat en gunstige omstandigheden om intrinsieke motivatie op een natuurlijk manier bij de kinderen te laten ontstaan.

De mens is immers van nature leergierig.....

6.4.3. Hoe verhoogt dit onderwijs de prestaties van de (zwakkere) leerlingen?

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd in twee groepen acht. De ene groep kreeg tijdens een thema binnen het vakgebied geschiedenis motivatie verhogend onderwijs aangeboden. De andere groep kreeg hetzelfde thema aangeboden, alleen dan volgens de didactiek die de (traditionele) methode aangaf.

Resultaat? Hogere prestaties en een hogere betrokkenheid bij de groep die het motivatie verhogende onderwijs aangeboden kreeg, dit is te zien in de toets resultaten en in de observaties die tijdens de lessen zijn gedaan. Een verrassing? Wel als je vooropstelt dat ieder kind van nature nieuwsgierig en leergierig is. Een bijkomend voordeel, twee weken later heb ik dezelfde toets bij beide groepen nogmaals afgenomen om te kijken welke kennis in het geheugen van de leerlingen goed was opgeslagen. Wederom behaalde de testgroep (motivatie verhogend onderwijs) betere en hogere resultaten dan de andere groep.

Waarom prikkelt het traditionele onderwijs onze leerlingen niet in een mate zodat de leerlingen natuurlijk intrinsiek gemotiveerd worden? Misschien is dit af te leiden aan de nogal verouderde systemen waaraan het traditionele onderwijs zich vastklampt. Is het werkelijk nog van deze tijd dat ieder kind alles op dezelfde manier aangeboden krijgt (binnen de zaakvakken)? We differentiëren toch ook op niveau binnen de taal en reken lessen? Is het binnen onze maatschappij nodig dat we streven naar uniformiteit? Of mogen en kunnen we leren op ons eigen niveau, en binnen onze eigen voorkeursstijlen? Ik vind het veel belangrijker dat we focussen op onze kwaliteiten, en proberen om met onze kwaliteiten onze minder sterke kanten te verbeteren. Waarom wordt in het traditionele onderwijs de leerstof nog steeds fragmentarisch aangeboden? Is het niet veel logischer en duidelijker voor onze leerlingen als de stof in samenhang wordt aangeboden? Onderzoek naar de werking van onze

hersenen ten opzichte van het leren wijst uit van wel. Daarom is het zaak onze hersenen binnen het primair onderwijs te prikkelen en op de juiste manier stimuleren en motiveren om te willen leren.

Al het bovenstaande meegenomen wijst erop dat het geven van motivatie verhogend onderwijs aan onze leerlingen de prestaties en het leerrendement verhoogd, ook van dat van de zwakkere leerlingen in je groep. Als je de ontwikkelingen rondom passend onderwijs bekijkt zal je binnen je klassenmanagement veel aanpassingen moeten gaan doen om voor al je leerlingen, dus ook je zorgleerlingen, het onderwijs aantrekkelijk en toereikend te maken. Motivatie verhogend onderwijs verhoogt dan ook de prestaties van de leerlingen doordat het de leerlingen bewust maakt van hun eigen aandeel in hun leerproces. De truc is om de leerlingen als het ware ambassadeur van hun eigen ontwikkeling te maken. Ze moeten zich daar ook heel bewust van worden.

Dit onderwijs vraagt een mate van zelfstandigheid van de leerlingen en zal zeker niet voor iedere leerling toereikend en toepasbaar zijn. Het is de kunst van de leerkracht om hierin te differentiëren en zijn aanbod toe te passen op zijn groep. Mijn ervaringen zijn ontzettend positief en de investering die ik hiervoor in mijn groep heb moeten doen heeft zich al driedubbel dwars terug verdiend.

6.4.4 Is boeiend onderwijs de manier om de motivatie en de leerstof meer betekenisvol te maken voor de (zwakkere) leerlingen?

Ik wil niet stellen dat boeiend onderwijs dé manier is om de motivatie en de prestaties van de (zwakkere) leerlingen te verhogen. Het is zeer zeker wel een manier waarop dat dit kan.

Ik denk dat bovenstaande informatie hier al voldoende over zegt. Het inzetten van boeiend onderwijs als didactiek zorgt voor een hogere mate van motivatie bij de leerlingen. Dit is te zien door de fysieke motivatie van de leerlingen die een aanbod van motivatie verhogend onderwijs hebben gehad naast de fysieke motivatie te leggen van de leerlingen die dit niet hebben gehad. In de observaties zie je een wezenlijk verschil. De leerlingen van de groep van het motivatie verhogend onderwijs laten een hogere mate van betrokkenheid zien, werken stiller en zelfstandiger en kunnen makkelijker na onderbreking hun taak weer oppakken. Met andere woorden, doordat ze zich bewust zijn geworden van het doel van de les en hun eigen

aandeel daarin is hun intrinsieke motivatie om te presteren groter geworden. Bij de leerlingen die dit aanbod niet hebben gehad zie ik geen intrinsieke motivatie terug. Ze worden alleen maar extrinsiek door de leerkracht gemotiveerd, maar deze motivatie is maar van korte duur. Constateringen uit de observaties zijn dat deze leerlingen een kortere concentratiespanne hebben, sneller met elkaar gaan praten of andere dingen gaan doen, de taak afraffelen of overschrijven, en dat ze na een onderbreking de motivatie om door te gaan moeilijk kunnen hervatten.

Ik kan concluderen dat het boeiend onderwijs dus al een didactiek is om de fysieke motivatie van de leerlingen te verhogen, mits het ingezet wordt als motivatie verhogend onderwijs en er dus een theoretische onderbouwing achter zit met betrekking tot de motivatie theorieën die eerder in dit artikel genoemd worden.

Nu blijft echter de psychische motivatie nog over. Hiervoor heb ik de twee enquêtes tegenover elkaar gelegd die ik bij de leerlingen uit beide groepen heb afgenomen. De eerste enquête heb ik afgenomen voordat ik begon met de lessenserie. De tweede enquête heb ik afgenomen na het geven van de lessenserie. De resultaten van de leerlingen die met de didactiek uit de methode gewerkt hebben zijn vrijwel gelijk. Opvallend is wel dat een aantal leerlingen aangeeft het vak geschiedenis meer saai te vinden dan dat ze eerst vonden. De resultaten van de leerlingen die gewerkt hebben met het motivatie verhogend onderwijs geven een heel ander beeld. Zij beoordelen het vak geschiedenis juist een stuk positiever dan eerst en geven ook een hogere waardering aan de vragen waarin het stukje boeiend onderwijs aanbod komt. Het heeft de leerlingen dus ook psychisch geprikkeld en ze hebben een positief gevoel over gehouden aan deze manier van werken.

Het boeiend onderwijs kan als combinatie binnen het motivatie verhogend onderwijs dus heel goed ingezet worden om zowel de fysieke motivatie (gedragingen) als de psychische motivatie positief te stimuleren. Hier link ik meteen de opmerking over het betekenisvol zijn van het onderwijs voor de (zwakkere) leerlingen. Als in mijn groep geen enkele onvoldoende wordt gescoord in zowel de eerste toets als in de tweede toets (op een enkeling na) kan ik daarmee concluderen dat deze manier van onderwijs wel degelijk bijdraagt aan de het betekenisvoller maken van de leerstof.

Hoofdstuk 7: Aanbevelingen

7.1 Waar schieten mijn verkregen gegevens tekort?

Achteraf terugkijkend op mijn beschrijvingen en analyses was ik graag wat dieper ingegaan op de rol van de leerkracht in dit geheel. Ik heb nu het gevoel dat ik dit dieper uit had kunnen werken dan dat ik nu in mijn onderzoek heb gedaan. Ik ben toch van mening dat de rol van de leerkracht een hele belangrijke factor is binnen het ombuigen van het motivatieproces van extrinsiek naar intrinsiek van de leerlingen.

Ook had ik graag nog andere vormen van didactiek onderzocht, al ben ik me er wel van bewust dat ik dit dan nooit zo uitgebreid uit had kunnen werken dan ik nu heb gedaan. De meerwaarde van het boeiend onderwijs heb ik naar mijns inziens nu wel echt uitgediept. Als ik meerdere vormen van didactiek had besproken en geanalyseerd was het me waarschijnlijk nooit gelukt om de mate van diepgang die ik nu bereikt heb te evenaren.

Ik ben me ervan bewust dat de praktijkgegevens sterk afhankelijk zijn van de leerling kenmerken, populatie en het klassenklimaat. Dit heb ik waarschijnlijk niet voldoende benadrukt binnen mijn onderzoek. Daarentegen vind ik dat ik een zeer gedegen literatuuronderzoek heb gedaan en dat ik voldoende achtergronden en theorieën heb onderzocht en uitgediept om bovenstaande mee te compenseren.

7.2 Wat zou ik als advies geven aan de praktijk?

Ik wil de praktijk vooral een stukje bewustwording meegeven. Een stukje bewustwording van het belang van het aandacht besteden aan motivatie binnen je onderwijs. Ik ben van mening dat motivatie de basis vormt voor de leerbaarheid van kinderen, en heb deze mening met dit onderzoek ook onderbouwd.

Mijn advies luidt dan ook om vooral het motivatie verhogend onderwijs toe te gaan passen binnen de onderwijspraktijk, een goede leerkracht te zijn volgens de speerpunten die ik heb aangegeven en goed te luisteren en te kijken naar je leerlingen. Maak ze ambassadeur van hun eigen leerproces en ik weet zeker dat je daarvan de vruchten zult plukken.

Hoofdstuk 8: Evaluatie

8.1 Korte evaluatie op het product en proces.

Ik ben heel tevreden met het eindresultaat van mijn onderzoek. Ik heb mijn stelling gericht kunnen bewijzen met ervaringen uit het praktijkonderzoek en dit kunnen beargumenteren met theorieën uit de literatuur die ook werkelijk een meerwaarde geven.

Binnen mijn onderzoek heb ik mezelf op de juiste manier uit kunnen drukken en zijn de aspecten die ik het belangrijkste vond ook daadwerkelijk allemaal aan bod gekomen.

Met het artikel dat ik geschreven heb en dit onderzoek denk ik zeker dat ik het team waarin ik werk kan motiveren en enthousiasmeren om meer te werken met het boeiend onderwijs, nu zeker met toevoegingen vanuit de motivatie theorieën. Ik hoop dat ze geprikkeld worden door mijn ervaringen en zelf aan de slag gaan met motivatie verhogend onderwijs.

Tijdens het werken aan dit onderzoek ben ik zelf als leerkracht professioneler en meer theoretisch onderbouwd geworden en ik heb ook zeker mijn vaardigheden als onderzoekster uitgediept.

Het moeilijkste tijdens het proces vond ik het loslaten van bepaalde inzichten en de keuzes die ik moest maken met betrekking tot de inzet van de theorie die ik belangrijk vond. Er is op een gegeven moment zoveel waar je zelf enthousiast over wordt dat je grenzen moet gaan stellen.

Over het algemeen ben ik heel tevreden over zowel mijn product als proces, ik hoop dat het helder en duidelijk voor de lezer geschreven is en dat de lezer geënthousiasmeerd wordt om met het onderwerp motivatie aan de slag te gaan.

Hoofdstuk 9: Bijlagen

9.1 Literatuurlijst.

Jeninga, J. (2006) Professioneel omgaan met gedragsproblemen, *Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Stevens, L. (2002) Zin in leren. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Heckhausen, J. Heckhausen, H. (2006) Motivation und Handeln, 3. Auflage. Springer Medizin Verlag Heidelberg.

Bors, G. Stevens, L. (2010) De gemotiveerde leerling. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Geisen, G. (2011) De kunst van het denken, *leren van het verleden, heden en de toekomst in de school voor de toekomst*. Publicatie uitgegeven in eigen beheer.

Jansen, D. Memelink, D. (2005) Observeren kun je leren. Baarn: HB uitgevers.

Costa, A. Kallick, B. van der Meer, N. Nuyens, T (2000) Kinderen denken leren, *ontdekken en herkennen van denkgewoonten*. Nederlandse vertaling van het ASCD boek “Habits of mind”

Quaden, R. Ticotsky, A. Lyneis, D. Vertaling door Jan Bisschops. (2005) The shape of change. BACO

Jutten, J. Systeemdenken in de klas. Publicatie via www.natuurlijkleren.org

Jonker & Pennink (2004). De kern van methodologie. Van Gorcum

Forrer, M. (2003). Coöperatief leren in het basisonderwijs. CPS uitgeverij.

Gardner, H. (2008) Soorten intelligentie. Nieuwezijds b.v.

Natuurlijk leren: systeemdenken in een lerende school (2003). Uitgave van stichting natuurlijk leren.

Jutten, J. (2008) Ont – moeten, met een voorwoord van Luc Stevens. Uitgave van stichting natuurlijk leren.

www.wikipedia.nl :

<http://nl.wikipedia.org/wiki/Enquete>

<http://nl.wikipedia.org/wiki/Interview>

<http://nl.wikipedia.org/wiki/Motivatie>

<http://nl.wikipedia.org/wiki/observatie>

<http://mens-en-samenleving:infonu.nl/psychologie/10536-cognitieve-psychologie-h5-palet-van-de-psychologie.html>

9.2 Producten uit mijn logboek.

Toets gegevens Geschiedenis testgroep.

Mijn testgroep is mijn eigen groep. Groep 8b is een gemiddelde groep van 26 leerlingen 16 meisjes en 11 jongens, er zijn een aantal cognitieve uitschieters naar boven en naar beneden en de groep heeft een grote middenmoot. De groep heeft inmiddels een geschiedenistoets gehad over blok 1, de toets over blok 2 komt eraan deze toets gegevens wil ik nog bijvoegen evenals de toets gegevens van blok 3. Ik wil in blok 4 starten met mijn onderzoek. Zowel de controle groep als de testgroep heeft de lessen en de toets op dezelfde manier aangeboden gekregen.

Toets gegevens Blok 1 Geschiedenis "Prehistorische volken in de twintigste eeuw". 8b

Naam:	Score:	Punt:	Naam:	Score:	Punt:
S.R.	16	8	J.K.	17	8,5
L.H.	17	8,5	J. E.	19	9,5
D.M.	18	9	F. R.	17	8,5
L.K.	20	10	P.H.	17	8,5
M.V.	19	9,5	A.B.	16	8
J. F.	12	6	K.G.	17	8,5
S. B.	19	9,5	J. L.	15	7,5
R. H.	14	7	D. M.	11	5,5
E.J.	14	7	T. B.	16	8
M.W.	17	8,5	C.V.	16	8
S.T.	16	8	L. G.	17	8,5
N.R.	8	4	P. W.	18	9
R.K.	15	7,5	R.K.	17	8,5

Tabel 2.

Toets gegevens Geschiedenis controlegroep.

Mijn controle groep is de andere groep 8, groep 8a. Doordat ik deze groep vorig jaar in groep 7 heb gehad kon ik op basis van mijn eigen ervaringen besluiten dat deze groep de juiste controle groep is voor mijn onderzoek. De groep heeft ongeveer dezelfde omvang en de cognitieve vaardigheid komt overeen met de testgroep. De groepen lijken veel op elkaar al blijven het natuurlijk wel allemaal individuen zeker als het onderwerp straks gaat over het meten van motivatie. Groep 8a heeft 25 leerlingen en bestaat uit 7 jongens en 18 meisjes (NB. 24 leerlingen hebben de toets gemaakt). Bij deze groep zijn ook een aantal cognitieve uitschieters naar boven en naar beneden en er is sprake van een grote middenmoot.

Toets gegevens Blok 1 Geschiedenis "Prehistorische volken in de twintigste eeuw". 8a

Naam:	Score:	Punt:	Naam:	Score:	Punt:
R.G.	9	4,5	S.K.	17	8,5
L.C.	11	5,5	T.B.	19	9,5
M.S.	13	6,5	R.J.	17	8,5
V.T.	19	9,5	B. G.	17	8,5
K. N.	13	6,5	J. K.	19	9,5
R.B.	17	8,5	M.A.	16	8
R. H.	16	8	P.S.	19	9,5
D. W.	14	7	K.B.	17	8,5
T.C.	18	9	L.B.	18	9
A. S.	16	8	J.R.	14	7
D.R.	18	9	V. F.	13	6,5
S. B.	17	8,5	S. B.	12	6

Tabel 3.

Verantwoording & analyse toets gegevens beide groepen.

Ik heb ervoor gekozen om deze toets gegevens op te nemen in mijn logboek omdat ik van mening ben dat deze gegevens een goed beeld schetsen van de beginsituatie van zowel de testgroep als de controlegroep qua cognitieve vaardigheden. Omdat ik vooral motivatie wil gaan onderzoeken wat iets is wat moeilijk meetbaar is wil ik ervoor zorgen dat ik uiteindelijk toch een instrument kan creëren waarmee ik eventuele resultaten van mijn onderzoek kan meten en kan onderbouwen. Hiervoor wil ik gebruik gaan maken van toets gegevens en vandaar dat ik deze eerste gegevens hierin heb genoemd en heb uitgewerkt. Ik gebruik triangulatie door uit te gaan van verschillende toetsen met verschillende onderwerpen en door een testgroep en een controlegroep te gebruiken. De beperkingen hiervan zijn dat je te maken kunt hebben met verschillende type leerlingen, zowel onderpresteerders als zwakke leerlingen en goede leerlingen. Ik wil hier om werken door steeds uit te gaan van de groep als geheel en de kinderen niet onder te verdelen in niveaugroepen, anders maak ik het mezelf veel te moeilijk. Je kunt stellen dat deze toets gegevens er voor beide groepen er in het algemeen goed uitzien.

De scoring ziet er in een overzicht voor beide groepen als volgt uit:

76

Groep:	Aantal keer een score lager dan een 4.	Aantal keer een score tussen 4 en 5.	Aantal keer een score tussen 5 en 6.	Aantal keer een score tussen 6 en 7.	Aantal keer een score tussen 7 en 8.	Aantal keer een score tussen 8 en 9.	Aantal keer een score tussen 9 en 10.	Aantal keer de maximale score:
8 a	0	1	1	4	2	9	7	0
8 b	0	1	1	1	4	13	5	10
Totaal	0	2	2	5	6	22	13	1

Tabel 4.