

Praktijkonderzoek

Claudy Adriaens

MET PLEZIER NAAR DE LES!



MET PLEZIER NAAR DE LES!

Onderzoek naar een invloed op de motivatie bij leerlingen uit de onderbouw van het vmbo op het BC Broekhin Jenaplan in Reuver met behulp van zelfstandig leren.

Claudy Adriaens

Juni 2014

Studierichting: tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis

Fontys Lerarenopleiding Sittard

Studentennummer: 2125766

Eerste begeleider: Arjan Endeman

Tweede begeleider: Reggie Berkers

VOORWOORD

In dit praktijkonderzoek ben ik gaan werken met een onderwerp dat voor mij als docent erg belangrijk is: het motiveren van leerlingen. Leerlingen motiveren is naar mijn erg belangrijk aangezien leerlingen die gemotiveerd zijn naar mijn ervaring makkelijker meewerken tijdens de les, gemotiveerde leerlingen zullen het makkelijker maken voor een docent om de klas onder controle te houden en daarnaast is het ook voor de leerlingen van voordeel, aangezien een gemotiveerde leerling met meer plezier naar een les zal komen. Motivatie is een erg breed begrip, vandaar dat het moeilijk was om uiteindelijk mijn onderzoek af te bakenen. Uiteindelijk heb ik in mijn onderzoek gekozen voor de opvatting dat motivatie getypeerd wordt door factoren die bijdragen aan de reden waarom iemand iets wil doen en het enthousiasme waarmee iemand dit doet.

Als beginnend docent heb je nog niet veel ervaring met het correct uitvoeren van een praktijkonderzoek. Praktijkonderzoek was voor mij nieuw terrein, waardoor dit onderzoek een enorme uitdaging voor mij werd. Mijn grootste uitdaging was het opzetten van een plan de campagne; hierbij moest ik voor mezelf op een rijtje zetten wat ik graag te weten wilde komen en hoe ik dit zou gaan doen.

Dit onderzoek heeft mij uiteindelijk tot een beter docent gemaakt. Ik heb meer achtergrondkennis over waarom leerlingen bepaalde zaken zoals plannen en reflecteren wel of niet kunnen en ik heb een manier gevonden om mijn lessen interessanter te maken. Hiervoor wil ik in het bijzonder mijn eerste begeleider Arjan Endeman danken en mijn stagebegeleider John Schmitz, voor de uiterst goede begeleiding tijdens mijn onderzoek.

Claudy Adriaens
Sittard, juni 2014

VOORWOORD	1
SAMENVATTING	4
1. INLEIDING	5
2. LITERATUURONDERZOEK	7
2.1 DEELVRAAG 1: WAT IS ZELFSTANDIG LEREN?	7
2.2 DEELVRAAG 1.1: IN HOEVERRE ZIJN LEERLINGEN VAN 12 TOT 14 JAAR IN STAAT TOT ZELFSTANDIG LEREN?	9
2.2.1 STRUCTUUR VAN DE HERSENEN	9
2.2.2 ONTWIKKELING VAN DE HERSENEN	9
2.3 DEELVRAAG 1.2: WAT IS HET NIVEAU VAN DENKVAARDIGHEDEN VAN LEERLINGEN VAN 12 TOT 14 JAAR?	13
2.3.1 TAXONOMIE VAN BLOOM	13
2.3.2 TAXONOMIE VAN DE BLOCK	14
INHOUDSNIVEAUS	14
GEDRAGSNIVEAUS	15
TRANSFERKRINGEN	15
2.3.3 TAXONOMIE VAN ROMISZOWSKI	15
2.4 DEELVRAAG 2: WAT IS MOTIVATIE?	18
2.5 DEELVRAAG 2.1: HOE KOMT MOTIVATIE VOOR LEREN TOT STAND?	19
2.5.1 ZELFDETERMINATIETHEORIE	19
INTRINSIEKE MOTIVATIE	19
EXTRINSIEKE MOTIVATIE	19
2.5.2 BEKRACHTIGINGSTHEORIE	20
2.5.3 BEHOEFTEVERVULLING	21
2.6 DEELVRAAG 4: WELKE VAARDIGHEDEN GEBRUIKEN LEERLINGEN OM ZELFSTANDIG TE KUNNEN LEREN?	24
2.6.1 COGNITIEVE DENKACTIVITEITEN	24
2.6.2 METACOGNITIEVE DENKACTIVITEITEN	24
2.6.3 AFFECTIEVE DENKACTIVITEITEN	25
2.7 DEELVRAAG 4.1: WAT HOUDT DE VAARDIGHEID “INFORMATIE ZOEKEN” IN?	27
2.8 DEELVRAAG 4.2: WAT HOUDT DE VAARDIGHEID ‘LEREN DOOR TE SCHRIJVEN’ IN?	28
2.7.1 DENKEN OP PAPIER	28
2.7.2 COMMUNICATIEF SCHRIJVEN	28
2.7.3 VERTELLEND EN DENKEND SCHRIJVEN	29
2.7.4 KENNISVERANDERING	29
2.7.5 EXPRESSIEVE SCHRIJFVORMEN	30
2.7.6 EXPOSITORISCHE SCHRIJFVORMEN	30
3. OPZET PRAKTIJKONDERZOEK	32
3.1 INHOUD EN WERKWIJZE	32
3.2 ONDERZOEKSGROEP	33

3.3 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN	33
3.4 DATAVERZAMELING	34
4.5 DATAVERWERKING EN –ANALYSE	34
4. RESULTATEN	35
4.1 ENQUÊTE NUMMER 1	35
4.2 ENQUÊTE NUMMER 2	41
4.3 ENQUÊTE NUMMER 3	47
4.4 ENQUÊTE NUMMER 4	53
4.5 ENQUÊTE NUMMER 5	59
4.6 ENQUÊTE NUMMER 6	65
4.7 ENQUÊTE NUMMER 7	71
4.8 ENQUÊTE NUMMER 8	77
4.9 ENQUÊTE FILMFRAGMENT	83
FRAGMENT 1: VMBO 2, REGULIERE LES	83
FRAGMENT 2: VMBO 2, COMPUTERLOKAAL	85
FRAGMENT 3: VMBO 1, REGULIERE LES	86
FRAGMENT 4: VMBO 1, COMPUTERLOKAAL	88
4.10 EIND-ENQUÊTE VMBO 2	91
4.11 EIND-ENQUÊTE VMBO 1	92
4.12 DEELVRAAG 3: HOE GEMOTIVEERD ZIJN DE LEERLINGEN VAN VMBO- ONDERBOUW OP BROEKHIN REUVER VOOR HET REGULIERE ONDERWIJS BINNEN HET VAK M&M?	93
4.13 DEELVRAAG 5: HOE GEMOTIVEERD ZIJN DE LEERLINGEN VAN VMBO- ONDERBOUW OP BROEKHIN REUVER VOOR ONDERWIJS MET ZELFSTANDIG LEREN EN HIERBIJ IN HET BIJZONDER DE VAARDIGHEDEN ZELFSTANDIG INFORMATIE ZOEKEN OP HET INTERNET EN HET SCHRIJVEN VAN EEN VERSLAG OVER DE GEVONDEN INFORMATIE BINNEN HET VAK M&M?	94
6. CONCLUSIE	95
6.1 ADVIEZEN EN KANTTEKENINGEN BEROEPSPRAKTIJK	96
6.2 ADVIEZEN EN KANTTEKENINGEN VERVOLGONDERZOEK	96
BRONNENLIJST	97
BIJLAGEN	99
BIJLAGE NUMMER 1: “ENQUÊTE LEERLINGEN”	99
BIJLAGE NUMMER 2: “ENQUÊTE VIDEOFRAGMENT”	102
BIJLAGE NUMMER 3: “UITEINDELIJKE KEUZE”	105

SAMENVATTING

Dit onderzoek begon met een theoretisch onderzoek. Uit dit theoretisch onderzoek blijkt dat leerlingen uit de onderbouw moeite hebben met zelfstandig werken doordat ze belangrijke vaardigheden missen. Dit blijkt uit het feit dat de prefrontale cortex nog niet volledig is ontwikkeld op deze leeftijd. De prefrontale cortex is pas volledig ontwikkeld in de late adolescentie (rond 22 jaar) en is verantwoordelijk voor onder andere plannen, structureren en reflecteren. Hierdoor is het belangrijk om de leertaak aan te passen op het juiste denkniveau van de leerlingen en extra begeleiding te bieden tijdens het zelfstandig werken.

Tijdens het tweede deel van mijn onderzoek, het praktijkonderzoek, kwam ik tot de conclusie dat leerlingen gemotiveerder zijn als ze een zelfstandige opdracht in de vorm van een verslag kunnen maken tijdens de les. Dit blijkt uit enquêtes die de leerlingen elke twee weken in moesten vullen, nadat ze twee weken les hadden gehad met of zonder zelfstandige opdracht. Nog duidelijker kwam deze conclusie naar voren nadat de leerlingen de keuze mochten maken aan het einde van mijn onderzoek: drie lessen waarin ze mogen werken aan een verslag achter computer of drie reguliere lessen. De leerlingen kozen namelijk massaal voor de eerste optie. Een derde bewijs kwam voort uit een enquête die docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard in moesten vullen na vier fragmenten te hebben bekeken. Deze fragmenten waren opgenomen tijdens een reguliere les van allebei de klassen en tijdens een les waarin de twee klassen achter de computer aan het werk waren aan hun verslag. Uit deze enquête bleek dat ook deze docenten zagen dat de leerlingen gemotiveerder waren tijdens de lessen waarin ze mochten werken aan hun verslag, ten opzicht van de reguliere lessen.

Vooraf deze laatste twee enquêtes bewijzen naar mijn mening dan ook dat de motivatie van leerlingen in de onderbouw van het vmbo van het BC Broekhin Jenaplan Reuver binnen het vak Mens en Maatschappij verbeterd ten opzichte van de reguliere lessen.

1. INLEIDING

Tijdens mijn afstudeerstage op het BC Broekhin Jenaplan in Reuver heb ik kennis gemaakt met het onderwijs aan vmbo- leerlingen. Een van de vakken uit het reguliere programma van de onderbouw van het vmbo (eerste twee jaar) is het vak Mens en Maatschappij. Mens en Maatschappij wordt op deze school behalve als leergebied, ook als vak onderwezen. Tijdens dit onderzoek zal ik mij richten op Mens en Maatschappij als een vak. Dit vak bestaat uit samengevoegde stof uit verschillende vakken waaronder de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer.

Als docent stel ik verschillende doelen: de leerlingen verwerven vakinhouden en vaardigheden, halen goede cijfers en hebben plezier in de vakken die ze volgen. De eerste twee doelen zijn doelen waar ik, als docent, een sterk sturend rol in kan spelen. De leerlingen spelen hier zelf echter ook een grote rol in. Hun inzet en mijn begeleiding zal uiteindelijk leiden naar het verwerven van vakinhouden en vaardigheden en uiteindelijk in het behalen van goede cijfers.

Ook bij het doel “plezier hebben in de vakken die zij volgen” is de rol van een docent belangrijk. Dit doel is voor mij als docent nog altijd een grote uitdaging. Een docent wil zijn lessen graag zo aansprekend mogelijk maken, zodat de leerlingen niet met tegenzin de lessen volgen. Een boeiende les is dus belangrijk, maar daarnaast moet de les ook informatief zijn en moet er een prettige pedagogisch klimaat heersen zodat de leerlingen optimaal kunnen werken.

De docenten van het BC Broekhin Jenaplan in Reuver proberen de leerlingen die het vak Mens en Maatschappij volgen op verschillende manieren te motiveren voor het onderwijs. De docenten proberen de leerlingen te motiveren door bijvoorbeeld aanvullende informatie aan te reiken via filmfragmenten, leerlingen in groepjes te laten werken of door de leerlingen aan projecten te laten werken. Een andere mogelijkheid om leerlingen te motiveren is door onderwijs aan te bieden met vormen van zelfstandig leren waarbij leerlingen zelfstandig informatie zoeken op het internet en hier een verslag over schrijven. Wat ik als onderzoeker wil gaan onderzoeken is of deze laatste manier van motiveren in de praktijk ook daadwerkelijk motiverend werkt.

Wat mij als docent tijdens deze stage vooral uitdaagt, is het vinden van een effectieve manier om de leerlingen te motiveren voor mijn lessen. Als de leerlingen gemotiveerd zijn, zullen ze ook met meer plezier aan het vak werken en zullen ze tijdens de lessen ook geconcentreerder werken waardoor het pedagogisch klimaat in de klas ook geoptimaliseerd kan worden. Vanuit de drang naar verbetering van de motivatie van de leerlingen is de volgende onderzoeksvraag naar voren gekomen:

Definitieve onderzoeksvraag:

Leidt zelfstandig leren en hierbij in het bijzonder de vaardigheden zelfstandig informatie zoeken op het internet en het schrijven van een verslag over de gevonden informatie tot een toename van de motivatie van leerlingen uit de onderbouw van het VMBO op het BC Broekhin Jenaplan Reuver binnen het vak Mens en Maatschappij?

Aan de hand van de uitkomst van deze onderzoeksvraag hoop ik, als onderzoeker, dat ik een bijdrage kan leveren aan het verhogen van de motivatie van de leerlingen van het BC Broekhin Jenaplan Reuver binnen het vak Mens en Maatschappij. Met dit onderzoek hoop ik dat ik, als leraar, een manier kan vinden om de leerlingen meer plezier te laten beleven in het vak Mens en Maatschappij en dat ik deze informatie zelf ook op andere scholen en vakken kan gaan gebruiken om mijn lessen interessanter te maken. Daarnaast hoop ik dat andere leraren op het BC Broekhin Jenaplan Reuver mijn onderzoek kunnen gebruiken om eventueel ook hun lessen interessanter te maken door zelfstandig informatie zoeken en verwerken, indien mogelijk, te gebruiken.

Een andere belangrijke motivatie voor deze onderzoeksvraag is dat de leerlingen in hun toekomstige studies en maatschappelijk leven ook de vaardigheden zullen moeten bezitten om zelfstandig informatie te verzamelen, een verslag te schrijven en hiervan ook daadwerkelijk iets leren. Dus naast het belang van zelfstandig leren tijdens de schoolloopbaan, is deze vaardigheid ook van belang voor de professionele toekomst van de leerlingen.

Vanuit de hoofdvraag "leidt zelfstandig leren en hierbij in het bijzonder de vaardigheden zelfstandig informatie zoeken op het internet en het schrijven van een verslag over de gevonden informatie tot een toename van de motivatie van leerlingen uit de onderbouw van het vmbo op het BC Broekhin Jenaplan Reuver binnen het vak Mens en Maatschappij?" vloeien de volgende deelvragen uit:

Deelvragen:

1. *Wat is zelfstandig leren?*
 - 1.1 *In hoeverre zijn leerlingen van 12 tot 14 jaar in staat tot zelfstandig leren?*
 - 1.2 *Welke denkvaardigheden zijn van belang bij zelfstandig leren?*
 - 1.3 *Wat is het niveau van denkvaardigheden van leerlingen van 12-14 jaar?*
2. *Wat is motivatie?*
 - 2.1 *Hoe komt motivatie voor leren tot stand?*
3. *Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen van vmbo- onderbouw op Broekhin Reuver voor het reguliere onderwijs binnen het vak M&M?*
4. *Welke vaardigheden gebruiken leerlingen om zelfstandig te kunnen leren?*
 - 4.1 *Wat houdt de vaardigheid "informatie zoeken" in?*
 - 4.2 *Wat houdt de vaardigheid 'leren door te schrijven' in?*
5. *Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen van vmbo- onderbouw op Broekhin Reuver voor onderwijs met zelfstandig leren en hierbij in het bijzonder de vaardigheden zelfstandig informatie zoeken op het internet en het schrijven van een verslag over de gevonden informatie binnen het vak M&M?*

De volgende deelvragen zullen beantwoord worden door middel van een literatuuronderzoek: deelvragen 1,1.1, 1.2, 1.3, 2, 2.1, 4.1 en 4.2.

De volgende deelvraag zal beantwoord worden door middel van een praktijkonderzoek: deelvragen 3 en 5.

Aan de hand van deze deelvragen zal ik de hoofdvraag beantwoorden en conclusies trekken rond de vraag of deze aanpak daadwerkelijk een goede manier is om de leerlingen extra te motiveren voor het vak Mens en Maatschappij.

2. LITERATUURONDERZOEK

2.1 DEELVRAAG 1: WAT IS ZELFSTANDIG LEREN?

Volgens verschillende bronnen houdt zelfstandig leren in dat leerlingen actief bezig zijn met de leerstof en dit ook zelfstandig kunnen doen. Leerlingen moeten dus zelf keuzes maken, plannen, structureren, bijsturen en zijn dan ook zelf verantwoordelijk voor hun werk waardoor ze minder afhankelijk zijn van de docent.

Volgens het boek “Vaardigheden voor zelfstandig leren” door Janssen, Ten Dam en Van Hout Wolters (2002) kan zelfstandig leren worden gezien als een middel en als een doel. Zelfstandig leren kan dienen als middel om de leerlingen bijvoorbeeld gemotiveerder te krijgen, zelfstandiger te laten worden of om kwalitatief hoogwaardige kennis te laten verwerven. Dit laatste punt is vaak vanwege het feit dat zelfstandig verworven kennis vaak toegankelijker, samenhangender en bruikbaar is voor leerling.

Daarnaast kan zelfstandig leren volgens dezelfde bron gezien worden als een doel. Vaardigheden die leerlingen leren tijdens het zelfstandig leren kunnen vaak van groot belang zijn tijdens hun vervolgstudie. Bij deze vaardigheden kan bijvoorbeeld gedacht worden aan leren samenwerken, of juist zelfstandig leren te werken, informatie leren verzamelen, kritisch leren denken of in staat zijn om jezelf verder te ontwikkelen. Deze vaardigheden zijn niet alleen bruikbaar bij de vervolgopleiding, maar tevens in de moderne samenleving. Als leerlingen enkel op school specifieke vakkennis bijgebracht zouden krijgen dat zou dit in de huidige samenleving al snel als verouderd worden gezien. De samenleving verandert zo snel dat leerlingen moeten leren zich aan te kunnen passen zodat zij kunnen voldoen aan de eisen die in deze kenniseconomie worden gesteld aan schoolverlaters.

Bij zelfstandig leren kan volgens Elshout-Mohr, Stawski en De Bruijn (1996) onderscheid worden gemaakt tussen ‘zelfwerkzaamheid’ of ‘zelfstandig werken’, en daadwerkelijk zelfstandig leren. Bij zelfstandig werken is de leerstof en de leerroute al uitgestippeld door de docent en/of door het lesmateriaal. De leerlingen kunnen dus in enigermate zelf bepalen waaraan en wanneer zij willen werken, maar wat er precies geleerd wordt en in welke volgorde dit moet gebeuren staat dus wel al vast. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld zelfstandig aan opdrachten in hun werkboek werken. Hierbij kunnen de leerlingen kiezen wanneer zij aan hun opdrachten willen werken, maar staat wel al vast welke opdrachten zij moeten maken.

Bij zelfstandig leren hebben volgens Janssen (2002) de leerlingen veel meer vrijheid. De leerlingen kunnen zelf hun eigen leren sturen en krijgen hierbij niet veel steun van buitenaf. Zij kiezen dan ook hun eigen leerroute en kiezen zelf wat zij willen doen. Als het hierbij gaat om het middelbaar onderwijs kunnen de leerlingen dan ook zelf bepalen wat zij willen leren en wanneer. De docent kan de leerlingen hier wel in steunen door hulp aan te bieden en het keuzeprocess te begeleiden. Steun van de docent zal vooral in het begin er hard nodig zijn voor leerlingen. Zelfstandig werken kan vaak ook gebruikt worden als eerste stap naar zelfstandig leren.

Conclusie:

Uit verschillende bronnen blijkt dat zelfstandig leren inhoudt dat leerlingen actief zijn met de

leerstof en dit ook zelfstandig kunnen doen. Volgens Janssen, Ten Dam en Van Hout Wolters (2002) is zelfstandig verworven kennis vaak toegankelijker, samenhangender en bruikbaar is voor leerling.

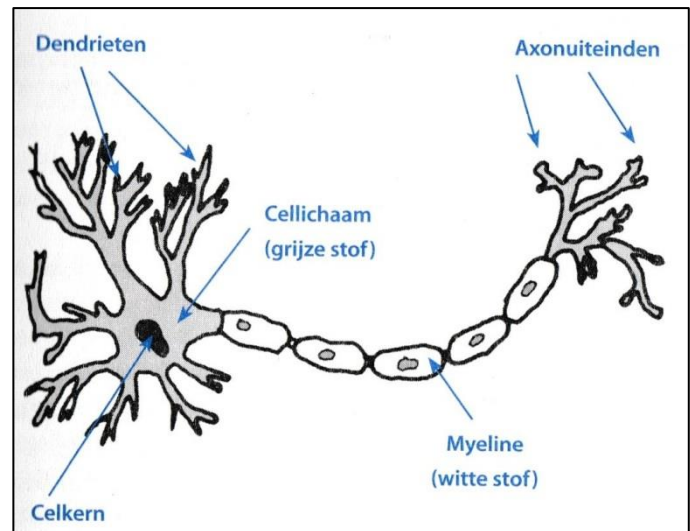
Bij zelfstandig leren kan volgens Elshout-Mohr, Stawski en De Bruijn (1996) onderscheid worden gemaakt tussen 'zelfwerkzaamheid' of 'zelfstandig werken', en daadwerkelijk zelfstandig leren. Bij zelfstandig werken is de leerstof en de leerroute al uitgestippeld door de docent en/of door het lesmateriaal. Bij zelfstandig leren hebben volgens Janssen (2002) de leerlingen veel meer vrijheid. De leerlingen kunnen zelf hun eigen leren sturen en krijgen hierbij niet veel steun van buitenaf. Zelfstandig werken kan vaak ook gebruikt worden als eerste stap naar zelfstandig leren.

2.2 DEELVRAAG 1.1: IN HOEVERRE ZIJN LEERLINGEN VAN 12 TOT 14 JAAR IN STAAT TOT ZELFSTANDIG LEREN?

Om te achterhalen in hoeverre leerlingen in staat zijn tot zelfstandig leren, is het belangrijk om te kijken in hoeverre hun hersenen ontwikkeld zijn om vervolgens de juiste vaardigheden te kunnen beheersen om zelfstandig leren mogelijk te maken. Onderstaande uitleg is vooral gebaseerd op het boek *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding* van Van der Wal en De Wilde (2011).

2.2.1 STRUCTUUR VAN DE HERSENEN

Om te beginnen is het belangrijk om de opbouw van de hersenen enigszins te begrijpen. Samen met het ruggenmerg vormen de hersenen het centrale zenuwstelsel. Dit zenuwstelsel is opgebouwd uit neuronen (zenuwcellen). Een neuron (zie figuur 1) bestaat op zijn beurt weer uit een cellichaam met grijze stof, een axon (dezen geeft informatie door aan andere neuronen) en dendrieten (dezen ontvangen informatie van andere neuronen). Het axon is omgeven door een witte stof (myeline) die zowel een beschermende als ook een geleidende functie heeft. Deze witte stof is bepalend voor de communicatie tussen de zenuwcellen. Neuronen richten zich dus met name op het uitwisselen van informatie. Neuronen zenden vanuit het cellichaam informatie naar de uiteinden van een axon. Dit gebeurt in de vorm van een elektrisch signaal. Eenmaal aangekomen bij de axon, wordt dit signaal omgezet in een chemisch stofje (neurotransmitter) dat door de dendrieten als informatie wordt ontvangen. Zo vormen neuronen samen netwerken die vergelijkbaar zijn met bijvoorbeeld een wegennetwerk of een netwerk als dat van Facebook.



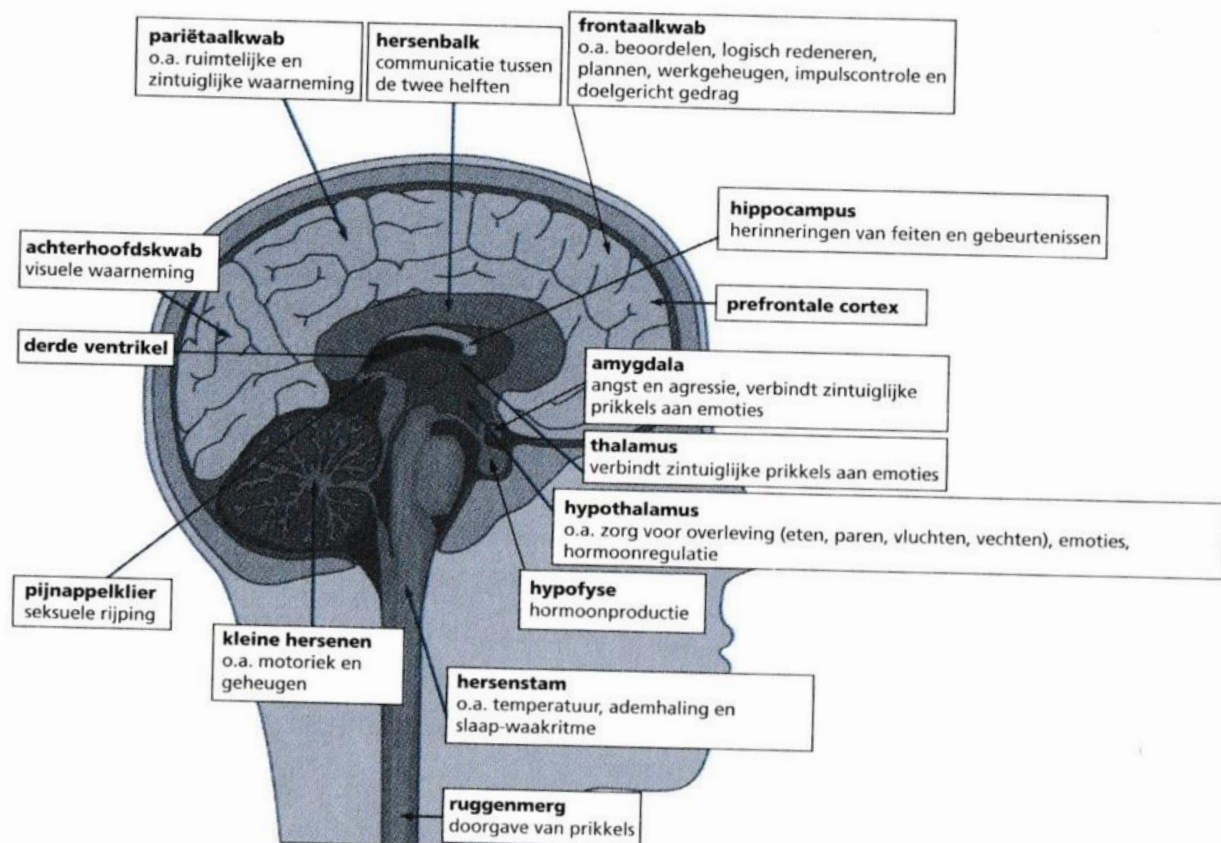
Figuur 1. Een neuron

2.2.2 Ontwikkeling van de hersenen

Figuur 2 laat zien dat de hersenen uit verschillende onderdelen bestaan. Ieder onderdeel heeft een of meerdere hersenfuncties. Een functie kan daarnaast ook voorkomen op verschillende locaties.

Volgens Van der Wal en De Wilde (2011) zijn deze onderdelen niet allemaal in één keer voltooid. De structuur van de hersenen (dus onderdelen en hun locatie) zijn ongeveer vier maanden na de bevruchting wel al voltooid. Daarna ontwikkelen de onderdelen en de neuronen met hun onderlinge verbindingen nog door. Deze ontwikkeling gebeurt volgens een bepaald patroon. Dit patroon komt er (zeer vereenvoudigd) op neer dat er eerst een sterke toename van verbindingen ontstaat tussen neuronen. Enkel verbindingen die regelmatig gebruikt worden blijven uiteindelijk over. Het resultaat van dit ontwikkelingsproces is dat alleen de frequent gebruikte en goede cellen en verbindingen blijven bestaan.

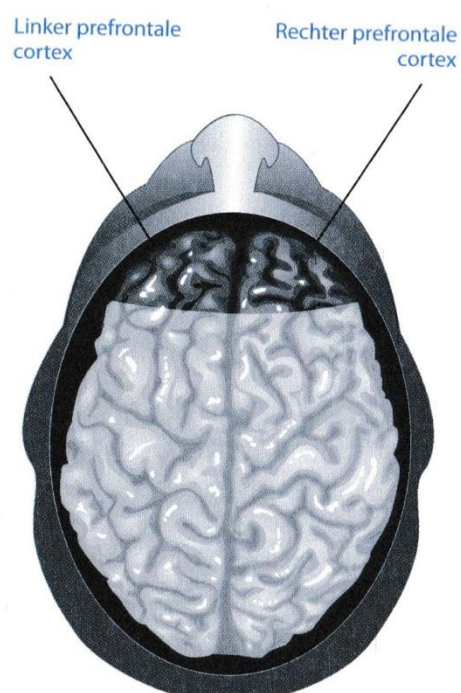
Dit is dus ook terug te zien in het leerproces. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de vaardigheid om een instrument te bespelen: als iemand in zijn jeugd leert om een instrument



Figuur 2. Hersenanatomie

te bespelen, dan is dit vaak veel makkelijker dan wanneer hij dit op latere leeftijd nog gaat proberen. Dit komt doordat de verbinding in zijn jonge jaren al bestaat, terwijl deze verdwijnt gedurende zijn jeugd. Hierdoor wordt het veel moeilijker om deze verbinding (en daarmee de vaardigheid) weer opnieuw te ontwikkelen op latere leeftijd. De neuronenvverbindingen die hierbij betrokken zijn moeten dus ontwikkeld worden. De stimulatie van deze neuronenvverbindingen is in de zogenaamde "gevoelige periodes" het beste. In deze periodes zijn de hersenen het best uitgerust om verbindingen aan te maken in een bepaald gebied.

Volgens Van der Wal en De Wilde (2011) verloopt de ontwikkeling van de verschillende onderdelen van de hersenen ook in patroon. Niet alle onderdelen ontwikkelen zich met dezelfde snelheid. De onderdelen ontwikkelen zich van achteren naar voren. Als een kind vier jaar is, is het achterste deel van de hersenen ontwikkeld.



Figuur 3. Prefrontale cortex

Hier bevinden zich delen die bijvoorbeeld zorgen voor emoties, het gezichtsvermogen en motoriek.

In het middelste deel van de hersenen worden deze systemen gecoördineerd. Dit deel van de hersenen is gemiddeld rond het veertiende levensjaar ontwikkeld.

Het laatste, voorste deel van de hersenen, de (pre)frontale cortex, is echter pas aan het eind van de adolescentie (ongeveer 22 jaar) volledig ontwikkeld. Dit deel van de hersenen is onder andere verantwoordelijk voor de impulscontrole, het vermogen tot planning, beoordeling en doelgerichtheid. Dit zijn allemaal vaardigheden die leerlingen nodig hebben bij het zelfstandig leren. Aangezien dit pas op het laatst van de adolescentie ontwikkeld is, zullen leerlingen in hun vroege adolescentie nog veel begeleiding nodig hebben bij deze vaardigheden.

In de hieronder afgebeelde tabel 1 is te zien voor welke functies de prefrontale cortex verantwoordelijk is en wat voor “beperkingen” een nog niet ontwikkelde prefrontale cortex kan veroorzaken bij adolescenten.

Enkele functies van de prefrontale cortex:	Adolescenten hebben moeite met onder andere:
• inzicht; • werkgeheugen; • strategieën en planning gebruiken; • prioriteiten in doelen en taken stellen; • beslissingen nemen; • impulscontrole; • empathisch vermogen; • ongeschikt gedrag stoppen; • gevoeligheid voor feedback.	• oplossen van problemen; • het houden van overzicht; • abstraheren; • keuzes maken, keuzes uitvoeren; • plannen en anticiperen; • het onder controle houden van emoties; • het lezen van gezichtsexpressies; • overzien van gevaren (roekeloosheid); • relativeren.¹

Tabel 1. Samenhang hersenfunctie prefrontale cortex en gedrag

Volgens Van der Wal en De Wilde (2011) valt deze ontwikkeling in de vroege adolescentie (ongeveer vanaf 12 jaar) ook samen met de geslachtelijke rijping en de hierbij aanwezige hormoon afgifte. Hierdoor is deze periode in het leven van een puber een periode voor onzekerheden en emotionele verwarring, maar tevens een periode van nieuwe mogelijkheden.

Conclusie:

Na het bestuderen van de bronnen blijkt dat leerlingen uit de onderbouw nog veel problemen kunnen hebben met vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te leren. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan prioriteiten in doelen en taken stellen, plannen, inzicht hebben, keuzes maken en uitvoeren, het houden van een overzicht en het oplossen van problemen. De prefrontale cortex is verantwoordelijk voor deze vaardigheden. De prefrontale cortex ontwikkeld zich pas in de late adolescentie waardoor kinderen deze vaardigheden dus ook pas op latere leeftijd (ongeveer 22 jaar) beheersen. Dit maakt het

¹ Van der Wal, J. & De wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

zelfstandig leren voor leerlingen uit de onderbouw dus nog erg moeilijk. Dit betekent dat zij nog veel begeleiding nodig zullen hebben om in staat te kunnen zijn om zelfstandig te leren.

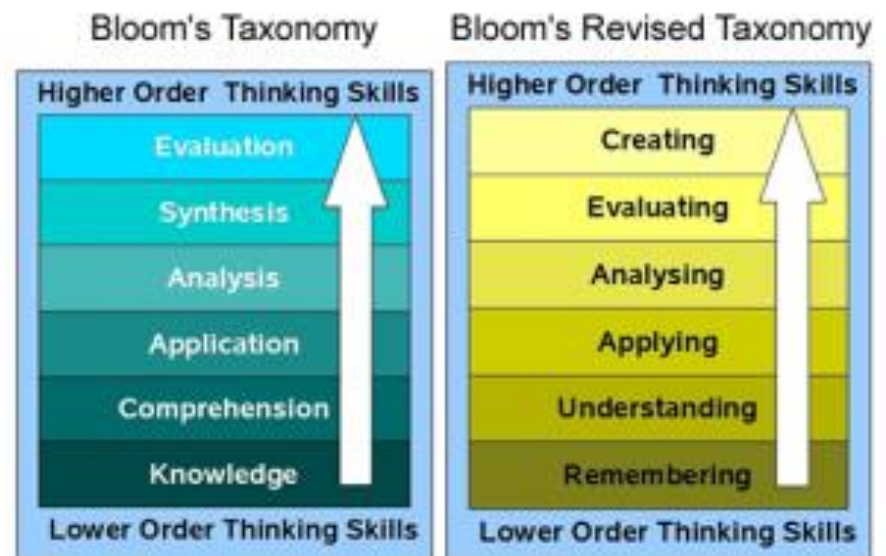
Uit deze deelvraag wordt duidelijk dat leerlingen de nodige (denk)vaardigheden nog niet bezitten om zelfstandig te leren. Op welk niveau van denkvaardigheden leerlingen dan wel zitten is te lezen in de volgende deelvraag.

2.3 DEELVRAAG 1.2: WAT IS HET NIVEAU VAN DENKVAARDIGHEDEN VAN LEERLINGEN VAN 12 TOT 14 JAAR?

Om leerlingen op een passende opdracht te geven en op een juiste manier te beoordelen, is het belangrijk om vast te stellen welk niveau van denkvaardigheden leerlingen beheersen. Binnen een klas zitten leerlingen die verschillende niveaus van denkvaardigheden beheersen.

2.3.1 TAXONOMIE VAN BLOOM

Om het niveau van denkvaardigheden vast te stellen wordt vaak gebruik gemaakt van de 'taxonomie van Bloom' (B. Bloom, 1956). Deze taxonomie werd opgezet om de verschillende niveaus van denkvaardigheden te onderscheiden en de ontwikkeling hierin weer te geven. Naarmate leerlingen ouder en de hersenen zich verder ontwikkelen worden en meer leren en oefenen is het mogelijk om een hoger niveau van denkvaardigheden te bereiken.



Figuur 4. Taxonomie van Bloom

In 2001 is de taxonomie van Bloom door een student van Bloom, Lorin Anderson, aangepast om aan huidige onderwijsinzichten te voldoen (zie figuur 4). Hierbij werd de twee moeilijkste denkvaardigheden 'synthese en evaluatie' aangepast naar 'evaluatie en creëren'

Volgens de gereviseerde taxonomie van Bloom bestaan er 6 niveaus van denkvaardigheden, oplopend in moeilijkheidsgraad:

- Kennis: een leerling kan zich iets herinneren en herkennen.
- Inzicht: een leerling kan informatie opdelen en onderdelen met elkaar in verband brengen (uitleggen, voorbeelden geven, classificeren, resumeren, samenvatten, conclusie trekken, vergelijken en uitleggen).
- Toepassing: een leerling kan informatie gebruiken in een nieuwe situatie en een probleem oplossen (uitvoeren en implementeren).
- Analyse: een leerling kan informatie opdelen en de onderdelen met elkaar in verband brengen (onderscheiden, organiseren en toeschrijven aan iets).
- Evaluatie: een leerling heeft een beargumenteerd oordeel en een standpunt (checken en bekritisieren).
- Creatie: een leerling kan onderdelen samen tot iets nieuws brengen (tot stand brengen, plannen en product maken).

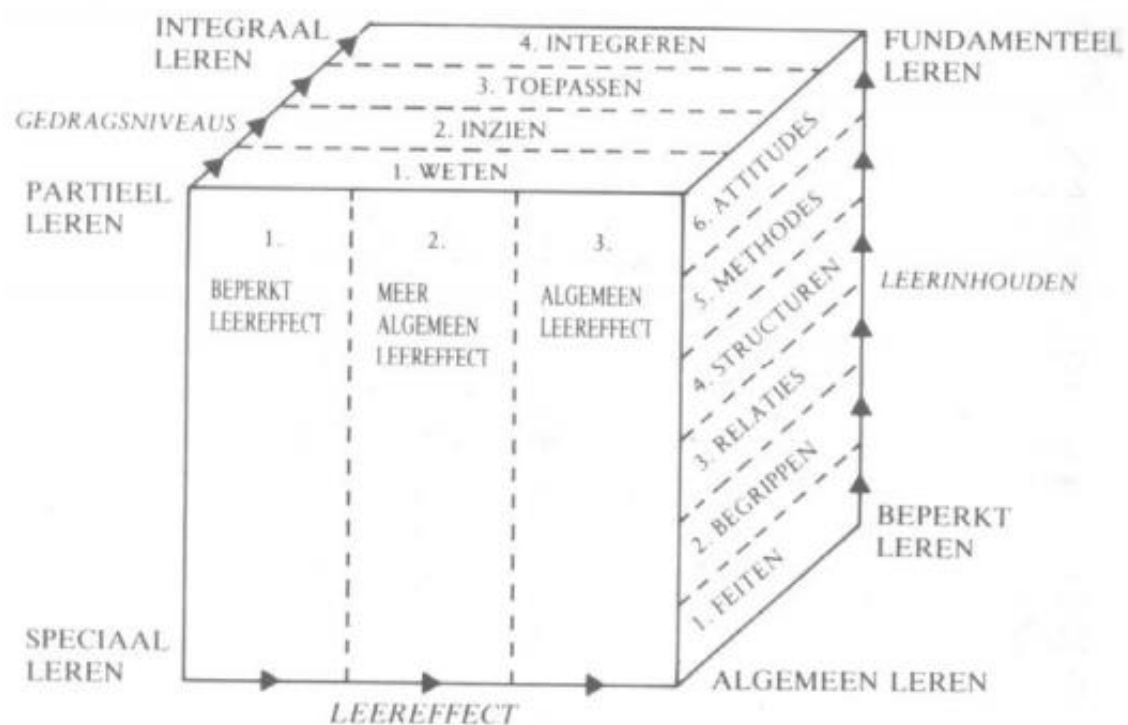
Volgens Amagir, Kneppers en Westenberg (2011) kan het niveau van denkvaardigheden binnen een klas per leerling variëren.

2.3.2 TAXONOMIE VAN DE BLOCK

Een andere taxonomie over denkvaardigheden is de taxonomie van De Block (1975). Deze taxonomie besteedt aandacht aan doelstelling rondom de cognitie, het gevoelsleven, de wil en de motoriek. Deze verschillende aspecten kunnen tegelijkertijd aan de orde zijn.

De Block gaat bij zijn taxonomie uit van een kubus met drie vlakken/dimensies (zie figuur 5):

1. Inhoudsniveaus
2. Gedragsniveaus
3. Transferviveaus



Figuur 5. Taxonomie van De Block

Bij deze taxonomie bepaalt (net als bij de taxonomie van Bloom) de hoogte van het niveau ook de moeilijkheidsgraad.

INHOUDSNIVEAUS

Bij de inhoudsdimensie gaat het (zoals te zien is in figuur 5) om de volgende niveaus:

- Feiten: bijvoorbeeld concrete gegevens zoals data, plaatsnamen of personen.
- Begrippen: wezenlijke kenmerken van een verzameling feiten (bijvoorbeeld een gebouw, systeem, dier).
- Relaties: bijvoorbeeld oorzaak-gevolg relaties, samenhangen of gelijkenissen.
- Structuren: bijvoorbeeld theorieën, modellen, schema's of criteria.
- Methoden of vaardigheden: bijvoorbeeld werkwijzen om een probleem op te lossen.
- Attitudes: vrij stabiele verhoudingen van een individu (bijvoorbeeld gerichtheid op netheid, eerlijkheid of waarheid).

Deze verschillende inhoudsniveaus helpen bij het selecteren van de leerstof. De leerstof en het leren daarvan kan vervolgens gebruikt worden om een gewenst gedrag te bereiken bij de leerling.

GEDRAGSNIVEAUS

Het volgende vlak op de kubus laat de verschillende gedragsniveaus zien. Deze niveaus bestaan uit:

- **Weten:** dit is de eerste fase waarbij de leerling zich bewust is van een bepaalde soort inhoud (bijvoorbeeld een feit). De inhoud wordt vervolgens opgeslagen in het geheugen waarna de leerling dit ook kan reproduceren.
- **Inzien:** in deze fase kan de leerling verbanden leggen, ziet hij essenties en kan hij de inhoud in eigen woorden beschrijven.
- **Toepassen:** de leerling kan tijdens deze fase de geleerde inhoud ook gebruiken in een andere situatie dan waarin hij deze heeft geleerd. Een dergelijke toepassing kan productief zijn (bijvoorbeeld als de leerling iets heeft geleerd en dit daarna ook uitvoert) of creatief (dit is dan een unieke combinatie van inhouden).
- **Integreren:** in deze laatste fase kan de leerling spontaan komen tot het toepassen van de inhoud. Dit kan bijvoorbeeld zijn wanneer een leerling een bepaald woord niet kent en dit vervolgens op gaat zoeken in een woordenboek. Er is bij deze fase dus sprake van geen aansporing van bijvoorbeeld een docent.

TRANSFERKRINGEN

Dit laatste vlak van de kubus bestaat uit transferkringen. Transferkringen hebben betrekking op de mate waarin inhouden toepasbaar zijn in één specifiek of in meerdere kennisgebieden. Dit vlak bestaat uit 3 niveaus:

- **Specifiek niveau:** op dit niveau is het getoonde gedrag alleen te zien op een specifiek kennisgebied.
- **Vakoverschrijdend niveau:** dit niveau is een stapje hoger dan het specifiek niveau, aangezien het gedrag rond bepaalde inhouden bij een aantal vakgebieden vertoond wordt.
- **Algemeen niveau:** bij dit niveau is het vertoonde gedrag op alle vakgebieden, en dus algemeen, geldig en dus overal toepasbaar.

2.3.3 TAXONOMIE VAN ROMISZOWSKI

Een derde taxonomie die gebruikt wordt voor het beschrijven van denkvaardigheden is de taxonomie van Romiszowski (1984). Romiszowski maakt in zijn taxonomie onderscheid tussen kennis en vaardigheden. Volgens Romiszowski betekend kennis “informatie opgeslagen in de hersenen” en vaardigheden “acties die een persoon uitvoert om een bepaald doel te bereiken”.

Romiszowski hanteert de volgende indeling binnen zijn taxonomie:

- **Feitelijke kennis:** bijvoorbeeld herinneren of herkennen.
- **Begripsmatige kennis:** bijvoorbeeld inzicht of grensbepalingen.
- **Reproductieve vaardigheden:** bijvoorbeeld eenvoudige activiteiten en standaardprocedures.
- **Productieve vaardigheden:** bijvoorbeeld het geleerde toepassen in nieuwe situaties.

Hierbij wordt kennis opgesplitst in:

- Feitelijke kennis: herinneren of herkennen van leerstof. Deze vorm van kennis kan vervolgens opgesplitst worden in feiten en in procedures.
- Begripsmatige kennis: kennis op basis inzicht. Hierbij kan vervolgens onderscheid gemaakt worden tussen begrippen en principes.

Vaardigheden kunnen in vier categorieën worden ingedeeld:

- Cognitieve vaardigheden (denken): dit zijn intellectuele vaardigheden (bijvoorbeeld analyseren, schematiseren of hoofd- en bijzaken onderscheiden).
- Reactieve vaardigheden (reageren): bijvoorbeeld gevoelens, waarden of reageren op mensen of gebeurtenissen.
- Psychomotorische vaardigheden (handelen): lichamelijke vaardigheden zoals bijvoorbeeld lopen, ruiken en zien.
- Interactieve vaardigheden (communiceren): interpersoonlijke vaardigheden zoals bijvoorbeeld het vermogen tot communicatie of samenwerking.

Romiszowski gaat in zijn taxonomie uit van drie verschillende stappen in het algemene instructieproces:

1. Het aanbrengen van de kennisinhoud

Het aanbrengen van de kennisinhoud betekent dat er een minimum aan kennis nodig is om te begrijpen waarom, wanneer en hoe de taak moet worden uitgevoerd. Dit kan bijvoorbeeld door middel van een mondelinge uitleg van bijvoorbeeld de docent.

2. Het aanbrengen van de basisvaardigheden

Bij deze stap wordt met het aanbrengen van de basisvaardigheden bedoeld dat de aanvankelijke demonstratie en de gecontroleerde inoefening van een taak die aangeleerd wordt. Het idee achter deze stap is dat de leerling de 'beste' manier moet vinden om een taak uit te voeren. In sommige situaties kunnen de eerste en de tweede stap gecombineerd worden.

3. Het ontwikkelen van bekwaamheden

Deze laatste stap verwijst naar het voorzien van geschikte omstandigheden zodat een leerling verder kan oefenen aan de beheersing van een vaardigheid. Hierbij oefent een leerling verder tot dat deze de vaardigheid helemaal beheerst.

In de tabel hieronder (tabel 2) staat de taxonomie van Romiszowski samengevat. Hierbij staan daarnaast ook bij elke categorie de bijbehorende taken weergegeven.

Kennis			Vaardigheden		
Feitelijk	Begripsmatig	Reproductief	Productief		
		Cognitief:	Psycho-motorisch:	Cognitief:	Psycho-motorisch:
Aanwijzen Benoemen Herkennen Noemen Onder- strepen Opnoemen Opsommen	Aanvullen Beschrijven Categoriseren Classificeren Combineren Definiëren Formuleren Illustreren Indelen Kenschetsen Omschrijven Onderscheiden Ordenen Samenvatten Selecteren Uiteenzetten Uitleggen Verklaren	Aflezen Beproeven Berekenen Beslissen Coderen Controleren Lezen Opzetten Opzoeken Raadplegen Registreren Samenstellen Toepassen Uitrekenen Vaststellen vergelijken Vorbereiden Reactief: Aanbevelen Aanvaarden Dienstverlenen Goedvinden Instemmen met Meewerken	Aanbrengen Afstellen Aftekenen Bedienen Bevestigen Boren Construeren Demonstreren Gebruiken Instellen Lassen Maken Monteren Onderhouden Plaatsen Stellen Tekenen Verzamelen Interactief: Discussiëren Overleggen Presenteren Samenwerken Verkopen	Aantonen Afleiden Analyseren Beoordelen Bekritisieren Bewijzen Combineren Concluderen Constateren Coördineren Definiëren Evalueren Generaliseren Inschatten Lezen Ontwerpen Plannen Rapporteren relativeren Uitvinden Werk voorbe- reiden Reactief: Aanbevelen Aannemen Aanvaarden Dienstverlenen Goedvinden Instemmen	Fabriceren Herstellen Repareren Schetsen Interactief: Adviseren Beargumen- teren bespreken Helpen Meewerken Motiveren Omgaan met Organiseren Overtuigen Protesteren Participeren Samen- werken

Tabel 2. Kennis en vaardigheden volgens Romiszowski

Conclusie:

Volgens de theorieën van Bloom (1956), De Block (1975) en Romiszowski (1984) beheersen leerlingen binnen een klas verschillende denkniveaus. De volgorde waarop ze denkniveaus aanleren gaat van eenvoudig naar ingewikkeld. Leerlingen moeten eerst de denkvaardigheid bezitten om zich iets te herinneren en te herkennen, om vervolgens een stapje hoger in denkvaardigheden te gaan door inzicht te kunnen hebben en bijvoorbeeld onderling verbanden te kunnen leggen. Leerlingen kunnen hoger op de ladder van denkvaardigheden komen door stap voor stap een denkvaardigheid hoger te leren. Door deze taxonomieën te koppelen aan de hersenontwikkeling van leerlingen in de vroege adolescentie kan geconcludeerd worden dat leerlingen op deze leeftijd nog niet hoger komen dan de denkvaardigheid "inzicht" (uitleggen, voorbeelden geven, classificeren, resumeren, samenvatten, conclusie trekken, vergelijken en uitleggen). De volgende stap in de ontwikkeling van denkvaardigheden zou namelijk "toepassing" zijn. Dit is een vaardigheid waarbij een leerling o.a. problemen kan oplossen. Dit is een vaardigheid waarbij een ontwikkelde prefrontale cortex voor nodig is, een onderdeel van de hersenen die zich pas ontwikkelt in de latere adolescentie (rond 22 jaar).

Om de leerlingen te motiveren is het belangrijk om een leertaak te geven die past bij het juiste denkniveau dat de leerlingen beheersen om de leerlingen zo gemotiveerd te houden. Wat motivatie nu precies betekent, is te lezen in de volgende deelvraag.

2.4 DEELVRAAG 2: WAT IS MOTIVATIE?

Motivatie is een veelbesproken onderwerp binnen het onderwijs. Docenten proberen leerlingen te motiveren zodat de leerlingen zich inzetten voor de vakken die de docenten geven. Motivatie is op verschillende manier te beschrijven. Volgens E. Wijsman (2005) is motivatie het totaal van beweegredenen of motieven dat op een bepaald ogenblik werkzaam is bij een individu. Volgens taaladvies.net is de betekenis van motivatie te vergelijken met het begrip motivering. Twee specifieke betekenissen van motivatie zijn: 'bereidheid tot doelgericht gedrag', en (in de psychologie) 'het geheel van factoren die iemands gedrag bepalen'. Wat duidelijk wordt uit deze beschrijvingen is dat motivatie factoren zijn die bijdragen aan de reden waarom iemand iets wil doen en het enthousiasme waarmee iemand dit doet. Motivatie komen leerlingen overal in hun dagelijks leven tegen. Er moet een keuze gemaakt worden om op de fiets naar het school te gaan of lopend, om boterhammen mee te nemen of yoghurt, om economie in het vakkenpakket te kiezen of toch geschiedenis. In het geval van dit onderzoek is de motivatie de reden waarom leerlingen bereid zijn in het vak Mens en Maatschappij te investeren.

Conclusie:

Motivatie kan op verschillende manier beschreven worden. Motivatie bestaat met name uit factoren die bijdragen aan de reden waarom iemand iets wil doen en het enthousiasme waarmee iemand dit doet.

2.5 DEELVRAAG 2.1: HOE KOMT MOTIVATIE VOOR LEREN TOT STAND?

Rondom het tot stand komen van motivatie zijn verschillende theorieën te vinden. In grote lijnen zijn er drie toonaangevende theorieën rondom motivatie: De zelfdeterminatietheorie, bekrachtigingstheorie en behoeftevervulling. In dit hoofdstuk zal verder ingegaan worden op deze vier theorieën.

2.5.1 ZELFDETERMINATIETHEORIE

Volgens de zelfdeterminatietheorie² (Ryan en Deci, 2000) zijn mensen van nature geneigd om nieuwe dingen uit te proberen. Een leerling die iets nieuws wil studeren zal een grotere inspanning leveren als hij de te bestuderen stof boeiend vindt. Maar leerlingen vinden niet alles interessant. Daarom gaat de ZDT uit van extrinsieke en intrinsieke motivatie.

INTRINSIEKE MOTIVATIE

Volgens Ryan en Deci (2000) kan motivatie worden gevoed van binnenuit en van buitenaf. Bij intrinsieke motivatie is er sprake van motivatie van binnenuit. Het gaat bij intrinsieke motivatie om interne factoren zoals persoonskenmerken, bijvoorbeeld dingen die geleerd zijn en invloeden van de eigen ervaring. Intrinsieke motivatie is de eigen keuze die leerlingen kunnen maken, uit eigen vrije wil, om een bepaald doel te bereiken. Een voorbeeld van intrinsieke motivatie: een leerling moet in het derde jaar zijn vakkenpakket kiezen. Hierbij kiest de leerling voor het vak economie. De motivatie voor deze keuze is dat de leerling als dat de leerling economie interessant vindt en het doel heeft om voor een vervolgopleiding te kiezen om accountant te worden. Bij deze vervolgopleiding zal het vak economie erg bruikbaar zal zijn. Bij deze keuze is er dus sprake van intrinsieke motivatie aangezien de leerling voor het vak economie kiest omdat hij het leuk vindt.

Volgens Ryan en Deci (2000) kiezen leerlingen bij intrinsieke motivatie zelf voor hun eigen doel, hierdoor hebben leerlingen vaak het gevoel dat hun doel bereikbaar is, ze worden uitgedaagd door het doel, ze hebben controle over de weg naar hun doel en zijn zelf verantwoordelijk voor het behalen van het doel. Hierdoor is intrinsieke motivatie goed voor het gevoel van eigenwaarde van leerlingen.

EXTRINSIEKE MOTIVATIE

Extrinsieke motivatie is het tegenovergestelde van intrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie gaat het volgens Ryan en Deci (2000) om motivatie die niet vanuit de leerling zelf komt. Er is bij extrinsieke motivatie dus sprake van motivatie van buitenaf. Een voorbeeld van extrinsieke motivatie: een leerling komt naar de geschiedenisles omdat hij anders een uur na moet komen als straf. Bij dit voorbeeld is sprake van een motivatiefactor van buitenaf (straf) die invloed heeft op de reden waarom de leerling naar de geschiedenisles komt.

Bij extrinsieke motivatie kan sprake zijn van drie verschillende vormen van motivatie:

- Extern
- Geïntrojecteerd
- Geïdentificeerd

² Zelfdeterminatie theorie wordt vanaf hier ZDT genoemd

	gecontroleerd		autonoom	
motivatie	extrinsiek	extrinsiek	extrinsiek	intrinsiek
regulatie	extern	geïntrojecteerd	geïdentificeerd	intrinsiek
drijfveer	verwachtingen, beloningen, straf	schuld, schaamte, angst zelfwaarde	persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	plezier, interesse
gevoelens	stress, druk	stress, druk	welwillendheid, vrijheid	welwillendheid, vrijheid

Tabel 3. Extrinsieke en intrinsieke motivatie volgens de ZDT

EXTERN

Bij externe druk wordt de druk door iemand anders, buiten de leerling, opgelegd. Deze vorm van motivatie komt in het voorbeeld naar voren in de vorm van de straf die opgelegd wordt. De straf is de consequentie die volgt op het niet uitvoeren van de opgelegde taak. Bij deze vorm van motivatie is geen sprake van eigen vrije wil. De leerling wordt gedwongen in het doen van een taak en indien van toepassing wordt de leerling bestraft of beloond. De leerling voelt bij deze vorm van extrinsieke motivatie vaak stress en druk.

GEÏNTRJECTEERD

De volgende vorm van extrinsieke motivatie is interne druk (geïntrojecteerd). Interne druk is het tegenovergestelde van de externe druk. Bij interne druk is sprake van druk van binnenuit die fungeert als motivatie om een taak uit te voeren. Deze vorm van motivatie valt onder extrinsieke motivatie omdat het bij een leerling kan gaan om het gevoel van stress of druk. Een voorbeeld van interne druk: een leerling moet presenteren voor de klas maar durft dit eigenlijk niet. Om zijn zwakte niet te laten zien aan zijn klasgenoten, presenteert de leerling toch. De leerling wil dus niet onder doen aan zijn klasgenoten en voelt hierdoor stress en druk om de opdracht correct uit te voeren.

GEÏDENTIFICEERD

De laatste vorm van extrinsieke motivatie is persoonlijk belang (geïdentificeerd). Persoonlijk belang als motivatie kan het beste duidelijk gemaakt worden aan de hand van een voorbeeld: een leerling vindt het vak Lichamelijk Opvoeding niet leuk, maar weet dat sporten goed voor zijn lichaam is. Hierbij is sprake van een keuze om iets te doen wat de leerling niet leuk vindt, maar waarvan hij wel inziet dat het zinvol is. De leerling heeft dus wel een vrije keuze om aan het vak deel te nemen en zal hierdoor ook gemotiveerder zijn om mee te werken tijdens de lessen.

Bij externe en geïntrojecteerde extrinsieke motivatie is er volgens Ryan en Deci (2000) sprake van gecontroleerde motivatie omdat de motivatie van buitenaf wordt beïnvloed. Deze invloed kan komen door het koppelen van een straf of beloning aan een taak of doordat de leerling bijvoorbeeld bang is voor de reactie van klasgenoten. Bij geïdentificeerde extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie is daarentegen sprake van autonome motivatie. Bij deze twee vormen van motivatie is namelijk sprake van een drijfveer die bepaald wordt door het gevoel van de leerling zelf. Dit kan zijn dat de leerling plezier heeft in het doen van de taak of dat de leerling het nut inziet in het uitvoeren ervan.

2.5.2 BEKRACHTIGINGSTHEORIE

Een andere theorie met betrekking tot motivatie is de bekrachtigingstheorie. Volgens Hill (1985) komt het bij de bekrachtigingstheorie bij motivatie op één ding neer: consequenties beïnvloeden gedrag. Een voorbeeld van deze theorie: een leerling schreeuwt door de klas, waarna hij de klas uit wordt gestuurd. De leerling leert hiervan dat hij niet zomaar mag

schreeuwen, aangezien hij daarna straf krijgt. Deze vorm van motiveren wordt bestraffing genoemd en verminderen een gedrag.

Deze theorie kan volgens Hill (1985) ook positief gebruikt worden: als een leerling werkt goed mee tijdens de les. Hierop krijgt hij vervolgens een positieve reactie van de docent in de vorm van een complimentje. Hierdoor zal de leerling de volgende keer zijn best doen om goed te werken in de klas zodat hij weer een goede reactie krijgt van de docent. Deze vorm van motiveren wordt positieve bekrachtiging genoemd en bevordert het gewenste gedrag.

De bekrachtigingstheorie houdt dus in dat, afhankelijk van de soort consequentie die volgt, mensen bepaald gedrag vaker zal vertonen of gedrag zal gaan vermijden. Gewenst gedrag kan bereikt worden door positieve bekrachtiging en bestraffing bereikt worden, maar kan het gewenste gedrag kan ook het gevolg zijn van uitdoving of negatieve bekrachtiging. Uitdoving betekend dat het gewenste gedrag zonder bekrachtiging wordt bereikt. De leerling krijg dan bijvoorbeeld geen enkele respons op negatief gedrag, waardoor bepaald gedrag zichzelf opheft.

2.5.3 BEHOEFTEVERVULLING

Elke mens heeft behoeften. Hierbij kan het gaan om simpele behoeften zoals eten en drinken, maar kan het ook gaan om de behoefte aan zelfontplooiing, zoals een vreemde taal leren. Als iemand de behoefte heeft aan bijvoorbeeld het leren van een vreemde taal, dan heeft deze behoefte intrinsieke motivatie tot gevolg. Volgens de theorie van behoeftevervulling is het echter eerst nodig om andere behoeften te vervullen, voordat de behoefte aan zelfontplooiing vervuld kan worden. Deze theorie wordt duidelijk gemaakt in figuur 6, waarin de 'piramide van Maslow' is afgebeeld (Leermakers 1989).

Volgens de theorie van Maslow hebben mensen de volgende vijf behoeften:

1. **Fysiologische (lichamelijke) behoeften:** Noodzakelijke conditie om in leven te blijven.
2. **Veiligheidsbehoeften:** Behoefte aan bescherming, veiligheid en zekerheid.
3. **Sociale behoeften:** Behoefte aan vriendschap, sociaal contact, liefde en ergens bijhoren.
4. **Erkenningsbehoeften:** Behoefte aan achting, status, respect en waardering door anderen.
5. **Ontplooingsbehoeften:** Behoefte aan kennis, inzicht etc. om tot persoonlijke groei te komen.



Figuur 6. Piramide van Maslow

Onderaan de piramide staat lichamelijk behoeften. Deze behoefte wordt ook wel primaire of fysiologische behoeften genoemd. Bij deze behoeften kan gedacht worden aan onder andere honger, dorst, pijn en vermoeidheid. Een leerling met honger kan bijvoorbeeld niet zo geconcentreerd werken als een leerling die net goed heeft gegeten. Een docent zal dus moeten voldoen aan de primaire behoeften van de leerlingen zodat zij zijn les kunnen blijven volgen.

De volgende stap in de piramide is de behoefte aan veiligheid en zekerheid. Als een leerling bang is in de klas of zich onveilig voelt, dan zal hij bijvoorbeeld geen vraag durven stellen of een presentatie durven geven. Het is dus belangrijk om een veilige sfeer te creëren in de klas waarbij chaos wordt vermeden met behulp van duidelijk structuur en regels. Hierdoor weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt en kan er rust komen in de klas.

Na de behoefte aan veiligheid en zekerheid komt de behoefte aan sociaal contact. Mensen hebben altijd een behoefte aan contact met anderen. Bij leerlingen is dit niet anders. Leerlingen hebben behoefte aan contact met andere leerling. Indien niet voldaan kan worden aan deze behoefte zal bij leerlingen een gevoel van eenzaamheid kunnen ontstaan. Indien wel wordt voldaan aan deze behoefte, ontstaan gevoelens van vriendschap en het gevoel dat de leerling ergens bij hoort. Leerlingen kunnen erg ver gaan om dit gevoel van 'ergens bijhoren' te kunnen bereiken. Leerlingen hebben niet alleen de goedkeuring van hun medeleerlingen nodig, maar willen ook goedkeuring van de docent. Een leerling die denkt dat de docent hem niet accepteert, zal ook minder presteren. De rol van een docent hierin is dus het aanmoedigen van een leerling zodat deze leerling kan presteren.

Dit laatste punt is ook de volgende stap in de piramide van Maslow, namelijk: de behoefte aan waardering en erkenning. Als een leerling eenmaal ergens bij hoort, wil de leerling verder groeien. Een leerling wil niet enkel ergens bij horen als hij deze stap heeft bereikt, maar wil ook een eigen persoonlijkheid ontwikkelen en gevoelens ontwikkelen zoals trots en zelfvertrouwen. Ook dit kan negatief uitpakken indien dit niet lukt. Een leerling kan dan het gevoel krijgen van mislukking, onzekerheid en onbelangrijkheid. De docent moet er bij deze stap voor zorgen dat de leerling zich uniek kan voelen. Dit kan de docent al bereiken door in te gaan op kleine dingen van het dagelijks leven van een leerling. De docent kan bijvoorbeeld vragen naar de hond die een leerling heeft, of hoe de moeilijke toets is gegaan bij wiskunde. Vervolgens kan het geven van complimenten ervoor zorgen dat een leerling zelfvertrouwen krijgt en kan de leerling uiteindelijk door naar de laatste stap in de piramide: zelfontplooiing. Als de leerling gebrek heeft aan zelfvertrouwen terwijl hij in deze laatste stap zit, kan hij weer terugzakken naar de vorige stap. Het is dus belangrijk om het zelfvertrouwen van de leerling te blijven stimuleren zodat hij aan zelfontplooiing kan blijven werken.

Uit onderzoek van Maslow blijkt bereiken van deze stap erg moeilijk is. Echter moet bij dit onderzoek wel een kanttekening gemaakt worden aangezien dit een onderzoek is gedateerd en slechts in Amerika is uitgevoerd onder studenten en dus moeilijk toe te passen is op leerlingen uit Nederland op de middelbare school. (Leermakers, 1989).

Conclusie:

Motivatie kan op verschillende manieren tot stand komen. Een leerling kan gemotiveerd worden door intrinsieke motivatie waarbij de motivatie van binnenuit komt, of door extrinsieke motivatie waarbij de motivatie van buitenaf komt. Daarnaast kan volgens de bekrachtigingstheorie van Hill (1985) motivatie ook ontstaan door een consequentie te koppelen aan een bepaald gedrag. Dit kan een negatieve consequentie zijn in de vorm van straf, of een positieve consequentie in de vorm van een beloning. Door deze consequenties kan een leerling ook gemotiveerd worden om bepaald gedrag juist wel of niet te vertonen of om een bepaalde taak goed af te ronden.

Volgens de theorie van behoeftevervulling van bijvoorbeeld Maslow (Leermakers, 1989) heeft een mens vijf behoeften: fysiologische behoeften, veiligheidsbehoeften, sociale behoeften, erkenningsbehoeften en ontplooiingsbehoeften. Deze vijf behoeften staan

afgebeeld in figuur 8. Als een leerling bijvoorbeeld de sociale behoefte wil vervullen, zal het eerst nodig zijn om de behoefte in de piramide onder de sociale behoefte te vervullen, namelijk de veiligheidsbehoeften.

Als aan een bepaalde behoefte is voldaan, kan een leerling ook gemotiveerd worden voor een taak. Voor een taak zoals zelfstandig leren, heeft een leerling naast motivatie ook bepaalde vaardigheden nodig. Welke vaardigheden dat zijn is te lezen in de volgende deelvraag.

2.6 DEELVRAAG 4: WELKE VAARDIGHEDEN GEBRUIKEN

LEERLINGEN OM ZELFSTANDIG TE KUNNEN LEREN?

Tijdens het uitvoeren van verschillende taken moeten leerlingen in staat zijn om verschillende denkactiviteiten te gebruiken. Volgens het boek van G. ten Dam (2009). "Onderwijskunde hoger onderwijs: handboek voor docenten" kan bij deze denkactiviteiten onderscheid gemaakt worden tussen cognitieve (denken), metacognitieve (sturen) en affectieve (omgaan met emoties of gevoelens) denkactiviteiten. Hierbij zorgen de cognitieve denkactiviteiten ervoor dat de leeractiviteit daadwerkelijk uitgevoerd wordt, terwijl metacognitieve en affectieve denkactiviteiten zorgen voor het sturen van het eigen denken. Om duidelijk te maken wat iedere denkactiviteit inhoudt wordt hieronder een opsomming gegeven van vaardigheden die horen bij deze denkactiviteiten.

2.6.1 COGNITIEVE DENKACTIVITEITEN

1. Memoriseren (& herhalen):
Inprenten afzonderlijke stukken informatie door herhaling. Bv. "debet en credit moet je gewoon uit je hoofd leren en herhalen"
2. Analyseren:
Verschillende aspecten van een probleem of theorie stap voor stap uitzoeken. Bv. docent: "ga in de volgende Engelse zinnen met 'to be'-vormen na, waar telkens het nieuwe probleem zit"
3. Structureren:
Onderdelen samenvoegen tot een geheel: overzicht, samenvatting of schema. Bv. "ik maak vanavond nog de schema's over betaalsystemen voor de toets van morgen".
4. Selecteren:
Onderscheiden van hoofd- en bijzaken, kernbegrippen aangeven. Bv. "ik zoek per alinea het belangrijkste woord, dat ik dan onderstreep."
5. Relateren:
Zoeken naar verbanden tussen verschillende onderdelen van de leerinhoud, tussen nieuwe en reeds aanwezige kennis. Bv. docent: "voer deze proef uit en geeft de relatie aan tussen weerstanden en spanningen"
6. Concretiseren:
Voorbeelden of relaties met de praktijk aangeven. Bv. "een situatie waarin ik dit denk te kunnen gebruiken is ..."
7. Kritisch verwerken:
Meedenken met anderen, een beredeneerde eigen mening hebben en op grond daarvan niet de tekst letterlijk nemen, maar verbinden met eigen denken. Bv. "gezien de voordelen ... en de nadelen..., vind ik dat....."
8. Toepassen:
Oefenen in het gebruik van leerinhouden en probleem oplossen. Bv "maak op basis van de gegevens een balans en een resultatenoverzicht en bespreek in hoeverre er sprake is van een gezond bedrijf".

2.6.2 METACOGNITIEVE DENKACTIVITEITEN

1. Oriënteren:
Voorbereiden op leerproces door kenmerken van de leertaak, leersituatie en de toetsing te onderzoeken en te analyseren, door na te denken over doelen, hulpmiddelen, aanwezige voorkennis e.d. Bv. "kunt u vertellen wat precies de bedoeling is" (doelenverheldering)

2. Plannen:
Aanpak of werkwijze bepalen. (actieplan) Bv. "eerst moet ik bepalen wat de onderzoeksvraag is, daarna maak ik een plan en dan ga ik het uitvoeren"
3. Proces bewaken:
In de gaten houden of het leerproces loopt volgens plan of zoals men dacht. Bv. "ik kom niet vooruit, ik kan geen relevante informatie vinden"
4. Toetsen:
Tussentijds controleren: bv. of men de stof voldoende begrijpt, kan onthouden, kan toepassen. Toetsvragen bedenken en beantwoorden. Bv. docent: "maak bij de begrippenlijst in groepjes van 4 vragen die je elkaar in je groep voorlegt".
5. Diagnostiseren:
Vaststellen hiaten in kennis en vaardigheden. Opsporen van oorzaken voor ondervonden problemen en van het niet (snel genoeg) bereiken van de beoogde doelen. Bv. "op internet kan ik niets vinden, het kost mij alleen veel tijd, ik weet niet precies hoe ik moet zoeken"
6. Bijsturen:
Veranderingen aanbrengen in planning of leerproces. Bv. "ik moet stoppen met het overlezen van de tekst, ik moet een samenvatting of schema maken".
7. Evalueren:
(Tussentijds) beoordelen of leerresultaat en proces voldoen aan de beoogde doelen. Bv. docent: "ga a.d.h.v. de volgende lijst met criteria na of de tentoonstelling aan de eisen voldoet"
8. Reflecteren:
Overdenken van wat er tijdens het leren allemaal plaats vindt en nadenken over al die factoren die met het leren verband kunnen houden en daar invloed op kunnen uitoefenen. Bv. na het werken met een stappenschema onderzoekend leren vraagt de docent: is deze werkwijze bruikbaar voor jou, wat is moeilijk etc."

2.6.3 AFFECTIEVE DENKACTIVITEITEN

1. Motiveren:
Opbouwen en onderhouden van de wil en de verantwoordelijkheid om te leren. Bv. "als ik deze toets gehad heb, beloon ik me met iets lekkers".
2. Concentreren:
Richten van de aandacht op relevante aspecten van de taak. Bv. "hier praat iedereen door elkaar, mag ik in de mediatheek gaan zitten".
3. Zichzelf beoordelen:
Evalueren, het komen tot een oordeel over zichzelf als lerende. Bv. "ik ben goed in geschiedenis, behalve dan al die jaartallen". Of "ik vind van mezelf dat ik geen hoge theoretische intelligentie heb (jammer), ik ben vrij emotioneel..."
4. Waarderen:
Persoonlijke waarde toekennen aan leertaak of leerresultaat, resulterend in de wil of onwil om energie te investeren. Bv. "stage is het belangrijkste, daar leer je het vak, daar steek ik al mijn tijd in de komende periode."
5. Inspannen:
Verrichten van denkactiviteiten die mentale energie vereisen. Bv. "voor de toets van morgen moet ik zeker drie uur uit het hoofd knallen."
6. Omgaan met emoties:
Omgaan met negatieve gevoelens als angst, onrust, onzekerheid; naar boven halen van

positieve gevoelens als welbevinden, zelfvertrouwen, betrokkenheid. Bv. "ik voel me onzeker, maar door op tijd te beginnen met leren, gaat het meestal goed."

7. Attribueren:

Toeschrijven van (tussen)resultaten aan oorzakelijke factoren intern of extern.

Extern: b.v. "de 4 voor de toets is puur pech, veel te moeilijke toets, oneerlijke vragen etc."

Intern: b.v. "ik kan dit vak niet want ik heb geen talent voor..."

8. Verwachten:

Opbouwen van succesverwachtingen over het verloop en de resultaten van het leerproces.

Bv. "ik neem me voor om alle afspraken in de groep vanaf het begin na te komen. Dan lukt het zeker."

Tijdens dit onderzoek zal specifiek ingegaan worden op 2 vaardigheden die leerlingen nodig hebben voor het zoeken van informatie op het internet en het maken van een verslag. Deze twee vaardigheden worden 'informatie zoeken' en 'leren door te schrijven' genoemd en omvatten alle hierboven genoemde denkactiviteiten. Bij deze informatie zoeken is het bijvoorbeeld nodig om je te kunnen oriënteren, de stof kritisch te verwerken, te selecteren en te structureren. Bij de vaardigheid 'leren door te schrijven' komen bijvoorbeeld de denkactiviteiten plannen, toepassen, relateren en proces bewaken van pas. Na het schrijven is het vervolgens belangrijk op te kunnen toetsen, diagnosticeren, bijsturen en evalueren om je verslag, indien nodig, nog aan te kunnen passen om aan je doel te voldoen.

Conclusie:

De denkactiviteiten die nodig zijn tijdens het zelfstandig werken kunnen onderverdeeld worden in drie categorieën: cognitieve, metacognitieve en affectieve denkactiviteiten. Bij cognitieve denkactiviteiten horen activiteiten zoals het selecteren, analyseren en toepassen van leerinhouden. Bij affectieve denkactiviteiten horen activiteiten zoals plannen, proces bewaken, reflecteren en bijsturen. En bij affectieve denkactiviteiten horen activiteiten zoals concentreren, motiveren en jezelf beoordelen.

Zoals uit deelvraag 1.1 blijkt, zijn een aantal van deze denkactiviteiten nog moeilijk voor leerlingen in de vroege adolescentie. Doordat de prefrontale cortex nog niet helemaal is ontwikkeld kunnen leerlingen op deze leeftijd bijvoorbeeld moeilijk plannen, relativeren, het overzicht behouden en zijn nog niet gevoelig voor feedback. Hierdoor worden vaardigheden zoals bijvoorbeeld attribueren, plannen, evalueren en structureren erg moeilijk voor leerlingen in de onderbouw. Hierdoor zullen de leerlingen extra begeleiding van een docent nodig hebben om het gebrek aan vaardigheden te kunnen overbruggen om alsnog in staat te zijn om informatie te zoeken en een verslag te kunnen schrijven.

Om tot een eindproduct in de vorm van een verslag te kunnen komen hebben de leerlingen twee overkoepelende vaardigheden nodig. Deze twee vaardigheden zullen 'informatie zoeken' en 'leren door te schrijven' genoemd worden. Wat deze vaardigheden precies inhouden zal in de volgende deelvraag beschreven worden.

2.7 DEELVRAAG 4.1: WAT HOUDT DE VAARDIGHEID “INFORMATIE ZOEKEN” IN?

Volgens Mediawijsheid (2014) zijn informatievaardigheden vaardigheden die je kunnen helpen bij het zoeken van informatie, het beoordelen van informatie en het verwerken hiervan. Bij dit onderzoek zal het gaan om de informatievaardigheid in een context waarin leerlingen informatie moeten zoeken op het internet. Het zoeken en beoordelen van informatie zijn belangrijke vaardigheden in het onderwijs en kunnen het principe van ‘een leven lang leren’ creëren. Deze vaardigheid bezitten niet alle leerlingen van te voren, maar deze vaardigheid is wel aan te leren. Leerlingen hebben deze vaardig niet enkel nog tijdens hun tijd op de middelbare school, maar zullen dit in hun verder maatschappelijk leven ook nog nodig hebben.

Het begrip informatievaardigheden betekend specifiek het zoeken, beoordelen en verwerken van informatie op internet. Hoe leerlingen zich moeten gedragen op bijvoorbeeld sociale media, hoe je gebruik maar van internet en ict-vaardigheden vallen daar niet onder.

Voorbeelden van de vaardigheid informatie zoeken zijn; hoe kan een leerling de onderzoeksvraag goed formuleren? Wat staat er precies in een tekst? Wie heeft de tekst geschreven? Hoe kun je iets vinden op het internet? Wat als de informatie niet op internet te vinden is?

Tegenwoordig wordt vaak verwacht dat leerlingen van nature al handig zijn in het gebruik van internet en daardoor ook de nodige informatievaardigheden bezitten. Leerlingen zijn er immers mee opgegroeid. Dat leerlingen informatievaardigheden van nature bezitten is echter een misverstand; leerlingen kunnen weliswaar goed met internet om gaan, maar het beoordelen van informatiebronnen op het internet behoort nog niet tot hun repertoire. De oudere generatie daarentegen is minder handig met het gebruik van internet, maar wel beter is het beoordelen van informatiebronnen

Als een leerlingen deze vaardigheid eenmaal onder de knie hebben, kunnen ze kritisch kijken naar media en kunnen ze ook juiste en geschikte informatie selecteren om te voorkomen dat zij door de bomen het bos niet meer zien.

Conclusie:

De vaardigheid ‘informatie zoeken’ is volgens Mediawijsheid (2014) een vaardigheid die leerlingen kan helpen bij het zoeken van informatie, om de informatie vervolgens te kunnen beoordelen op onder andere bruikbaarheid en het verwerken van de informatie. Leerlingen zijn opgegroeid met het internet, waardoor men zou kunnen denken dat ze reeds in staat zijn om informatie te zoeken op het internet, dit is echter niet waar; leerlingen kunnen goed met internet om gaan, maar zijn nog niet in staat om de bronnen op het internet te beoordelen.

Deze bronnen kunnen vervolgens verwerkt worden in bijvoorbeeld een verslag, zoals dat bij dit onderzoek het geval zal zijn. Om dit verslag te kunnen schrijven zal een andere vaardigheid nodig zijn, die hier ‘leren door te schrijven’ genoemd zal worden. Wat deze vaardigheid in houdt zal beschreven worden in de volgende deelvraag.

2.8 DEELVRAAG 4.2: WAT HOUDT DE VAARDIGHEID ‘LEREN DOOR TE SCHRIJVEN’ IN?

Schrijven is van oudsher belangrijk in het onderwijs. Leerlingen moeten schrijven om bijvoorbeeld onderzoeksverslagen en boekverslagen te maken, of om schriftelijke vragen beantwoorden. Volgens Janssen, Ten Dam en van Hout Wolters (2002) kan het schrijven gebruikt worden om stof voor de leerlingen zelf te ordenen, te verduidelijken of te verdiepen, of schrijven kan gebruikt worden om als leerling aan de docent te laten zien wat je kan.

Daarnaast kan schrijven volgens dezelfde schrijvers ook gebruikt worden als middel tot socialisatie in een vakdiscipline. Leerling kunnen door middel van schrijven vertrouwd raken met de denkwijzen en schrijfvormen van bijvoorbeeld een historicus, bioloog of literaire criticus.

Binnen het onderwijs kan schrijven voor allerlei doeleinden gebruikt worden. Schrijven kan, zoals hierboven benoemd, gebruikt worden om aan een docent te laten zien wat een leerling kan, maar kan ook gebruikt worden om leerlingen te betrekken bij de lesstof. Als leerlingen meer betrokken raken bij de lesstof, dan kan dit ook een positieve invloed hebben op het leren.

Volgens Janssen, Ten Dam en van Hout Wolters (2002) zijn er verschillende redenen om schrijven binnen het onderwijs in te zetten. Deze redenen, oftewel functies, komen voornamelijk neer op de volgende vier:

- denken op papier;
- communicatief schrijven;
- vertellend en denkend schrijven;
- en kennisverandering.

In het volgende deel van deze paragraaf zal op deze 4 functies, en het belang daarvan voor het leren, verder ingegaan worden.

2.7.1 DENKEN OP PAPIER

Schrijven kan gebruikt worden om het denkproces op papier te zetten. Tijdens het schrijven bedenken leerlingen wat ze precies willen gaan doen, zoeken ze betekenissen op, bedenken ze inhoud, zoeken ze verbanden, verhelderen en onwikkelen ze hun ideeën gedachten. Het schrijven fungeert dus als een soort begeleiding van het denkproces. Alleen al door het schrijven zelf kan een leerling tot nieuwe inzichten komen. Op deze wijze wordt het schrijven naast een weergave van de gedachten van de leerlingen, ook een manier om deze gedachten te beïnvloeden.

2.7.2 COMMUNICATIEF SCHRIJVEN

Kennis kan met behulp van schrijven gedeeld en uitgewisseld worden door leerlingen met anderen. Er is hierbij sprake van een soort dialoog tussen bijvoorbeeld de schrijver en een bekenden, tussen de schrijver en zichzelf, of tussen de schrijver en het publiek. Hierdoor kan schrijven ook een communicatieve functie krijgen.

Volgens onder anderen Tynjälä, Mason en Lonka (2001) is communicatief schrijven een moeilijke vorm van schrijven. De schrijver moet zich niet alleen bezig houden met de inhoud

van een stuk tekst, maar moet ook rekening houden met de lezers. Hierbij kan bijvoorbeeld de vraag op komen met welk doen de schrijver iets schrijft, of voor wie het geschreven wordt (en daarmee ook in welke vorm het dus geschreven moet worden). Voorafgaande aan het schrijven moet dus aan meerdere aspecten gedacht worden. Deze vorm van schrijven leidt daardoor wel vaker tot nieuwe ideeën dan andere vormen van schrijven en kan zorgen voor een dieper begrip van het onderwerp.

Daarnaast zorgt communicatief schrijven er volgens Janssen, Ten Dam en van Hout Wolters (2002) vaak voor dat een leerling zich meer betrokken voelt bij het materiaal of het onderwerp, waardoor leren ook makkelijker en interessanter wordt. Echter kan deze vorm van schrijven voor jongere leerlingen nog te moeilijk zijn.

2.7.3 VERTELLEND EN DENKEND SCHRIJVEN

Volgens Bereiter en Scardamalia (1987) kan er onderscheid gemaakt worden tussen twee vormen van schrijven: vertellend schrijven en denkend schrijven. Het verschil tussen deze twee vormen van schrijven zit voornamelijk in het schrijfproces.

Bij vertellend schrijven schrijft de leerling alles letterlijk op wat hij aan informatie vindt. De leerling denkt dan van te voren niet na over wat hij precies wil schrijven, maar schrijft hij alles op wat hij weet over het onderwerp. Deze vorm van schrijven is zoiets als praten-op-papier en vergt weinig voorbereiding. Hierdoor is deze schrijfvorm uitermate geschikt voor jonge, onervaren schrijvers. (Overmaat, 1996)

Denkend schrijven is volgens Janssen, Ten Dam en van Hout Wolters (2002) een moeilijkere, gecompliceerdere vorm van schrijven. Denkende schrijvers nemen, in vergelijking tot vertellende schrijvers, wel voorbereidingstijd. De schrijver bedenkt van te voren met wat voor doel hij de tekst wil schrijven. Maar wat de schrijver precies wil zeggen, kan tijdens het schrijven wel nog veranderen aangezien de kennis van een onderwerp nog niet zo duidelijk aanwezig kan zijn. Een 'denker' kan na het schrijven van een tekst reflecteren op de tekst en geeft blijk van strategische controle tijdens het schrijven (nieuwe dingen uitproberen, ideeën verwerpen, ordenen, etc.). Anders dan bij vertellend schrijven, kan een denkend schrijver door middel van reflecteren een tekst ook herschrijven indien nodig.

Het verschil tussen deze twee vormen van schrijven is volgens Janssen, Ten Dam en van Hout Wolters (2002) niet altijd terug te zien in de tekst zelf. Het gaat hierbij voornamelijk om een verschil in werkwijze. De vertellende schrijver gaat direct aan de slag, terwijl een denkend schrijver veel gecontroleerder te werk gaat. Binnen de onderbouw van het VMBO is het niveau van schrijven verschillend. De meeste leerlingen zullen te werk gaan op het niveau van een vertellend schrijver, terwijl een enkeling al verder kan gaan tot het niveau van denkend schrijver.

2.7.4 KENNISVERANDERING

Afhankelijk van de schrijftaak kunnen leerlingen verschillende soorten kennis verwerven. Een schrijftaak kan geschikt zijn voor het verwerven van feitenkennis, maar over het algemeen is het beter geschikt voor herstructurering van kennis. Net als bij bijvoorbeeld groepsdiscussies, kan een schrijftaak bijdragen aan nieuwe inzichten over reeds bestaande kennis aangezien leerlingen bijvoorbeeld anders na gaan denken over de lesstof.

Verschillende schrijftaken kunnen gebruikt worden om leerlingen iets te leren. Veelal worden deze schrijftaken verdeeld in 2 hoofdtypen:

- expressieve schrijfvormen;
- en expositorische schrijfvormen

(Ackerman, 1993; Mason, 1998; Tynjälä, 2001)

2.7.5 EXPRESSIEVE SCHRIJFVORMEN

Bij expressieve schrijfvormen is vaak sprake van betrekkelijk korte teksten waarbij de nadruk ligt op informele, spontane vormen van schrijven. Voorbeelden van expressieve schrijfvormen zijn: dagboek, vrij schrijven, dialogen, brieven, brainstormen, schetsen, email of verhalen. Docenten of leerlingen kunnen wel op deze teksten reageren, maar veelal worden de teksten niet beoordeeld.

Expressieve schrijftaken zijn vaak taken in de vorm van 'vertellend schrijven'. Expressieve schrijfvormen zijn teksten die vanwege de informele vorm dichtbij spreken liggen, alleen dan op papier.

Een andere tekst die beschreven kan worden als een expressieve schrijfvorm is een logboek. Een (wekelijks) logboek gaat nog een stapje verder dan de reeds gegeven voorbeelden, omdat leerlingen moeten reflecteren op wat ze hebben geleerd of hoe ze dit hebben geleerd. Hierdoor gaat deze tekst nog iets verder dan 'vertellend schrijven', richting 'denkend schrijven'. (Ackerman, 1993; Mason, 1998; Tynjälä, 2001)

2.7.6 EXPOSITORISCHE SCHRIJFVORMEN

De expositorische schrijfvormen is het tweede type schrijftaken. Deze schrijfvorm heeft vaak een meer formele vorm die uitgebreider is dan de expressieve schrijfvorm. Voorbeelden van expositorische schrijfvormen zijn: commentaren, beschouwingen, argumentatieve teksten, onderzoeksverslagen, boekverslagen en handleidingen. Bij deze schrijfvorm is er sprake van 'denkend schrijven'; de leerling moet zijn tekst schrijven voor een breder (onbekend) publiek en dient niet enkel alles op te schrijven wat de leerling weet (vertellend schrijven), maar de leerling moet zelf vorm geven aan zijn ideeën en de tekst zelf transformeren (denkend schrijven).

Bij dit onderzoek zal waarschijnlijk sprake zijn van expressieve schrijfvormen waarbij sommige leerlingen verder zullen gaan richting expositorische schrijfvormen. Voor leerlingen in de onderbouw van het VMBO is het vaak moeilijk om informele teksten te schrijven. Sommige leerlingen hebben al meer ervaring in het schrijven van teksten en zullen daarom ook al expositorische schrijfvormen kunnen doen. (Ackerman, 1993; Mason, 1998; Tynjälä, 2001)

Conclusie:

De vaardigheid 'leren door te schrijven' kan onderverdeeld worden in vier functies: denken op papier, communicatief schrijven, vertellend en denkend schrijven en kennisverandering.

Bij denken op papier wordt het denkproces op papier gezet. Het schrijven kan gebruikt worden als een soort begeleiding van het denkproces. Dit kan bij leerlingen uit de onderbouw erg handig zijn aangezien dezen moeite kunnen hebben met het plannen en evalueren van hun schrijfopdracht. Door hun gedachte op papier te zetten kunnen ze

makkelijker een stappenplan voor het schrijven van de tekst zien.

Bij communicatief schrijven is sprake van een soort dialoog tussen bijvoorbeeld de schrijver en zichzelf of de schrijver en het publiek. Bij deze schrijfvorm zal een leerling dus ook rekening moeten houden met het publiek aan wie de tekst gericht is.

Vertellend schrijven is een makkelijker manier van schrijven waarbij de leerling van te voren geen planning maakt en tijdens het zoekproces alles opschrijft wat hij vindt. Deze manier van schrijven is uitermate geschikt voor leerlingen op jonge leeftijd, aangezien dezen moeite hebben met plannen doordat de prefrontale cortex nog niet volledig is ontwikkeld.

Denkend schrijven is een moeilijker manier van schrijven waarbij een leerling van te voren een planning maakt met wat voor doel hij de tekst wil schrijven en achteraf ook kan reflecteren of het doel is bereikt en of er nog iets aangepast moet worden. Deze manier van schrijven is niet geschikt voor leerlingen uit de onderbouw aangezien dezen nog niet kunnen reflecteren en plannen door het gebrek aan een volledig ontwikkelde prefrontale cortex.

Daarnaast kan onderscheid gemaakt worden tussen twee schrijfvormen: expressieve en expositorische schrijfvormen. Bij expressieve schrijfvormen is voornamelijk sprake van het vertellend schrijven van korte teksten. Deze vorm zal dan ook gebruikt worden tijdens dit onderzoek. De expositorische schrijfvorm is daarentegen moeilijker aangezien het gaat over een meer formele en uitgebreidere schrijfvorm.

3. OPZET PRAKTIJKONDERZOEK

3.1 INHOUD EN WERKWIJZE

Dit onderzoek vond plaats gedurende acht lesweken (vakanties en feestdagen niet meegerekend) in twee klassen (beschreven in 3.2). Het leerwerkboek waarmee het BC Broekhin Jenaplan Reuver werkt tijdens de lessen Mens en Maatschappij is "Plein M"³. Dit leerwerkboek is onderverdeeld in zes hoofdstukken, die ieder uit vier cursussen bestaan. De leerlingen zijn gewend om over elk hoofdstuk twee toetsen te krijgen (dus na twee cursussen/twee weken). Daarom heb ik besloten om deze indeling ook aan te houden tijdens mijn onderzoek.

Elke twee weken veranderde ik van lesmethode: de eerste twee weken gaf ik les zonder een opdracht op de computer, de daaropvolgende twee weken gaf ik les met een opdracht op de computer, daarna weer twee weken zonder opdracht, om vervolgens af te sluiten met twee weken met een opdracht op de computer. Zie hiervoor tabel 4.

Weeknummer	Module	Computeropdracht	Enquête
Week 1+2	Module 1 (cursus 1+2)	Zonder opdracht	Nummer 1+2
Week 3+4	Module 2 (cursus 3+4)	Met opdracht	Nummer 3+4
Week 5+6	Module 3 (cursus 1+2)	Zonder opdracht	Nummer 5+6
Week 7+8	Module 4 (cursus 3+4)	Met opdracht	Nummer 7+8+9+10

Tabel 4. Indeling onderzoek

De opdrachten die de leerlingen moesten maken tijdens week 3, 4, 7 en 8 bestonden uit het opzoeken van informatie op internet over een onderwerp dat gekoppeld was aan de module (dit onderwerp kregen ze van mij, als docent), waarna ze hierover een verslag moesten schrijven van minimaal één blaadje op A4-formaat.

Na afloop van iedere periode van twee weken moesten de leerlingen een vragenlijst invullen waarin hun motivatie voor de manier van lesgeven gedurende die twee weken werd gemeten. Daarnaast werden de leerlingen gefilmd gedurende hun werkzaamheden tijdens de les. Één filmfragment werd opgenomen gedurende een les waarin de leerlingen uit hun boek opdrachten aan het maken waren, terwijl het tweede filmfragment werd opgenomen terwijl de leerlingen achter de computer aan het werk waren aan hun verslag. Deze filmfragmenten waren twee minuten lang en werden opgenomen nadat de les 20 minuten aan de gang was (zodat de opstart van de les niet mee zou tellen in de beoordeling, maar de les in volle gang was). Vervolgens beoordeelden docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard de leerlingen op hun werkhouding tijdens de les. Deze docenten kennen de leerlingen niet, waardoor ze objectiever naar de klas kunnen kijken. In deze enquête (bijlage nummer 1) zijn vragen opgenomen die ook gekoppeld zijn aan werkhouden. De theorie hierachter is dat een gemotiveerde leerling door bijvoorbeeld intrinsieke motivatie ook een actievere werkhouding zal krijgen. Dit is terug te zien aan bijvoorbeeld de drukte waarmee leerlingen aan het werk zijn of hoe gedreven ze bezig zijn.

Als laatste kregen de leerlingen aan het einde van de acht weken een keuze voorgelegd: wilden ze de daaropvolgende 3 lessen besteden aan een opdracht waarbij ze weer een

³ Bouwman, M., Bus, N., Geugten, T. van den, Meetsme, B., Offereins, E., Overbeek, P., ... Slooten, J. van (2009). *Plein M*. Houten: Noordhoff.

verslag zouden maken op de computer, of willen ze liever 3 reguliere lessen hebben. Hierdoor zouden ze nogmaals heel duidelijk een keuze kunnen maken welke lessen de leerlingen interessanter vonden.

3.2 ONDERZOEKSGROEP

De onderzoeksgroep bestond uit twee klassen: een eerstejaars VMBO klas bestaande uit 16 leerlingen en een tweedejaars VMBO klas bestaande uit 30 leerlingen. Beide klassen waren gemengd qua niveau en bestonden voornamelijk uit basis, kader en theoretisch niveau en staan bekend als drukke klassen.

3.3 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

Tijdens dit onderzoek heb ik gekozen om gebruik te maken van drie manieren om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden (traingulatie):

Als eerste gebruikte ik een enquête die de leerlingen elke twee weken in hebben moeten vullen. Deze enquête meet hun motivatie voor het vak en voor de manier waarom ze die twee weken les hebben gekregen. Deze enquête is terug te vinden in bijlage nummer 1. Tijdens de eerste les van mijn onderzoek nam ik ruim de tijd om met de leerlingen alle vragen de te bespreken. Hier kon ik mee voorkomen dat de leerlingen een vraag niet goed zouden begrijpen. Een voorbeeld hiervan is de vraag: ik heb inspraak in hetgeen ik leer. Hier vertelde ik bijvoorbeeld over dat het betekend dat de leerlingen mee kunnen bepalen over watvoor lesstof ze les krijgen. Op deze manier besprak ik alle vragen om eventuele begripsverwarring zoveel mogelijk te voorkomen.

Vervolgens kregen de leerlingen de mogelijkheid om de enquête online in te vullen op www.thesistools.com. Bij de uiteindelijke resultaten staan de volgende tekens:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Dit betekend dat het kan zijn dat wanneer er 30 leerlingen mee doen aan een enquête, maar een leerling een vraag overslaat doordat hij de vraag niet heeft gezien, dat er dan bij “#” en bij “n” het cijfer 29 in plaats van 30 komt te staan. Heeft de leerling antwoord gegeven op de vraag maar dit vervolgens verwijderd en niet meer ingevuld dan komt bij “n” 30 te staan en bij “#” 29.

Als tweede heb ik gebruik gemaakt van filmfragmenten uit de lessen van alle twee de klassen: één fragment per klas is opgenomen tijdens een les waarin de leerlingen aan het werk zijn in hun boek, het ander fragment is per klas opgenomen tijdens een les waarbij de leerlingen aan het werken zijn aan hun verslag achter de computer. Beide fragmenten zijn bij alle twee de klassen opgenomen 20 minuten na de start van de les zodat de les in volle gang is en eventuele opstartproblemen de beoordeling niet belemmeren. Vervolgens liet ik twaalf docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard de filmfragmenten van ieder twee minuten (in totaal dus acht minuten) beoordelen op motivatie en werkhouding van de leerlingen. Deze beoordeling vond plaats met behulp van een korte vragenlijst zoals deze is toegevoegd in bijlage nummer 2.

Als derde meetmethode liet ik de leerlingen een laatste enquête invullen aan het einde van de onderzoeksperiode waarbij de leerlingen aan moesten geven of ze de daaropvolgende drie lessen een opdracht wilden maken op de computer in de vorm van een verslag, of dat ze liever op de reguliere manier les wilden krijgen zonder opdracht. Hierdoor zou de keuze

nogmaals duidelijk gemaakt kunnen worden en zal de leerling eerlijk zijn antwoord willen geven aangezien er consequenties aan verbonden waren (drie lessen met of zonder opdracht). Deze enquête is terug te lezen in bijlage nummer 3.

Door drie manieren voor de verzameling van bewijzen te gebruiken zijn de gegevens die hieruit voortkomen betrouwbaarder dan wanneer slechts één manier van bewijzen wordt gebruikt. Als de uitkomst drie maal hetzelfde is, is het waarschijnlijker dat de gegevens kloppen. Daarnaast zijn enquêtes bruikbaar voor het meten van motivatie, aangezien leerlingen hier op een eenvoudige en anonieme wijze hun mening kunnen geven over de lessen en het vak. De filmfragmenten zijn vervolgens gebruikt om de motivatie te koppelen aan de werkhouding van de leerlingen waardoor onafhankelijke docenten de leerlingen kunnen beoordelen.

3.4 DATAVERZAMELING

De enquêtes die elke twee weken werden gehouden en de laatste enquête aan het einde van de acht weken, heb ik door de leerlingen in laten vullen op www.thesistools.com. Deze website biedt de mogelijkheid om enquêtes online in te laten vullen en verwerkt de gegevens in tabellen. Hierdoor is het mogelijk om een overzichtelijke weergave van antwoorden te krijgen. De beoordeling van de filmfragmenten door de docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard heb ik op dezelfde manier in laten vullen.

4.5 DATAVERWERKING EN –ANALYSE

De resultaten die ik uit de enquêtes heb gekregen die ik aan de leerlingen heb gegeven (zie hoofdstuk 4.1 t/m 4.8) heb ik per enquête verwerkt tot een conclusie. In totaal kreeg ik hieruit acht conclusies.

Na deze enquêtes verwerkt te hebben, heb ik de laatste enquête van de leerlingen verwerkt. Deze enquête bestond uit de vraag wat ze liever zouden willen doen de komende drie lessen: een verslag maken op de computer of reguliere lessen. Dit heb ik voor allebei de klassen gedaan, waarna ik twee conclusies overhield (één conclusie per klas) had.

Nadat ik de enquêtes van de leerlingen verwerkt had, heb ik de enquêtes over de filmfragmenten verwerkt tot een conclusie. Deze conclusie bestaat uit twee conclusies: één conclusie per klas.

Uiteindelijk worden de conclusies nogmaals samengevat en vormt deze samenvatting antwoord op deelvraag 3 en 4 (hoofdstuk 4.12 en 4.13).

Deze conclusies vormen samen mijn praktijkdeel van dit onderzoek. Uit het praktijkdeel en het theoretisch deel heb ik uiteindelijk een eindconclusie geschreven, die te vinden is in hoofdstuk 5.

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

4. RESULTATEN

4.1 ENQUÊTE NUMMER 1

Klas: VMBO 2

Afgenomen op: 15-04-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

4 = Op mij van toepassing;

5 = Helemaal op mij van toepassing.

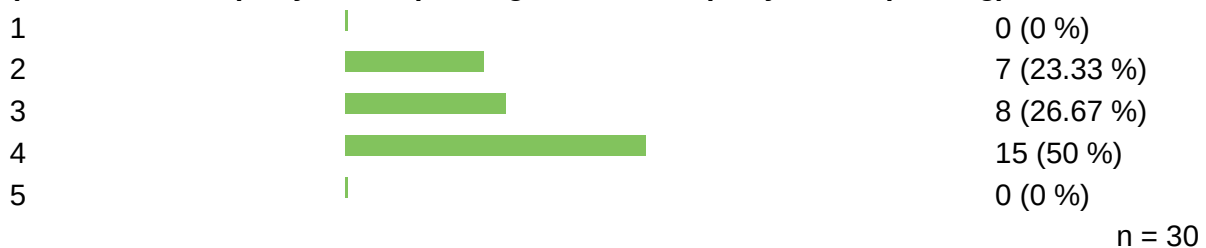
1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



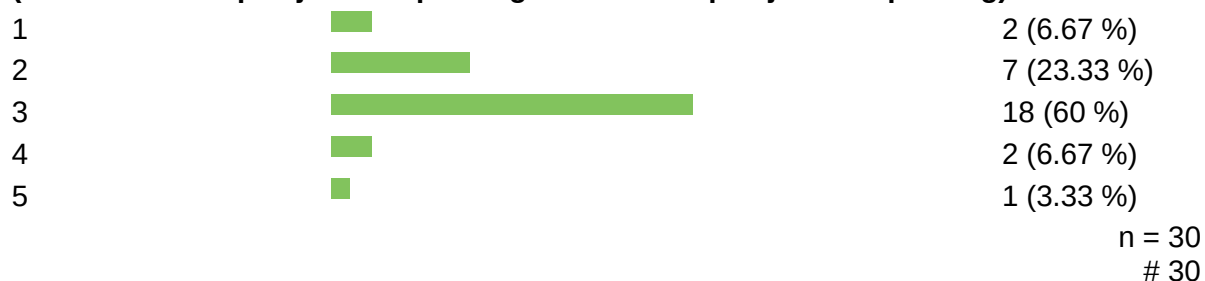
3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



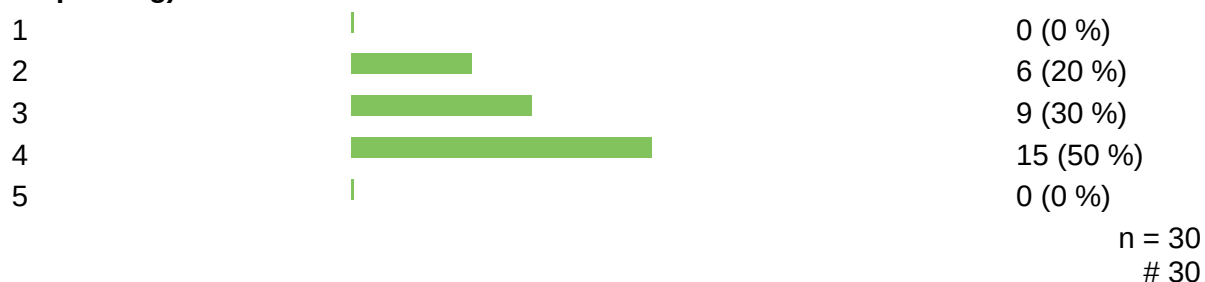
5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



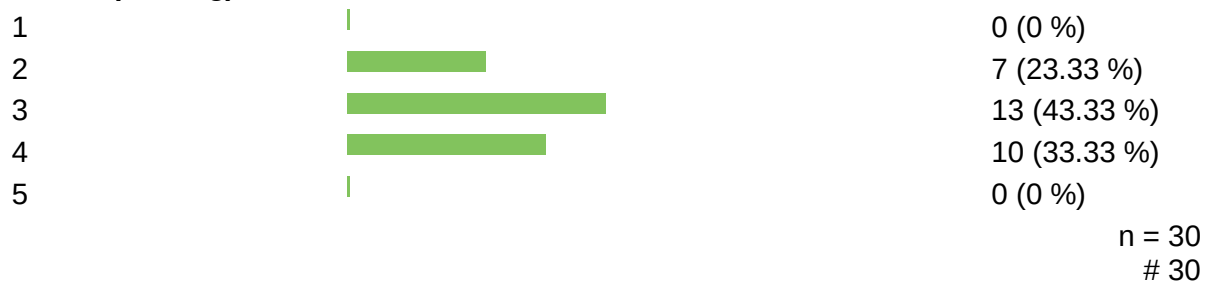
6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



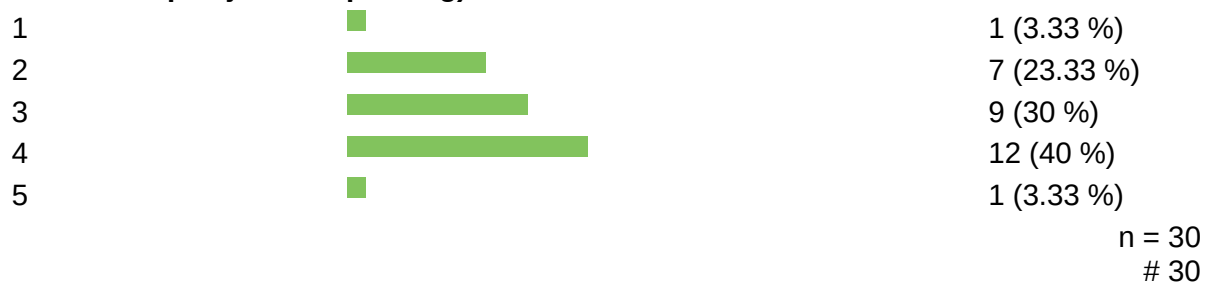
9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



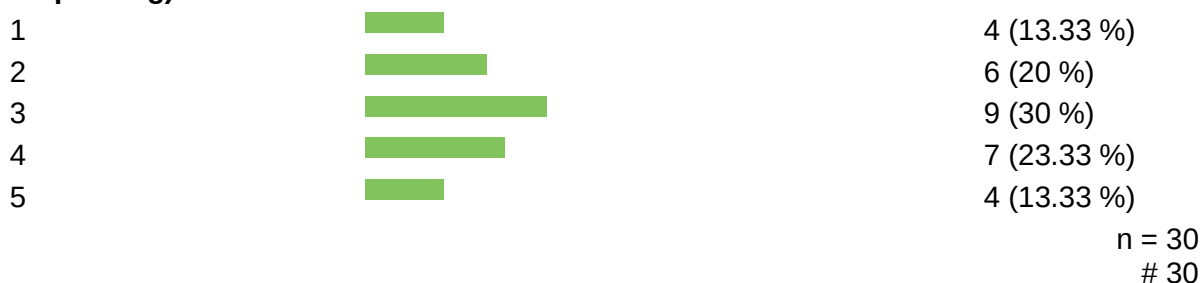
11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



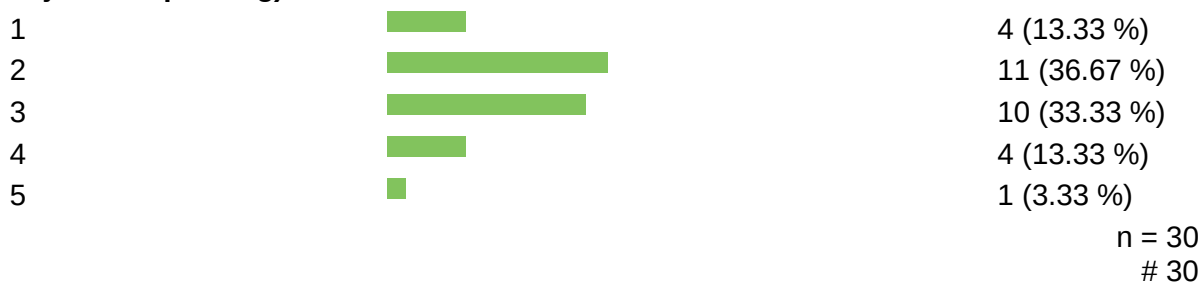
13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



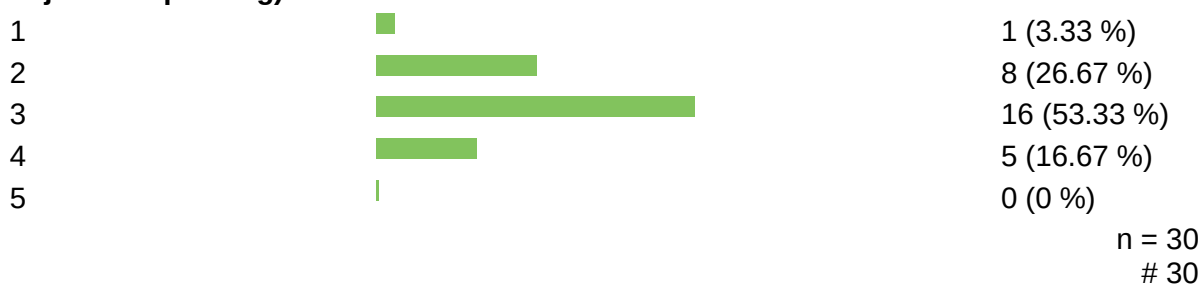
15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



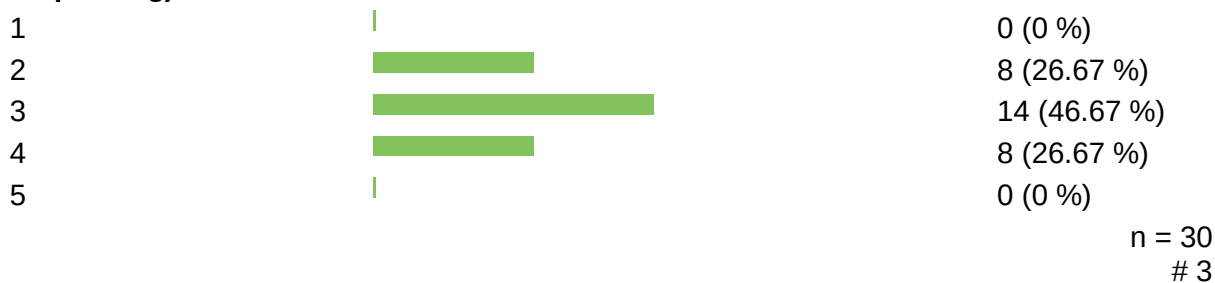
16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



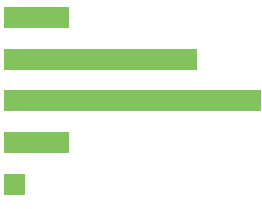
18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

1		3 (10.71 %)
2		9 (32.14 %)
3		12 (42.86 %)
4		3 (10.71 %)
5		1 (3.57 %)

n = 28

28

Conclusie:

Uit deze eerste enquête van de vmbo tweedeklas na twee weken reguliere les te hebben gehad, zijn (gezien de kleinschaligheid van het onderzoek) ongeveer de volgende conclusies te trekken:

De leerlingen vinden de leerstof redelijk interessant maar vinden de lessen minder interessant, terwijl ze de lessen wel leuk vinden.

De meningen zijn verdeeld over de vraag of ze het leuk vinden om aan de module te werken. Ongeveer 30% zegt het niet erg leuk te vinden om aan het vak te werken, 40% is neutraal over deze stelling en 30% geeft aan het wel leuk te vinden. De meningen rondom deze stellingen liggen dus rond het midden.

Vervolgens geeft 60% aan neutraal te zijn over de vraag of ze met plezier naar de les komen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen niet met plezier naar de les komen, maar ook niet met tegenzin. De leerlingen vinden dat ze redelijk goed kunnen werken tijdens de les en durven vragen te stellen aan de docent. Over de sfeer tijdens de les zijn de meningen ook nog verdeeld: het merendeel is neutraal over deze stelling en bijna 35% vindt de sfeer leuk terwijl bijna 25% de sfeer onaangenaam vindt.

Het merendeel van de leerlingen denkt wat te hebben aan de leerstof van mens en maatschappij en hoopt iets nuttigs te leren, ongeacht het punt dat ze halen voor de toets. De meeste leerlingen willen een goed punt halen omdat ze aan andere willen laten zien wat ze kunnen. Als ze dan toch een slecht punt scoren hoeft dat niet te liggen aan het feit dat ze te weinig hebben geleerd.

Tijdens de les heerst veelal geen orde en de leerlingen hebben vrijwel geen inspraak in wat ze leren (55% neutraal, bijna 30% vindt dat ze geen inspraak hebben). Wel weten de leerlingen het nut van de lesstof te waarderen. De leerlingen zijn neutraal over de vraag of ze zich betrokken voelen bij de les omdat het onderwerp hun aanspreekt. De lesstof is op hun niveau maar de leerlingen voelen zich niet uitgedaagd.

4.2 ENQUÊTE NUMMER 2

Klas: VMBO 1 (na 2 weken les zonder computeropdracht)

Afgenomen op: 17-04-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

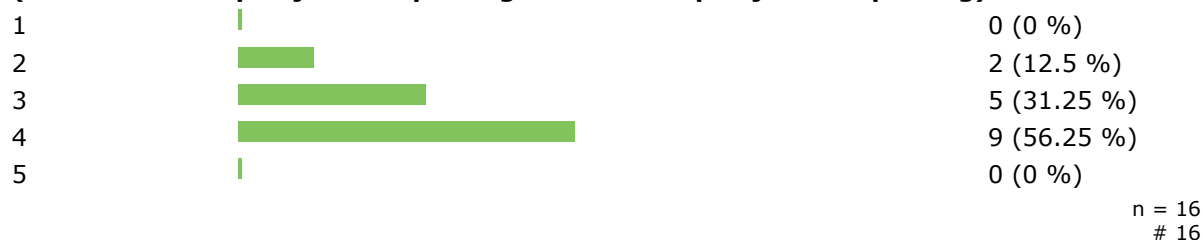
2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

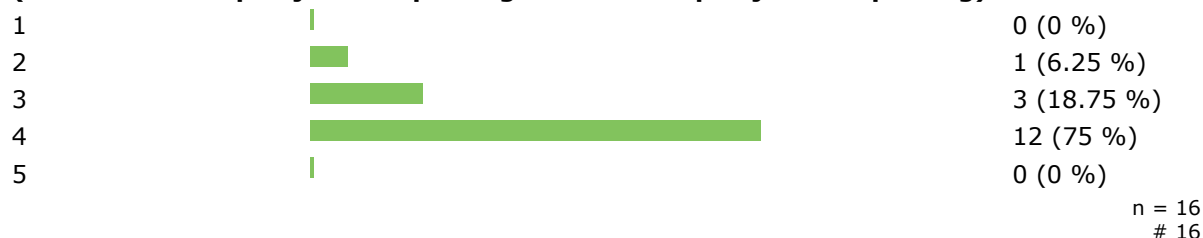
4 = Op mij van toepassing;

5 = Helemaal op mij van toepassing.

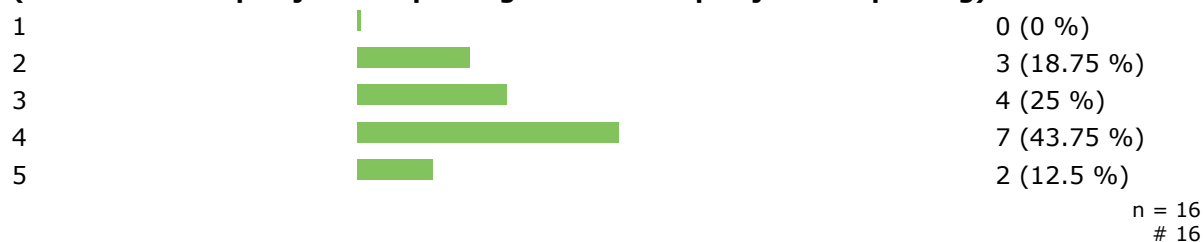
1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



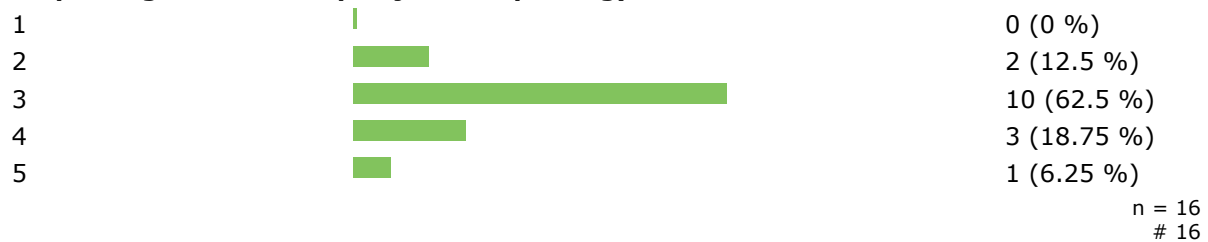
2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



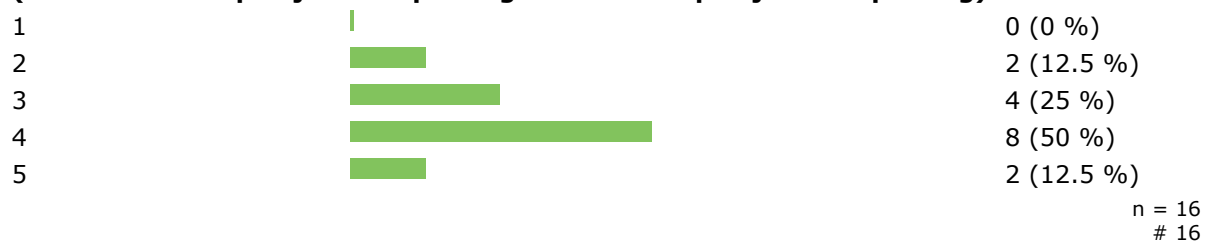
3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



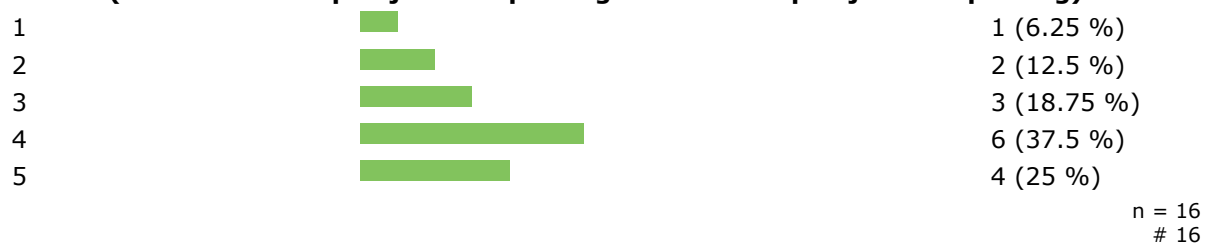
5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



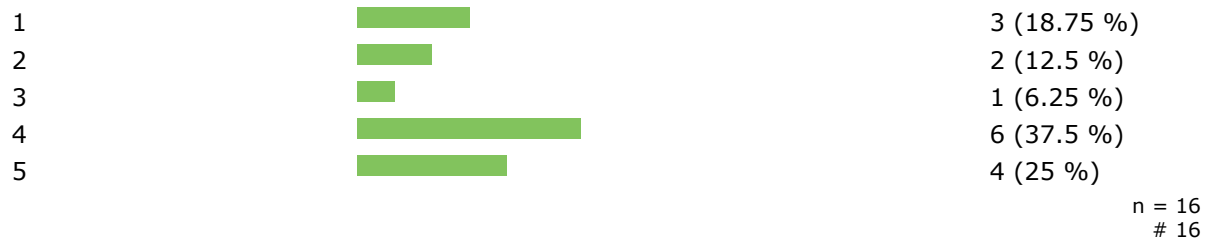
6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



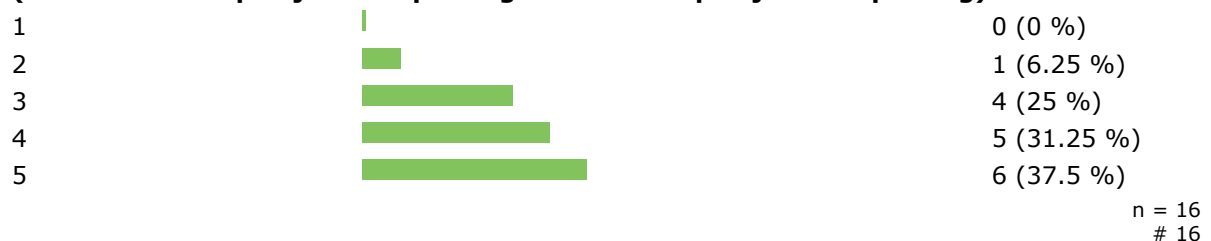
8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



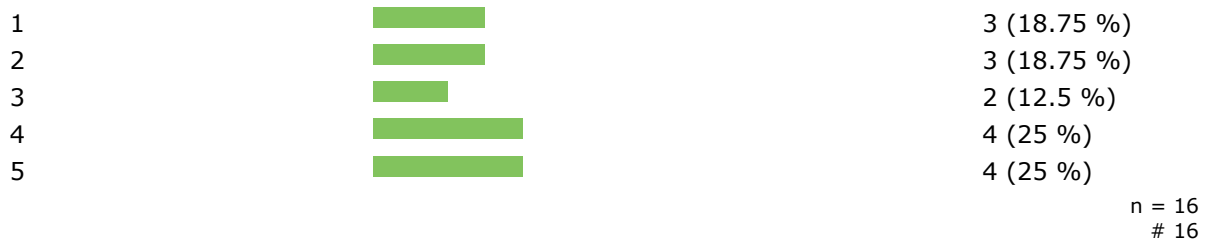
11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



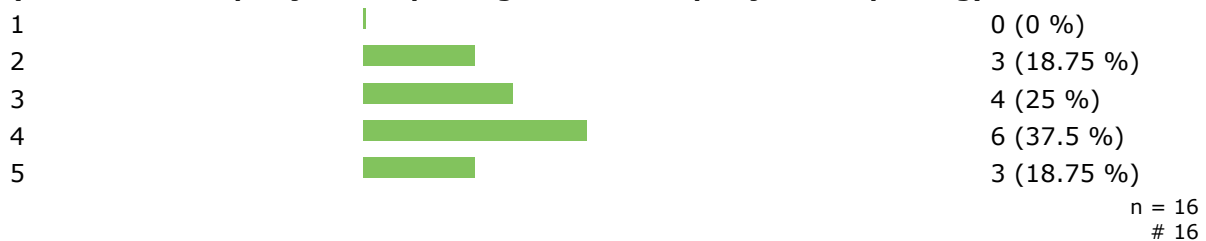
12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



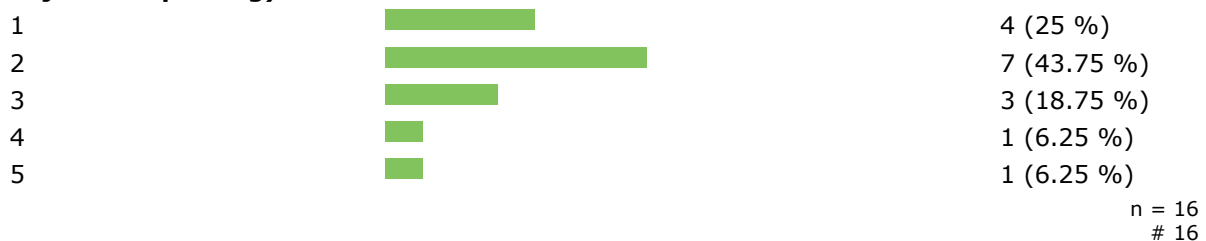
13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



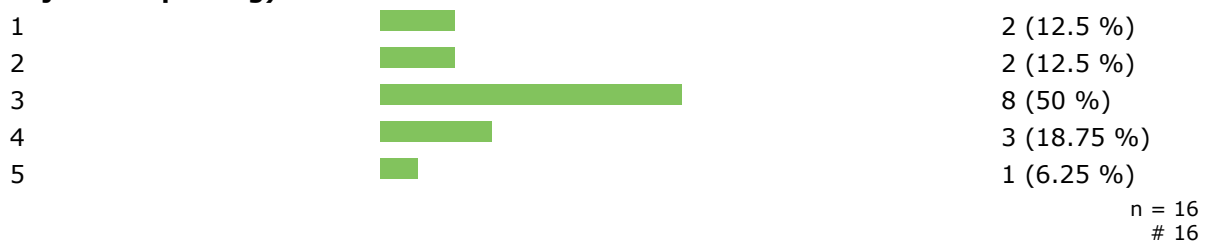
15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 16
16

Conclusie:

Uit de eerste enquête van deze vmbo brugklas na twee weken reguliere les te hebben gehad, zijn de volgende conclusies te trekken:

De leerlingen vinden de lesstof en de lessen redelijk interessant, vinden de lessen ook leuk en komen met plezier naar de les. De meeste leerlingen kunnen redelijk goed werken tijdens de les en vinden dat er een aangename sfeer hangt. Daarnaast heeft het merendeel geen probleem met vragen durven stellen aan de docent.

De leerlingen hopen iets nuttigs te leren tijdens de les en denken dat dit ook lukt. De meeste leerlingen willen goed scoren bij een toets omdat ze dan beter presteren dan hun klasgenoten en aan andere willen laten zien wat ze kunnen. Als ze niet goed scoren, dan komt dit doordat ze beter hadden moeten leren.

Tijdens de les heest volgens de leerlingen geen orde. De leerlingen zijn neutraal over de vraag of ze inspraak hebben in wat ze leren, maar voelen zich wel redelijk betrokken bij de les omdat hen het onderwerp aanspreekt. De leerstof is op hun niveau maar door (naar mijn mening) niveauverschil in de klas worden niet alle leerlingen evenveel uitgedaagd waardoor de meningen hierover verschillen. Gezien de kleinschaligheid van dit onderzoek is het moeilijk om duidelijke conclusies te trekken of om een vaste en brede onderbouwing van eventuele resultaten op te zetten.

4.3 ENQUÊTE NUMMER 3

Klas: VMBO 2 (na 2 weken les met computeropdracht)

Afgenomen op: 15-05-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

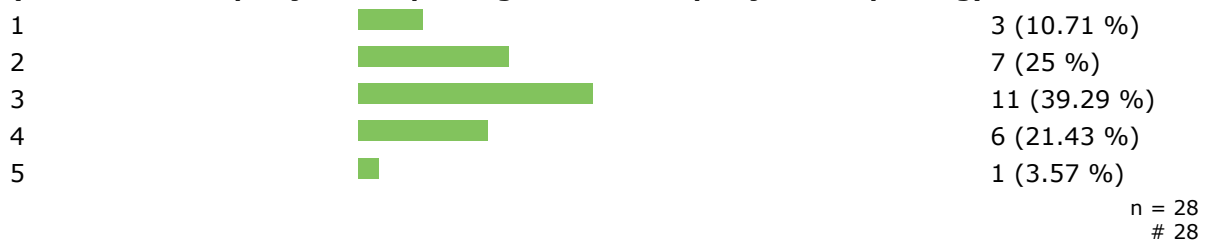
4 = Op mij van toepassing;

5 = Helemaal op mij van toepassing.

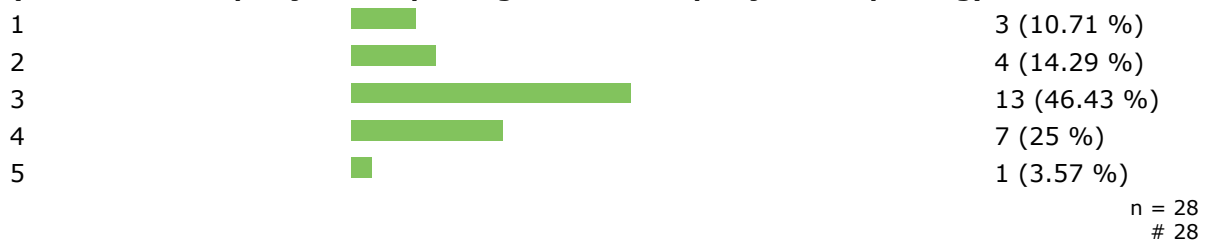
1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 29
29

5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



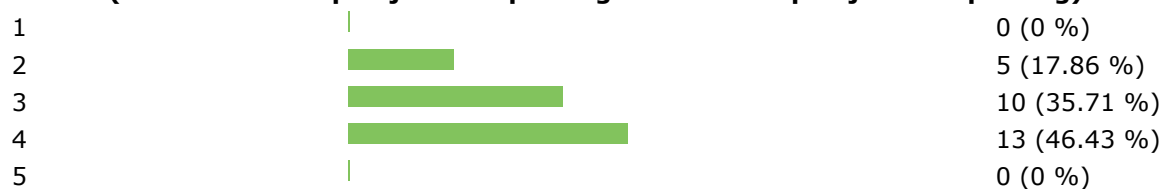
n = 29
29

6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 29
29

7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

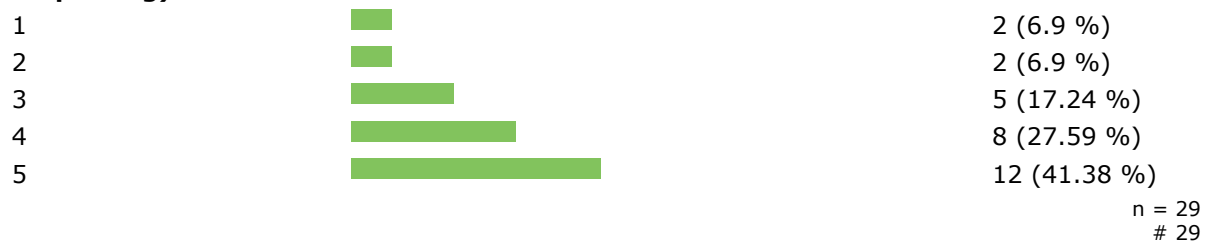


n = 28
28

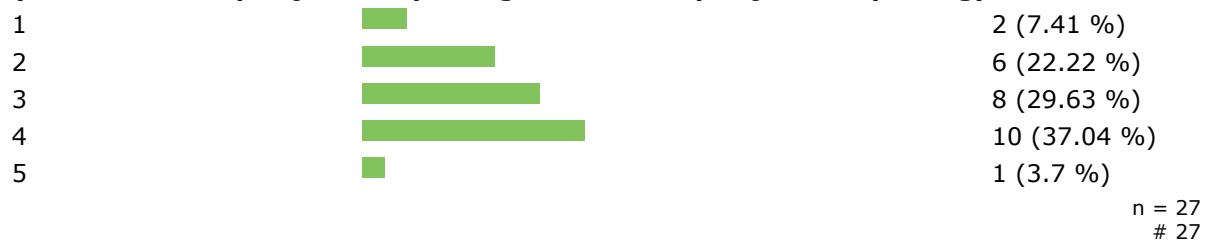
8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



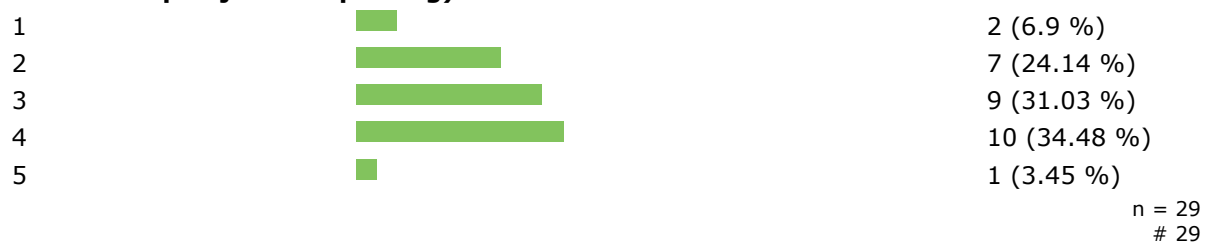
9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



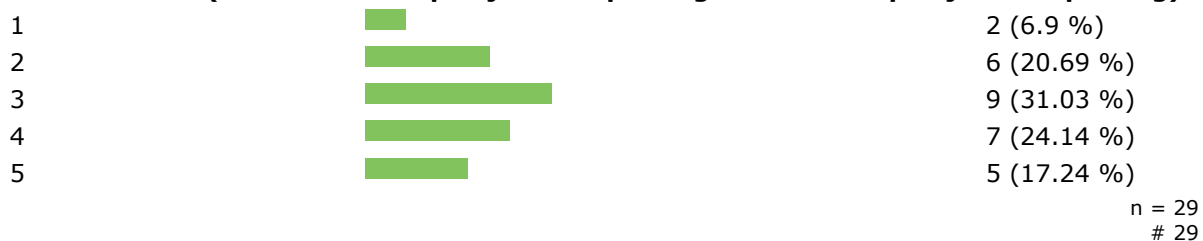
11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



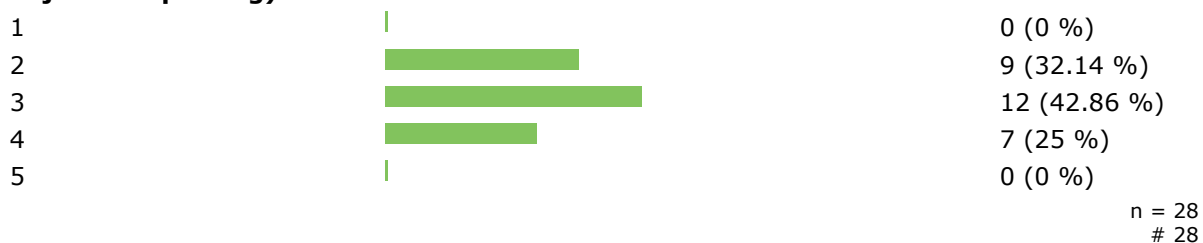
13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



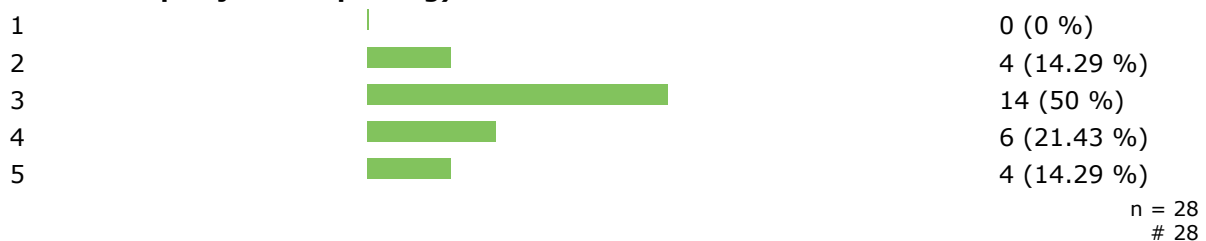
17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

1		2 (6.9 %)
2		10 (34.48 %)
3		12 (41.38 %)
4		3 (10.34 %)
5		2 (6.9 %)

n = 29
29

Conclusie:

Deze enquête werd gehouden nadat de leerlingen van de vmbo tweedeklas voor de eerste keer twee weken les hadden gehad met de opdracht om informatie te zoeken op internet en hier een verslag over te schrijven. Na deze enquête zijn de volgende conclusies te trekken:

Bij deze enquête valt op dat de leerlingen niet eenduidig dezelfde mening hebben. Bij de meeste vragen hangen de mening rond oneens, neutraal en eens. Er zijn maar enkele vragen waar duidelijk een mening uit te halen is.

De leerlingen vinden de leerstof redelijk interressant maar een deel van de klas is er nog neutraal over. De meningen zijn nog verdeeld over de vraag of ze de lessen ook interessant vonden: het merendeel hangt hier rond mee oneens, neutraal en mee eens. De leerlingen zijn ook verdeeld over de vraag of ze het leuk vinden om aan de module te werken: ook bij deze vraag hangen de meningen rond oneens, neutraal en eens. De leerlingen hebben iets minder goed kunnen werken tijdens de les en zijn vooral neutraal over de vraag of ze de sfeer aangenaam vinden maar durven wel vragen te stellen aan de docent. De meeste leerlingen zijn neutraal tot niet eens met de vraag of er orde heerst tijdens de les terwijl het percentage dat het eens is met deze stelling groeit naar 25%.

De meeste leerlingen krijgen de kans om te leren wat ze aankunnen of zijn hier nog neutraal over maar voelen zich veelal niet erg uitgedaagd. Ook bij deze klas kan deze uitkomst naar mijn mening verklaard worden door niveauverschillen binnen de klas en de kleinschaligheid van het onderzoek.

4.4 ENQUÊTE NUMMER 4

Klas: VMBO 1 (na 2 weken les met computeropdracht)

Afgenomen op: 12-05-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

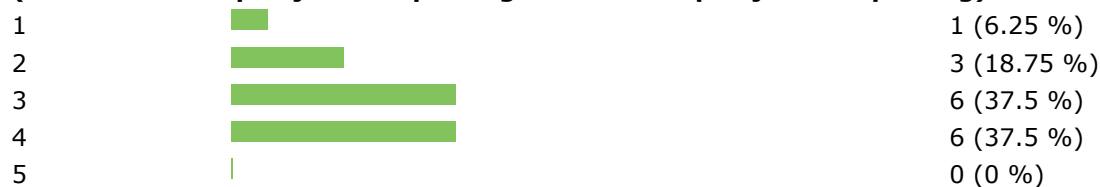
2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

4 = Op mij van toepassing;

5 = Helemaal op mij van toepassing.

1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



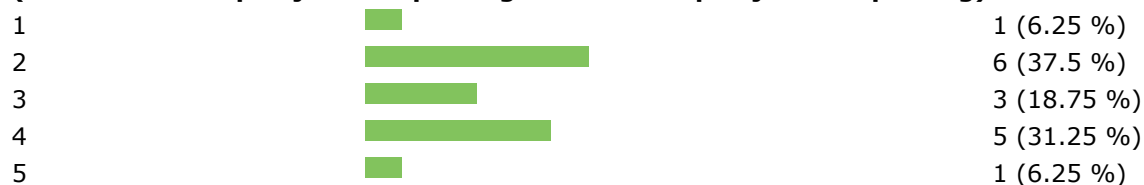
n = 16
16

2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



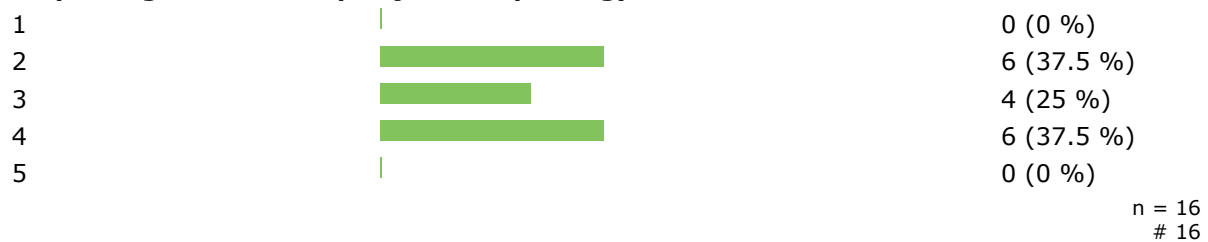
n = 16
16

3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

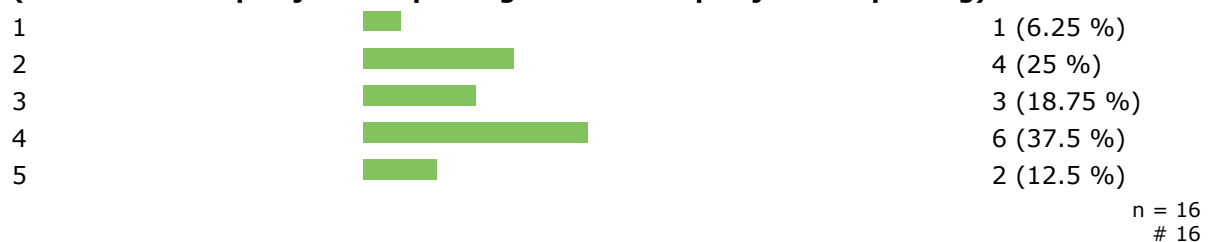


n = 16
16

4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



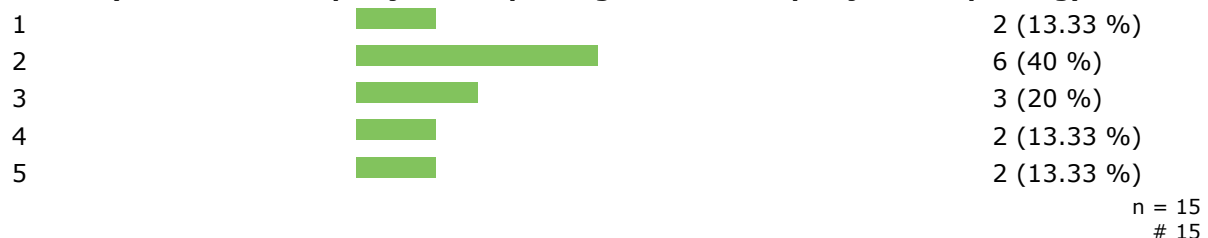
5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



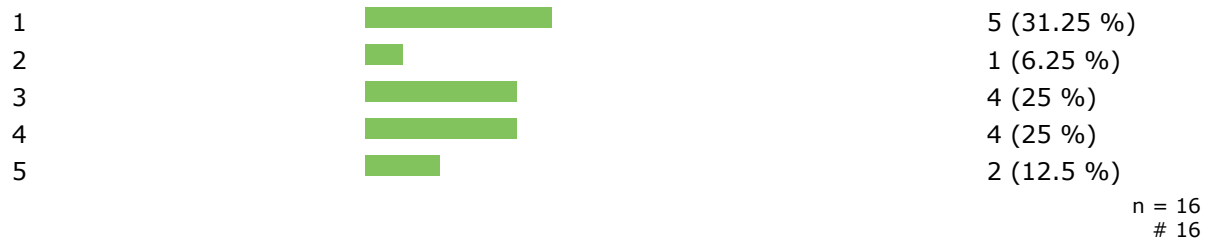
6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



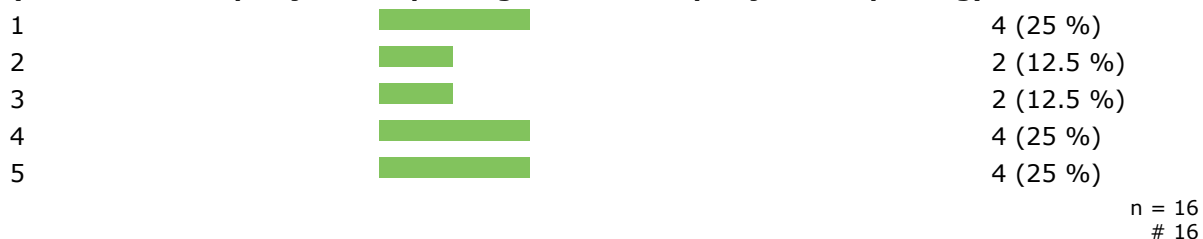
12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



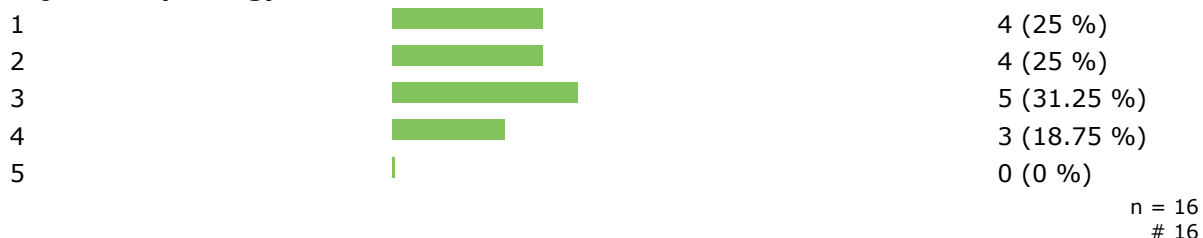
13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 16
16

Conclusie:

Ook de vmbo brugklas heeft nu twee weken les gehad waarin ze op de computer een verslag moesten maken waarvoor ze informatie op internet moesten verzamelen. Na deze twee weken kunnen aan de hand van dit kleinschalige onderzoek de volgende conclusies getrokken worden:

Ook bij deze enquête zijn de meningen erg verdeeld. Het is moeilijk om uit elke vraag een duidelijke conclusie te trekken. Zo vindt het meerendeel van de leerlingen de lessen en de leerstof nog wel interessant, maar een aantal leerlingen neigt nu meer naar neutraal of zelfs vinden het zelfs niet meer zo interessant. Ook de lessen zelf vinden de leerlingen iets minder leuk. Ook de meningen over het "leuk vinden om aan deze module te werken" zijn nog verdeeld; 37% vind van wel, 37% van niet en 25% is neutraal. Ten opzichte van de vorige enquête van deze klas zijn minder leerlingen neutraal geworden, maar zijn daardoor wel meer leerlingen positief en negatief geworden. Hierbij is dus te merken dat sommige leerlingen de opdracht een verbetering vinden ten opzichte van reguliere lessen en dus liever aan het vak werken nu terwijl andere leerlingen het een verslechtering vinden en dus minder graag aan het vak werken.

De leerlingen komen ook iets minder graag naar de les en het grootste deel van de leerlingen kan niet goed werken tijdens de les, maar over de vraag of er een aangename sfeer hangt zijn de meningen nog verdeeld. Daarnaast durven leerlingen vragen te stellen aan de docent en hoopt en denkt iets nuttigs te leren van het vak mens en maatschappij. De antwoorden van de vragen over de motivatie achter het halen van een goed cijfer en of ze te weinig hebben geleerd als ze een slecht cijfer halen zijn erg verdeeld, maar het merendeel is het er niet mee eens dat er orde heerst tijdens de les en weet wel wat het nut is van de leerstof. Daarnaast vindt een kleine meerderheid van de leerlingen dat ze inspraak heeft in wat ze leren maar voelen ze zich niet betrokken bij hetgeen de leerlingen moeten doen omdat het onderwerp ze niet aanspreekt. De leerlingen krijgen wel de kans om te leren wat ze aan kunnen, maar voelen zich veelal niet erg uitgedaagd.

4.5 ENQUÊTE NUMMER 5

Klas: VMBO 2 (na 2 weken les zonder computeropdracht)

Afgenomen op: 27-05-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

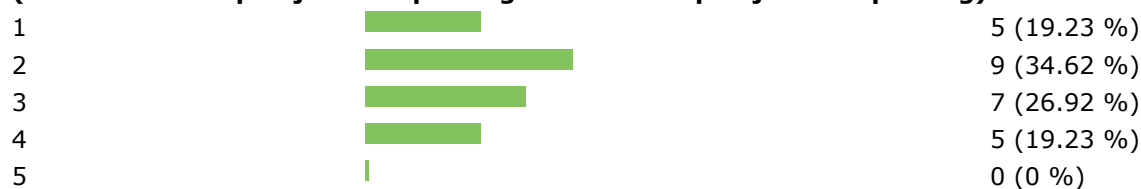
2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

4 = Op mij van toepassing;

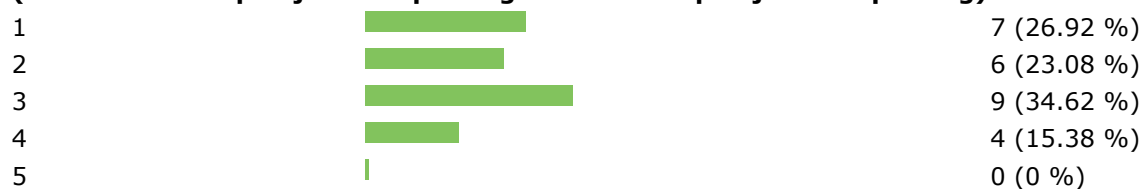
5 = Helemaal op mij van toepassing.

1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



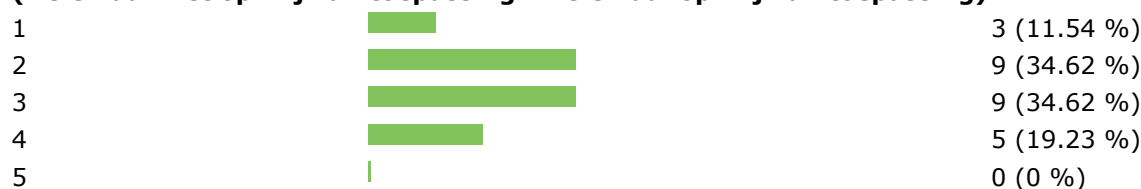
n = 26
26

2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



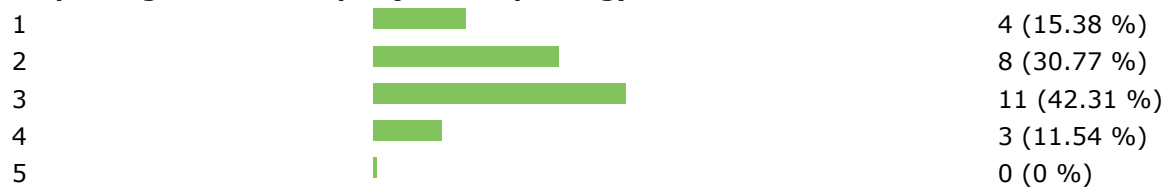
n = 26
26

3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 26
26

4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 26
26

5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 25
25

6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 25
25

7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 26
26

8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



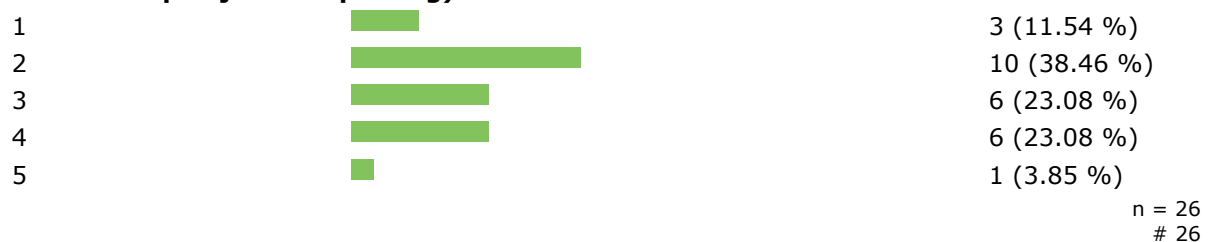
9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



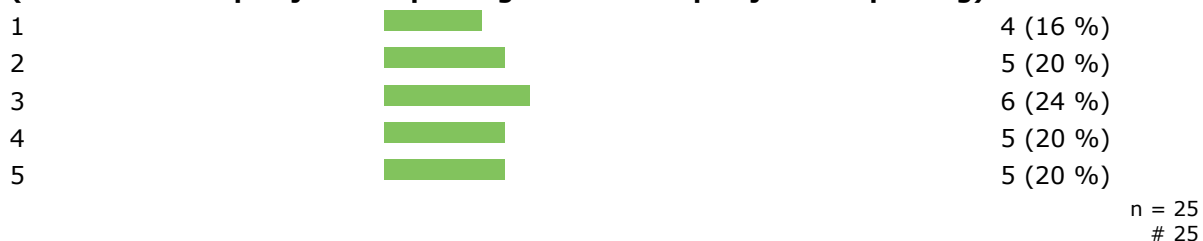
12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



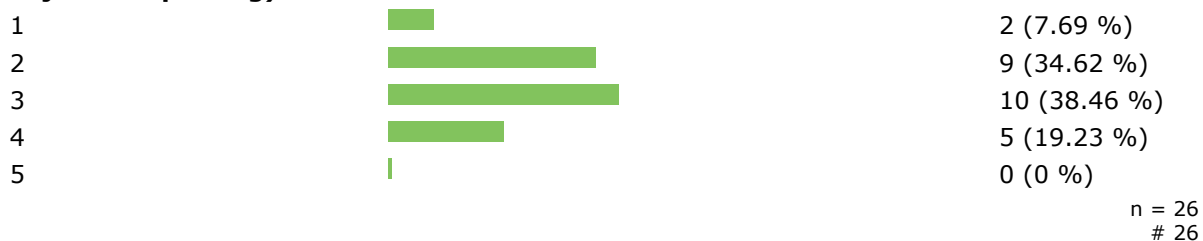
13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



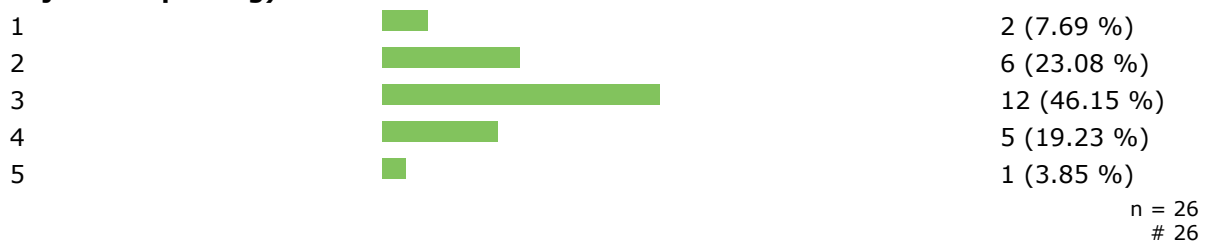
15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

1		3 (12 %)
2		7 (28 %)
3		8 (32 %)
4		6 (24 %)
5		1 (4 %)

n = 25
25

Conclusie:

Ook bij deze enquête, na twee weken reguliere les, valt het op dat de meningen weer erg verdeeld zijn waardoor het moeilijk is om conclusies te trekken. Dit kan naar mijn mening komen doordat er grote niveauverschillen zijn binnen de groep, waardoor iedereen een andere mening heeft over het vak, en doordat het om een kleinschalig onderzoek gaat waarbij een grote onderzoeksgroep nodig is om duidelijkere en representatievere antwoorden te kunnen krijgen.

De leerlingen neigen deze keer naar het negatieve als ik naar hun mening kijk over het vak en de lessen. De meningen zijn erg verdeeld maar het merendeel vindt de leerstof en de lessen minder interessant. Daarnaast werken ze minder graag aan het vak en gaat het grootste deel niet met plezier naar de les maar hebben ze wel goed kunnen werken tijdens de les en heerst er een aangename sfeer in de klas waarin ze vragen durven te stellen aan de docent. Maar er heerst geen orde tijdens de les.

Het merendeel vindt de lesstof nuttig maar wil voornamelijk een goed punt scoren voor deze module. Als motivatie voor een goed punt geldt niet dat ze beter willen presteren dan klasgenoten en als ze dan toch een slecht punt halen, ligt dit niet aan het feit dat ze te weinig hebben geleerd. Met een krappe meerderheid blijkt uit deze enquête dat de leerlingen een goed cijfer willen halen bij de toets zodat ze kunnen laten zien wat ze kunnen.

Een krappe meerderheid voelt zich niet uitgedaagd in de les. Daarnaast voelt zich het grootste deel niet betrokken bij de les en een aantal krijgen niet de kans te leren wat ze aankunnen, maar het een duidelijke meerderheid is neutraal over deze laatste stelling.

4.6 ENQUÊTE NUMMER 6

Klas: VMBO 1 (na 2 weken les zonder computeropdracht)

Afgenomen op: 27-05-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

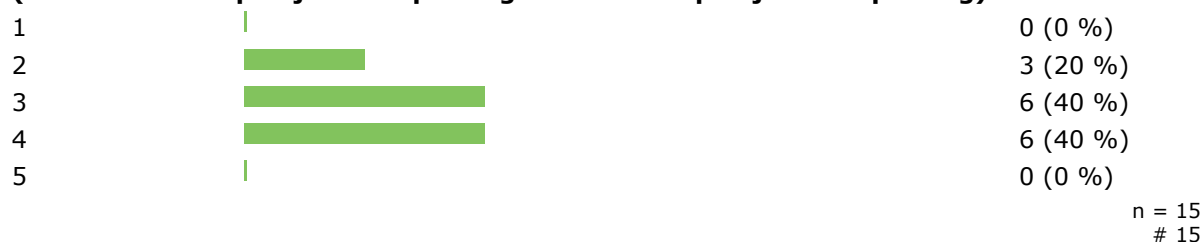
2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

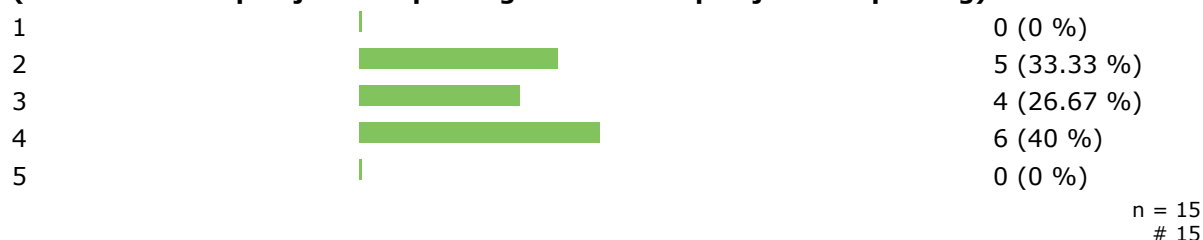
4 = Op mij van toepassing;

5 = Helemaal op mij van toepassing.

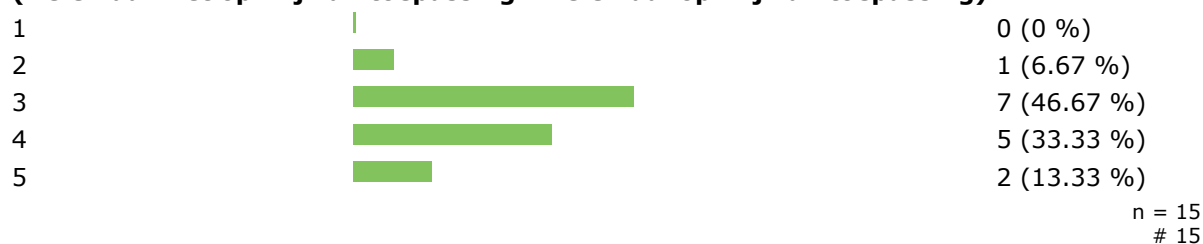
1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



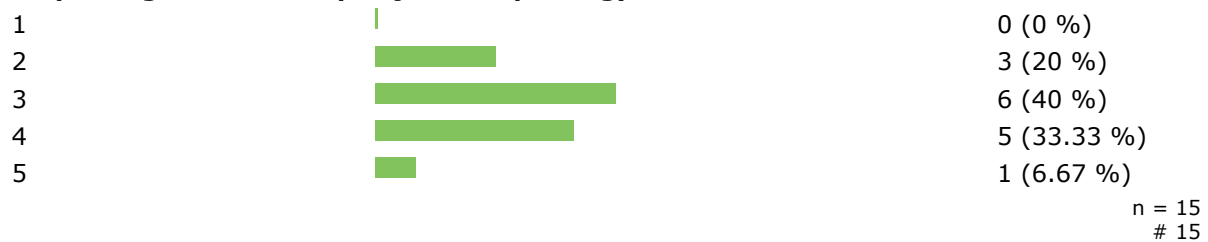
2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



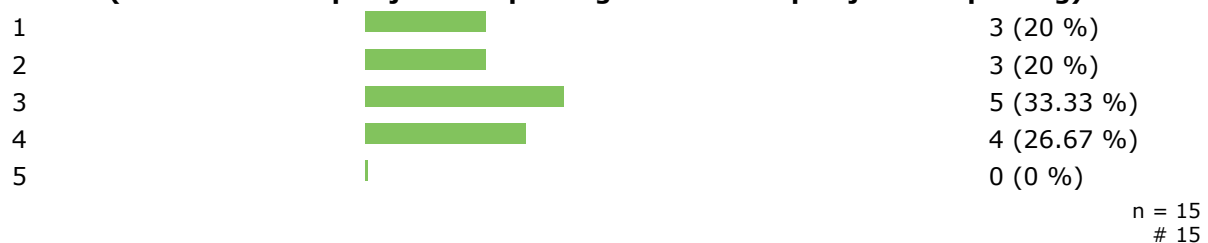
5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



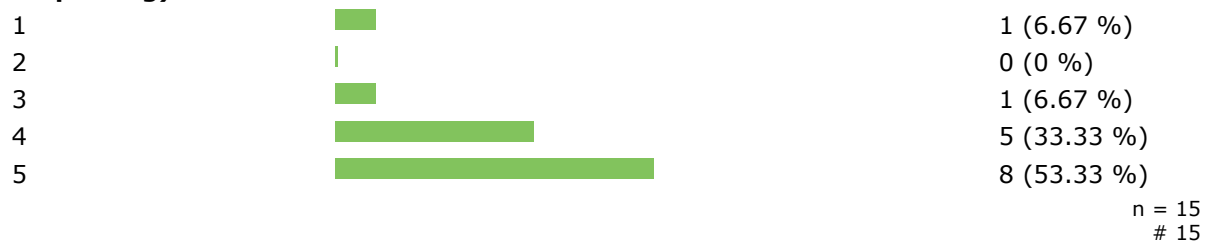
7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



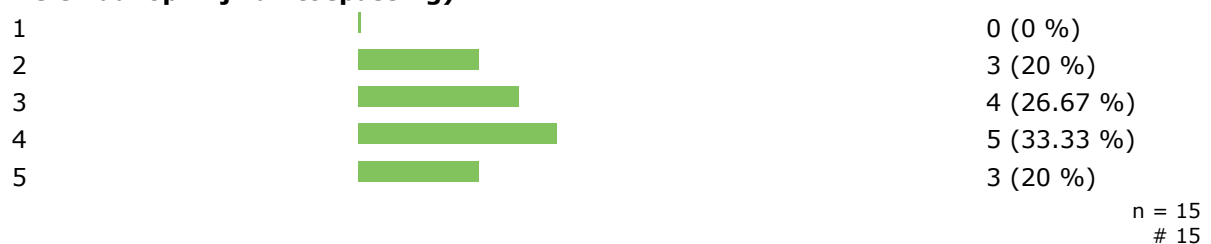
9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



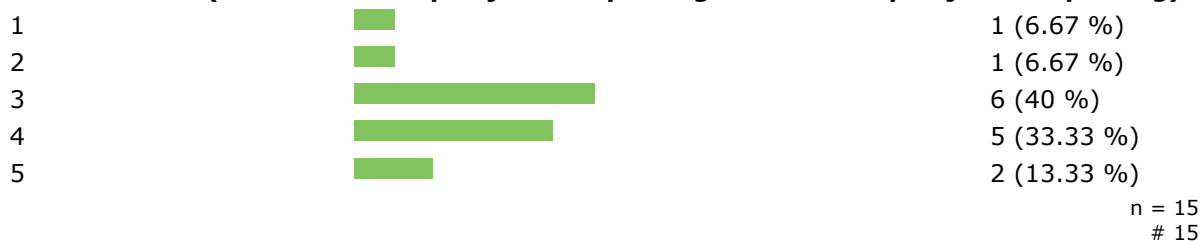
11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



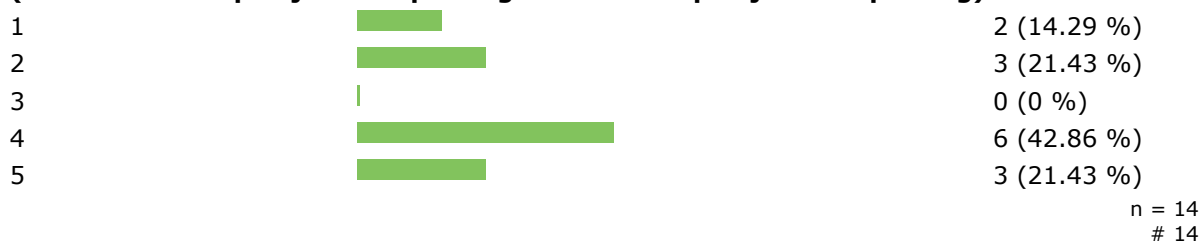
12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



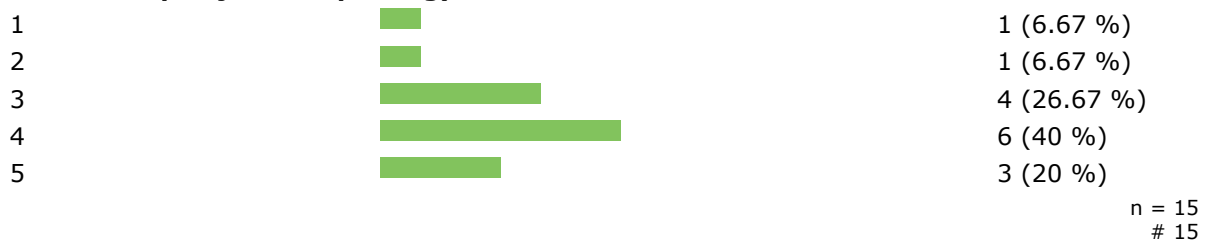
14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



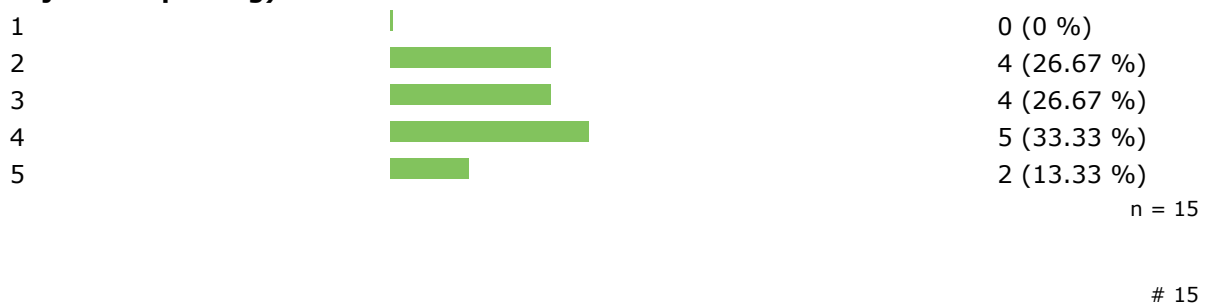
15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



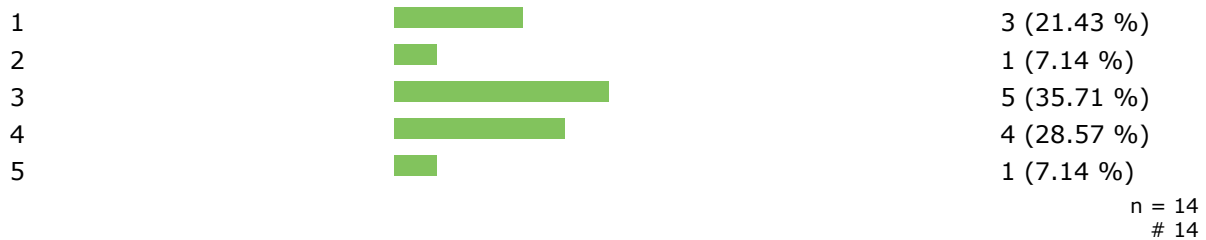
18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



Conclusie:

Ook de vmbo brugklas heeft nu weer twee weken reguliere les gehad. Ook nu hebben ze aan het einde van de twee weken weer een enquête ingevuld. Hieruit kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

Leerlingen vinden de leerstof interessant en een krappe meerderheid vindt ook de lessen interessant en een ruime meerderheid vindt de lessen ook leuk. De leerlingen vinden het leuk om aan de module te werken en komen met plezier naar de les. De meeste leerlingen kunnen niet goed werken tijdens de les en een krappe meerderheid vindt niet dat er een aangename sfeer hangt maar de leerlingen durven wel vrijwel allemaal vragen te stellen aan de docent.

Een ruime meerderheid denkt iets nuttigs te kunnen leren van deze module, ongeacht wat voor punt ze halen voor de toets. Als motivatie voor een goed punt geldt voor een krappe meerderheid niet de reden dat ze dan beter scoren dan klasgenoten, maar dat ze willen laten zien wat ze kunnen. Mocht het niet lukken om een goed punt te halen dan komt dit doordat ze meer hadden moeten leren.

Een ruime meerderheid vindt niet dat er orde heerst tijdens de les, maar de leerlingen vinden wel dat ze inspraak hebben in wat ze leren. Daarnaast voelt het grootste deel van de leerlingen zich betrokken bij hetgeen ze moeten doen in de les omdat het onderwerp hen aanspreekt en krijgen ze de kans om te leren wat ze aankunnen en voelt een krappe meerderheid zich uitgedaagd.

Ook bij deze conclusie moet rekening gehouden worden met het feit dat het slechts om een kleinschalig onderzoek gaat waardoor de resultaten slechts representatief zijn voor een kleine groep leerlingen.

4.7 ENQUÊTE NUMMER 7

Klas: VMBO 2 (na 2 weken les met computeropdracht)

Afgenomen op: 03-06-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

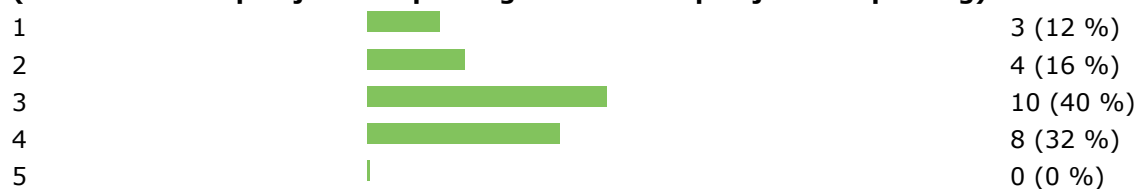
2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

4 = Op mij van toepassing;

5 = Helemaal op mij van toepassing.

1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 25
25

2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 25
25

3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

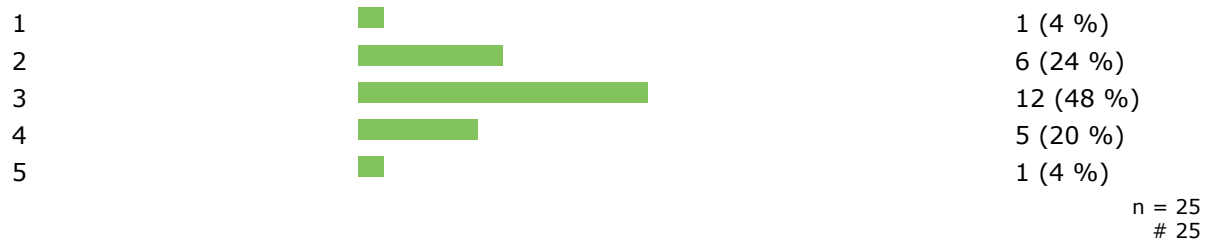


n = 25
25

4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



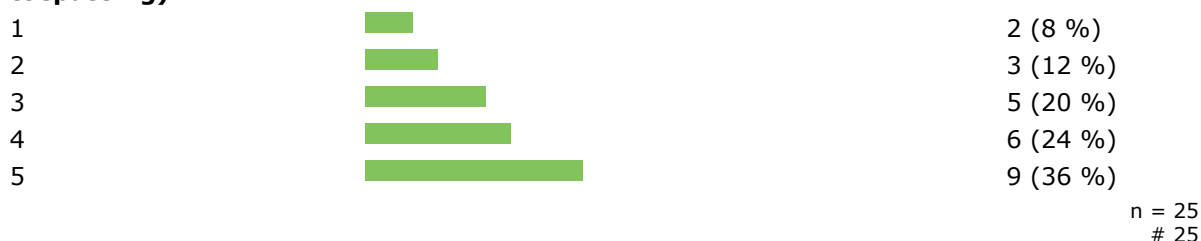
7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



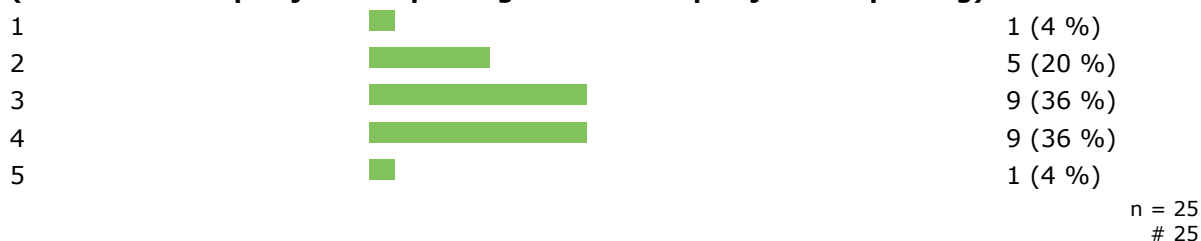
8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



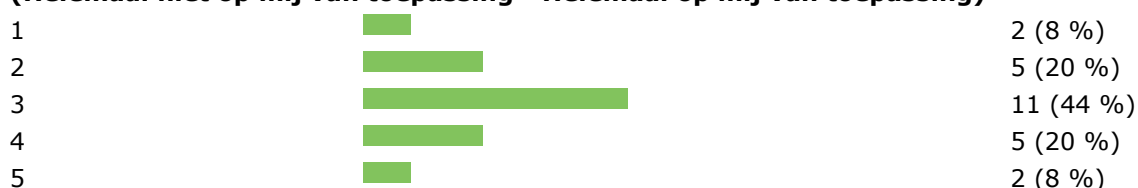
n = 24
24

13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 25
25

14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



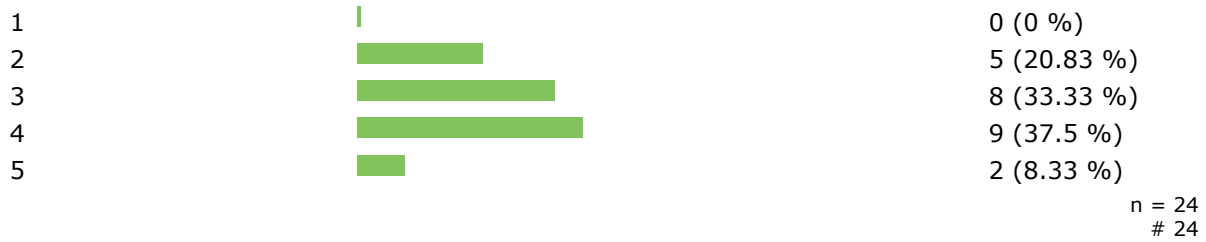
n = 25
25

15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

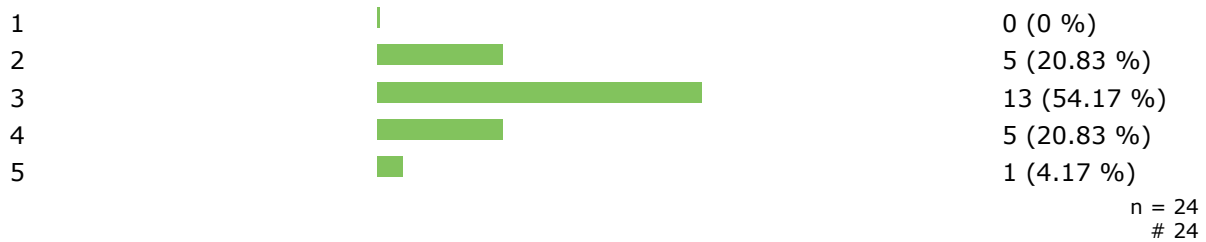


n = 23
23

16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



n = 25
25

Conclusie:

Dit zijn de laatste twee weken waarin de leerlingen van de tweedejaars vmbo klas aan het onderzoek hebben deelgenomen. Deze twee weken hebben ze weer gewerkt aan het maken van een verslag op de computer. Na deze twee weken hebben ze weer een enquête in moeten vullen. Uit deze enquête kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

De meerderheid van de leerlingen vindt de leerstof van deze module van mens en maatschappij interessant, maar een vindt de lessen minder interessant en ook minder leuk. Daarnaast komt een krappe meerderheid niet met plezier naar de les, kunnen de meeste leerlingen goed werken tijdens de les, hangt er een aangename sfeer en durven leerlingen vragen te stellen. Wat toch opvalt bij deze vragen is dat weer veel leerlingen neutraal hebben gestemd en dus geen echte mening hebben over de onderwerpen.

De meeste leerlingen vinden ook dat zij iets nuttigs kunnen leren van deze module, ongeacht wat voor cijfer ze halen voor de toets. Mochten ze dan toch een slecht punt halen, dan denkt een krappe meerderheid dat dit komt doordat ze meer hadden moeten leren (weer een groot deel neutraal bij deze vraag). De rede dat ze een goed cijfer willen halen is niet omdat ze beter willen presteren dan hun klasgenoten, maar over de vraag of ze dan willen laten zien wat ze kunnen aan andere is de groep verdeeld (de meerderheid is neutraal).

Een krappe meerderheid vindt niet dat er orde heerst tijdens de les maar denkt wel inspraak te hebben in wat ze leren. Daarnaast voelen ze zich betrokken bij hetgeen ze moeten doen tijdens de les omdat het onderwerp hen aanspreekt en krijgen ze de kans om te leren wat ze aankunnen maar worden ze niet uitgedaagd.

Zoals eerder vermeld moet bij deze conclusie rekening gehouden worden met het feit dat het slechts om een kleinschalig onderzoek gaat waardoor de resultaten slechts representatief zijn voor een kleine groep leerlingen.

4.8 ENQUÊTE NUMMER 8

Klas: VMBO 1 (na 2 weken les met computeropdracht)

Afgenomen op: 05-06-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Schaal:

1 = Helemaal niet op mij van toepassing;

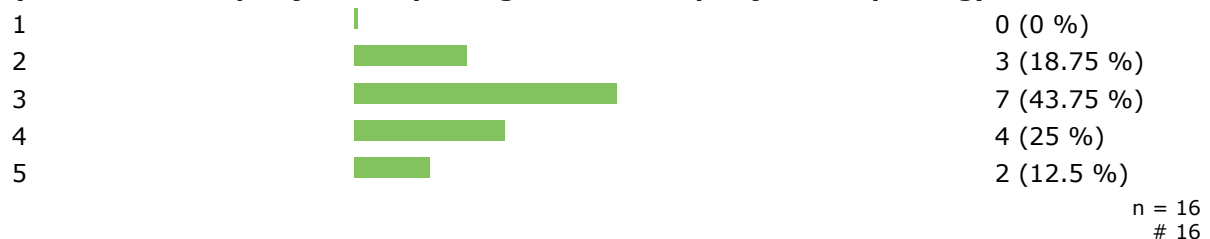
2 = Niet op mij van toepassing;

3 = Neutraal;

4 = Op mij van toepassing;

5 = Helemaal op mij van toepassing.

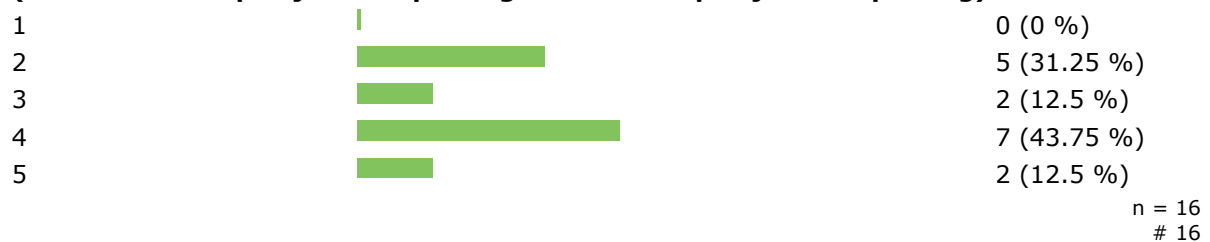
1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



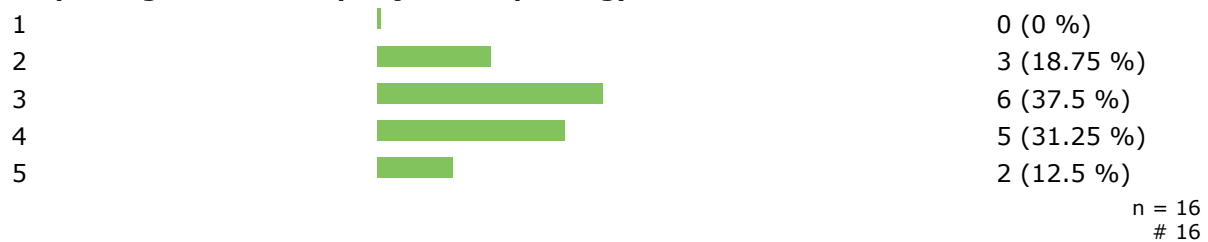
2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



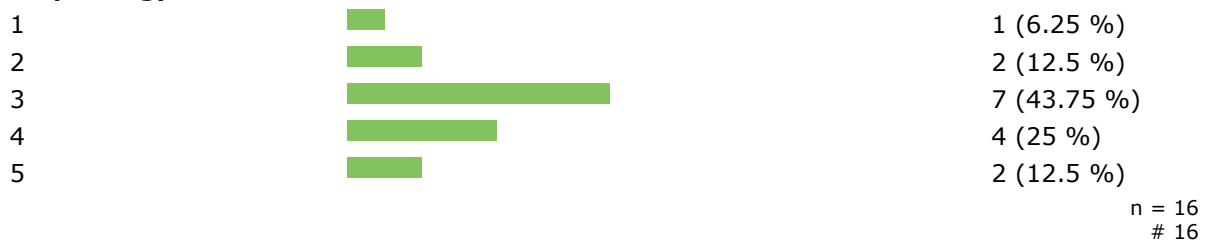
10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



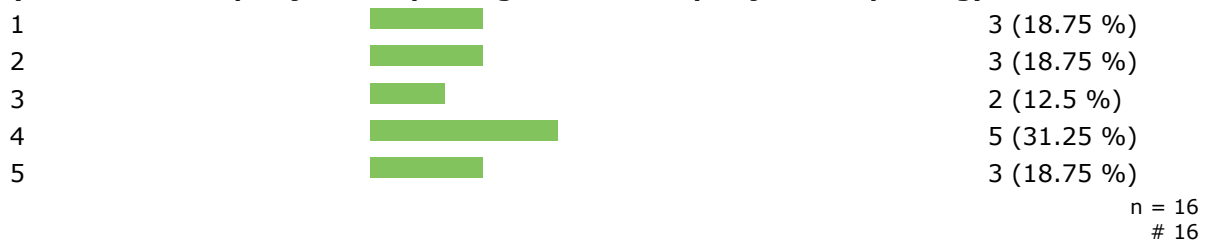
12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



15. Er heerst orde tijdens de les. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



16. Ik weet wat het nut is van de lesstof. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



17. Ik heb inspraak in wat ik leer. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)



20. Ik voel me uitgedaagd. (Helemaal niet op mij van toepassing - Helemaal op mij van toepassing)

1		3 (18.75 %)
2		4 (25 %)
3		5 (31.25 %)
4		3 (18.75 %)
5		1 (6.25 %)

n = 16
16

Conclusie:

Ook voor de brugklas vmbo zijn dit de laatste twee weken waarin ze mee hebben gedaan aan het onderzoek. Ook nu hebben ze weer een enquête ingevuld om aan te geven hoe ze denken over deze module waarin ze les hebben gekregen door middel van een opdracht (verslag) op de computer. Na deze enquête kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

De leerlingen vinden de leerstof en de lessen van deze module interessant en vinden de lessen leuk, vinden het leuk om aan de module te werken en komen met plezier naar de les. Daarnaast hebben de meeste leerlingen goed kunnen werken tijdens de les, hangt er een aangename sfeer en durft een ruime meerderheid vragen te stellen aan de docent.

Een meerderheid hoopt en denkt iets te kunnen leren van deze module ongeacht wat voor punt ze scoren voor de toets. Als motivatie om goed te scoren voor de toets willen de leerlingen beter presteren dan klasgenoten en willen ze laten zien wat ze kunnen aan anderen. Mochten ze geen goed cijfer halen, dan komt dat waarschijnlijk doordat ze niet genoeg hebben geleerd voor de toets.

De meerderheid vindt dat er orde heerst tijdens de les, weet wat het nut is van de leerstof van deze module en vindt dat ze inspraak hebben in wat ze leren, De meerderheid is neutral over de stelling dat ze zich betrokken voelen bij hetgeen ze moeten doen tijdens de les omdat het onderwerp hen aanspreekt en een krappe meerderheid is het niet eens met deze uitspraak. Wel vindt een ruime meerderheid dat ze de kans krijgen om te leren wat ze aankunnen maar voelen ze zich niet uitgedaagd. Deze laatste twee antwoorden zijn waarschijnlijk ook te verklaren door het niveauverschil binnen de klas.

Zoals eerder vermeld moet ook bij deze conclusie rekening gehouden worden met het feit dat het slechts om een kleinschalig onderzoek gaat waardoor de resultaten slechts representatief zijn voor een kleine groep leerlingen.

4.9 ENQUÊTE FILMFRAGMENT

Afgenomen onder: docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard

Afgenomen op: 05-06-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

Fragment 1: vmbo 2 in een reguliere les

Fragment 2: vmbo 2 in het computerlokaal, werkende aan hun verslag

Fragment 3: vmbo 1 in een reguliere les

Fragment 4: vmbo 1 in het computerlokaal, werkende aan hun verslag

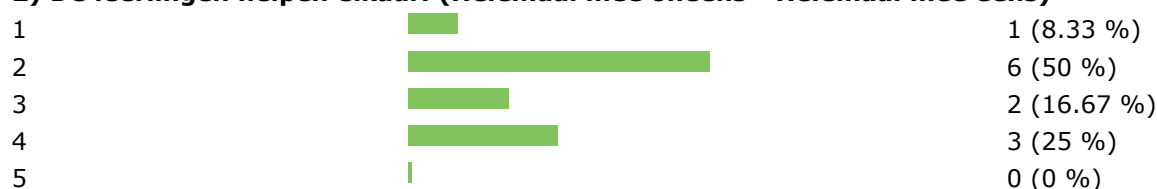
Fragment 1: vmbo 2, reguliere les

1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



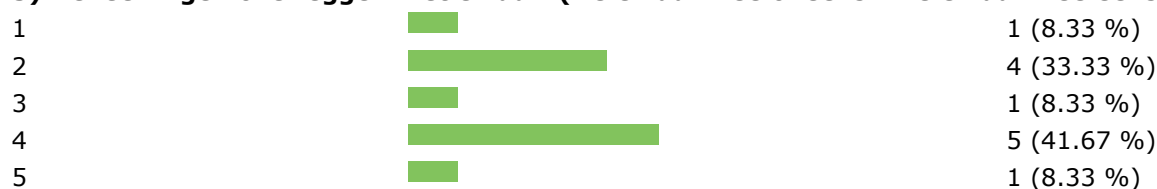
n = 12
12

2) De leerlingen helpen elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



n = 12
12

3) De leerlingen overleggen met elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



n = 12
12

4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



n = 12
12

5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



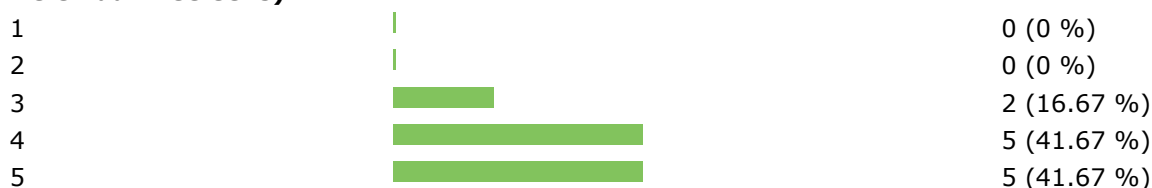
n = 12
12

6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



n = 12
12

7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar luidruchtig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



n = 12
12

8) De leerlingen zijn zichtbaar druk. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



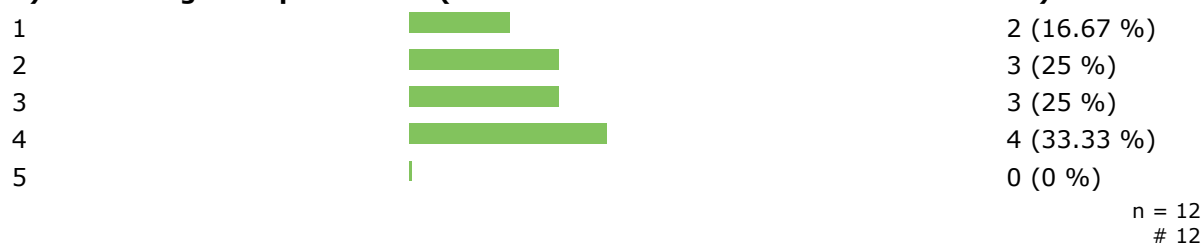
n = 12
12

Fragment 2: vmbo 2, computerlokaal

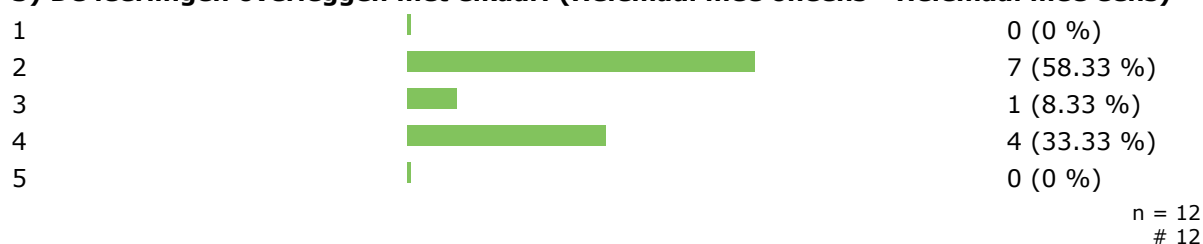
1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



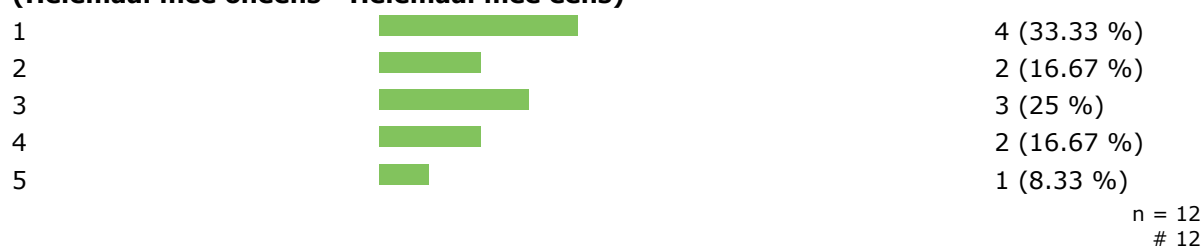
2) De leerlingen helpen elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



3) De leerlingen overleggen met elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



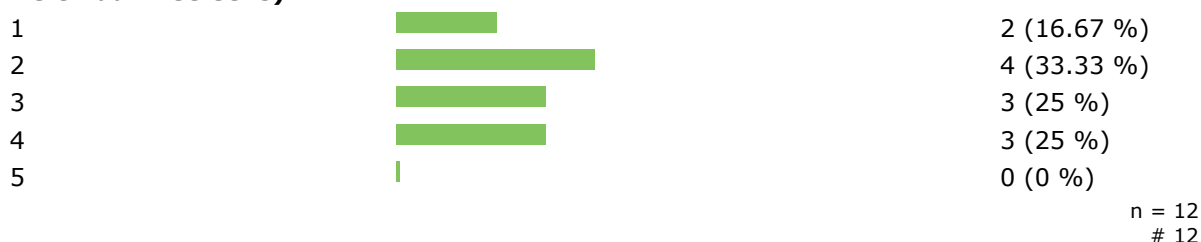
5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



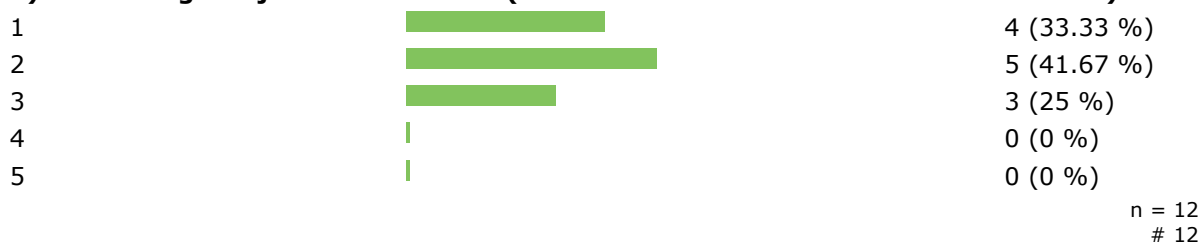
6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar luidruchtig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



8) De leerlingen zijn zichtbaar druk. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)

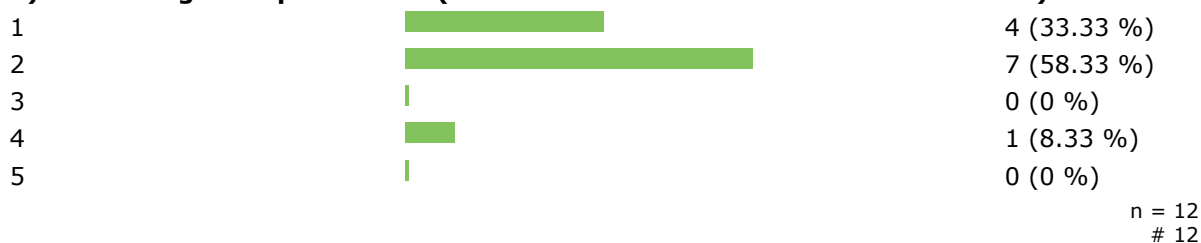


Fragment 3: vmbo 1, reguliere les

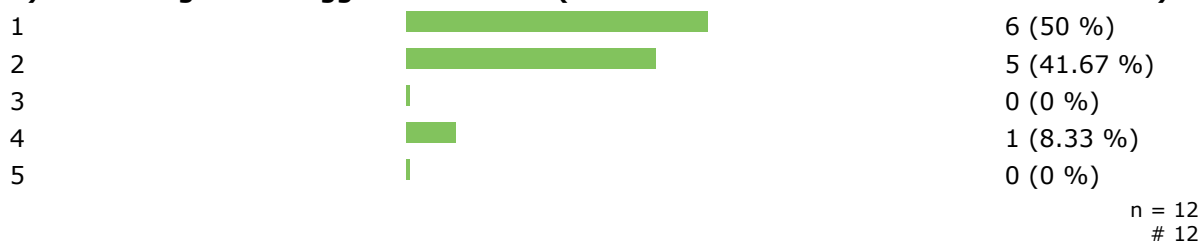
1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



2) De leerlingen helpen elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



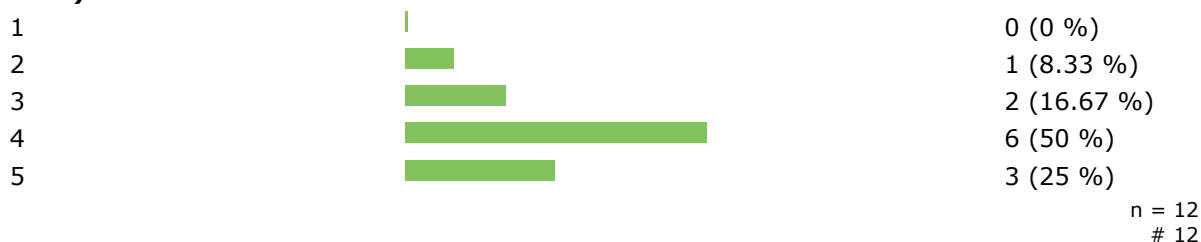
3) De leerlingen overleggen met elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



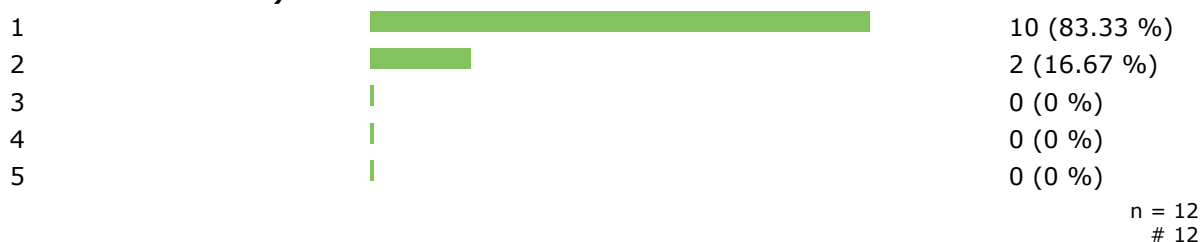
5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



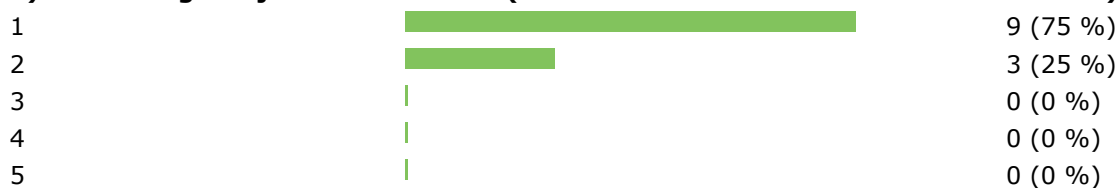
6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar luidruchtig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



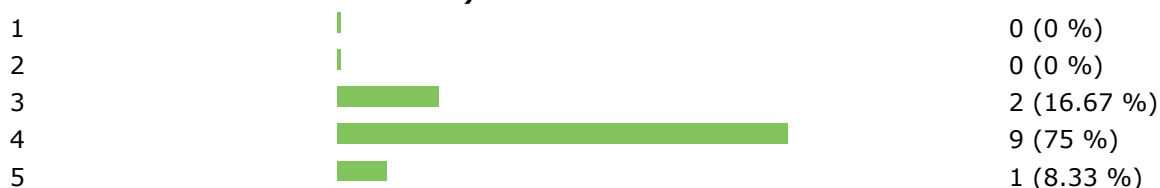
8) De leerlingen zijn zichtbaar druk. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



n = 12
12

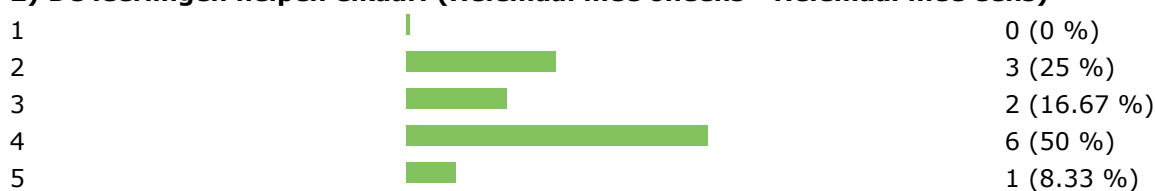
Fragment 4: vmbo 1, computerlokaal

1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



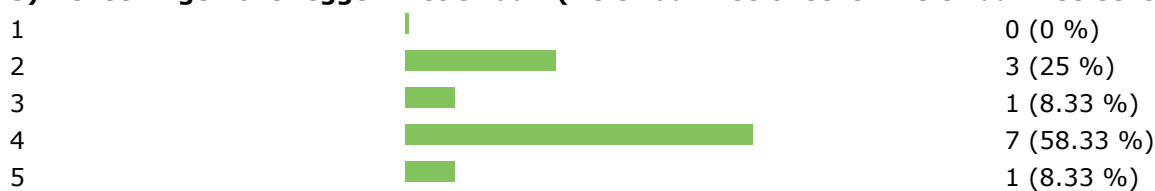
n = 12
12

2) De leerlingen helpen elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



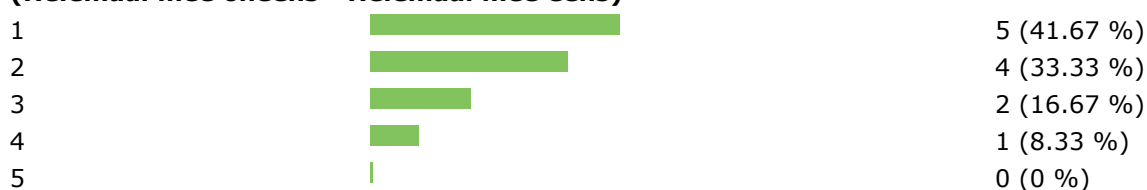
n = 12
12

3) De leerlingen overleggen met elkaar. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



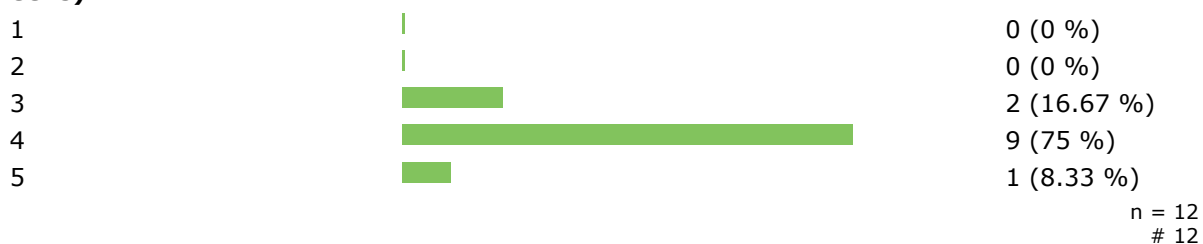
n = 12
12

4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)

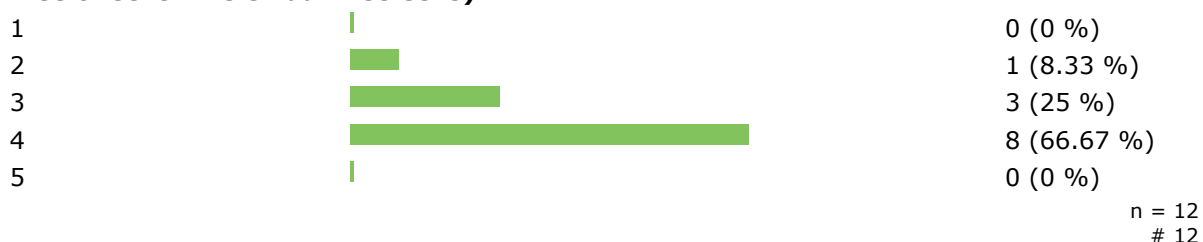


n = 12
12

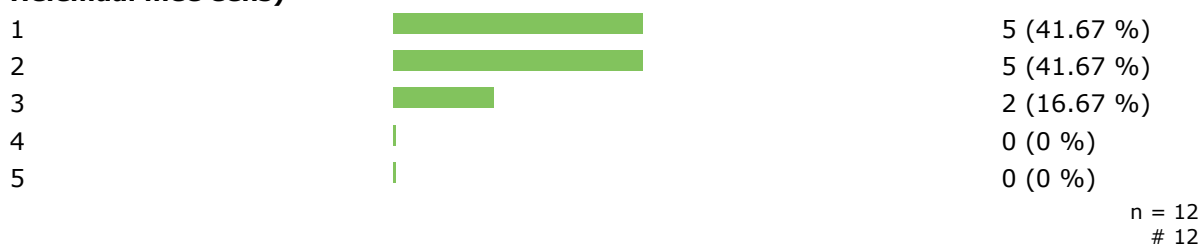
5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



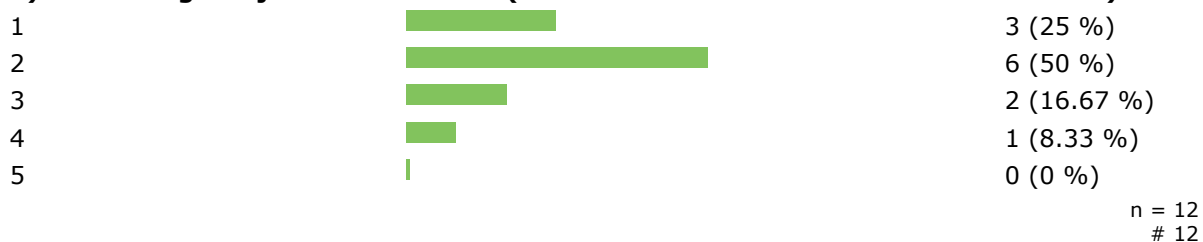
6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar luidruchtig. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



8) De leerlingen zijn zichtbaar druk. (Helemaal mee oneens - Helemaal mee eens)



Conclusie:

Docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard kregen vier fragmenten van ieder twee minuten te zien. Deze filmpje bestond uit vier fragmenten: van iedere klas een fragment van twee minuten uit de reguliere les en een fragment van twee minuten uit de les in het computer lokaal waar ze werken aan hun verslag. Tijdens het bekijken van vier filmfragmenten kregen de docenten een vragenlijst voor gelegd waarop ze acht vragen per fragment moesten beantwoorden met behulp van een schaalverdeling (vijf mogelijke keuzes per vraag). Uit deze vragen kan per klas (twee fragmenten) de volgende conclusie getrokken worden:

Vmbo 2 (fragment 1 en 2):

Tijdens de les in het computerlokaal zijn de leerlingen volgens de gegevens van de enquête geconcentreerder aan het werk dan in de reguliere les. Daarnaast helpen ze elkaar meer tijdens het maken van hun verslag in het computerlokaal maar overleggen ze minder frequent. In de reguliere les zijn de leerlingen bovendien meer afgeleid en minder ijverig aan het werk ten opzichte van de les in het computerlokaal.

Ten slotte zijn de leerlingen volgens de resultaten van deze enquête zichtbaar gemotiveerder aan het werk tijdens de les in het computerlokaal terwijl ze in de reguliere les hoorbaar luidruchtiger en zichtbaar drukker zijn.

Kortom: als motivatie gekoppeld kan worden aan werkhouding, dan blijkt uit deze enquête dat de leerlingen van vmbo 2 op alle punten/vragen gemotiveerder zijn tijdens de les in het computerlokaal.

Vmbo 1 (fragment 3 en 4):

De leerlingen van de vmbo brugklas zijn in beide fragmenten geconcentreerd aan het werk, maar helpen en overleggen meer met elkaar tijdens de les in het computerlokaal. Daarnaast zijn de leerlingen in beide fragmenten zichtbaar ijverig bezig en zijn ze niet bezig met iets anders dan de opdracht.

In beide fragmenten zijn de leerlingen zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak, echter is het wel opvallend dat bij het fragment in het computerlokaal maar liefst 67% aan geeft het eens te zijn met deze stelling, terwijl bij het fragment uit de reguliere les de meningen nog verdeeld maar toch positief zijn.

Over de stelling dat de leerlingen zichtbaar/hoorbaar luidruchtig zijn stemmen vrijwel alle ondervraag op “(helemaal) mee oneens”. Bij het fragment uit het computerlokaal stemt echter 17% op neutraal, waardoor het fragment uit de reguliere les een positievere score heeft en de leerlingen in dit fragment dus stiller moeten zijn.

Ten slotte de stelling dat de leerlingen zichtbaar druk zijn: hierbij scoort het fragment uit de reguliere les net iets beter dan de les in het computerlokaal: iedereen is het oneens met deze stelling (25% is oneens en 75% helemaal oneens) nadat men het fragment uit de reguliere les heeft bekeken. Maar over het fragment uit het computerlokaal zijn de meningen verdeeld: 8% vind de leerlingen vrij druk, terwijl 50% de het niet eens is met deze stelling en nog eens 25% het er helemaal niet mee eens is.

Kortom: het is moeilijk om een duidelijke conclusie te trekken over deze resultaten aangezien de scores zo dicht bij elkaar liggen. De antwoorden op de vragen zijn wel aan elkaar te koppelen: tijdens de les in het computerlokaal zijn de leerlingen namelijk meer aan het overleggen en helpen ze elkaar meer waardoor de leerlingen wel luidruchtiger en drukker zijn dan in de reguliere les. Al met al lijkt de score voor de les in het computerlokaal iets positiever dan die van de reguliere les, ook al is het maar minimaal.

4.10 EIND-ENQUÊTE VMBO 2

Klas: VMBO 2 (aan het einde van de 8 lesweken)

Afgenomen op: 03-06-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

De afgelopen 8 weken heb je op 2 manieren les gehad. De helft van de lessen moest je een opdracht maken op de computer, de andere helft van de lessen waren zonder opdracht en in het lokaal (klassikaal). Nu mag je kiezen wat je de komende 3 lessen graag wilt doen:

3 lessen waarin je werkt aan een verslag op de computer		15 (68.18 %)
3 lessen waarin je klassikaal les krijgt		7 (31.82 %)

n = 22
22

Conclusie:

Aan het einde van het onderzoek krijgen de leerlingen van de tweedejaars vmbo groep de keuze: drie lessen werken aan een opdracht op de computer (verslag) of drie reguliere lessen. Een duidelijk meerderheid wil de komende drie lessen werken aan een verslag op de computer (68%) terwijl slechts 32% reguliere lessen wil.

Zoals eerder vermeld moet ook bij deze conclusie rekening gehouden worden met het feit dat het slechts om een kleinschalig onderzoek gaat waardoor de resultaten slechts representatief zijn voor een kleine groep leerlingen.

4.11 EIND-ENQUÊTE VMBO 1

Klas: VMBO 1 (aan het einde van de 8 lesweken)

Afgenomen op: 05-06-2014

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien

= aantal ontvangen antwoorden

De afgelopen 8 weken heb je op 2 manieren les gehad. De helft van de lessen moest je een opdracht maken op de computer, de andere helft van de lessen waren zonder opdracht en in het lokaal (klassikaal). Nu mag je kiezen wat je de komende 3 lessen graag wilt doen:

3 lessen waarin je werkt aan een verslag op de computer		10 (76.92 %)
3 lessen waarin je klassikaal les krijgt		3 (23.08 %)

n = 13
13

Conclusie:

Aan het einde van het onderzoek kregen de leerlingen nogmaals de keuze: wat vinden ze leuker: reguliere lessen of een verslag maken op de computer. Ook bij de brugklas wil een ruime meerderheid de komende drie lessen werken aan een verslag op de computer (77%) terwijl slechts 23% reguliere lessen wil hebben.

Zoals eerder vermeld moet ook bij deze conclusie rekening gehouden worden met het feit dat het slechts om een kleinschalig onderzoek gaat waardoor de resultaten slechts representatief zijn voor een kleine groep leerlingen.

4.12 DEELVRAAG 3: HOE GEMOTIVEERD ZIJN DE LEERLINGEN VAN VMBO- ONDERBOUW OP BROEKHIN REUVER VOOR HET REGULIERE ONDERWIJS BINNEN HET VAK M&M?

Nadat alle enquêtes zijn ingevuld, is het ook mogelijk om de laatste twee deelvragen te beantwoorden. Deze eerste deelvraag meet hoe gemotiveerd de leerlingen van het vmbo onderbouw zijn voor de reguliere lessen binnen het vak Mens en Maatschappij. Vervolgens zal de volgende deelvraag (deelvraag 5) ingaan op de eventuele invloed die het zelfstandig werken heeft op de motivatie van dezelfde leerlingen.

Uit de enquêtes die de leerlingen zelf hebben ingevuld na iedere module blijkt geen duidelijk verschil tussen de motivatie voor reguliere lessen en de lessen waarin de leerlingen zelfstandig aan het werk gaan aan een verslag in een computerlokaal. De leerlingen lijken iets negatiever over de reguliere lessen ten opzichte van de lessen in het computerlokaal, maar dit verschil is minimaal. Als ik echter kijk naar de resultaten van de enquêtes over de filmfragmenten (ingevuld door docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard), dan blijkt duidelijk dat de leerlingen in de reguliere lessen elkaar minder helpen en minder ijverig werken. De leerlingen van de tweedeklas vmbo zijn daarnaast drukker in de reguliere lessen en sneller afgeleid. Zelf geven ze dit ook aan in hun enquête, waarin ze stellen dat er geen orde heerst tijdens de reguliere lessen, terwijl ze hierover iets positiever zijn in de enquêtes over de zelfstandige opdracht.

De eerstejaars daarentegen zijn erg stil tijdens de reguliere lessen, maar helpen elkaar dan ook niet (werken dus enkel zelfstandig), overleggen niet en lijken volgens de enquête over de filmfragmenten minder gemotiveerd.

Uiteindelijk mogen de leerlingen kiezen of ze graag drie reguliere lessen willen of liever drie lessen waarin ze zelfstandig aan een opdracht werken. Hierbij stemmen de leerlingen uit beide klassen grotendeels voor de opdracht achter de computer. Wat nogmaals toont dat de leerlingen minder gemotiveerd zijn voor de reguliere lessen.

Conclusie:

De leerlingen schijnen minder gemotiveerd te zijn voor de reguliere lessen. Dit blijkt deels uit de enquêtes die de leerlingen elke twee weken invullen, maar vooral uit de laatste enquête die ze invullen waarin het merendeel kiest voor drie lessen waarin ze werken aan het verslag in plaats van drie reguliere lessen. Daarnaast blijkt ook uit de enquête over de filmfragmenten (ingevuld door docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard) dat de leerlingen een slechtere werkhouding hebben en minder gemotiveerd zijn tijdens de reguliere lessen ten opzichte van de lessen waarin ze zelfstandig werken aan hun verslag achter de computer.

4.13 DEELVRAAG 5: HOE GEMOTIVEERD ZIJN DE LEERLINGEN VAN VMBO- ONDERBOUW OP BROEKHIN REUVER VOOR ONDERWIJS MET ZELFSTANDIG LEREN EN HIERBIJ IN HET BIJZONDER DE VAARDIGHEDEN ZELFSTANDIG INFORMATIE ZOEKEN OP HET INTERNET EN HET SCHRIJVEN VAN EEN VERSLAG OVER DE GEVONDEN INFORMATIE BINNEN HET VAK M&M?

Zoals besproken in de vorige paragraaf, is het mogelijk om na het afronden van alle enquêtes, ook deze laatste deelvraag te beantwoorden. Deze deelvraag wordt beantwoord door de resultaten van de hiervoor genoemde enquêtes te verwerken tot een conclusie die antwoord geeft op de vraag of zelfstandig leren in de vorm van zelfstandig informatie opzoeken en het schrijven van een verslag hierover invloed heeft op de motivatie van de leerlingen van vmbo onderbouw op Broekhin Reuver.

Uit de enquêtes die de leerlingen zelf hebben ingevuld na iedere module blijkt geen overduidelijk verschil tussen de motivatie voor reguliere lessen en de lessen waarin de leerlingen zelfstandig aan het werk gaan aan een verslag in een computerlokaal. De leerlingen lijken iets positiever over de lessen waarin ze zelfstandig werken aan hun verslag, maar dit verschil is minimaal.

Uit de resultaten van de enquêtes over de filmfragmenten (ingevuld door docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard) blijkt echter wel duidelijk dat de leerlingen tijdens de lessen waarin ze werken aan hun verslag elkaar meer helpen en ijveriger werken dan in de reguliere lessen. De leerlingen van de tweedeklas vmbo zijn daarnaast minder druk tijdens deze zelfstandige lessen en zijn minder afgeleid. Zelf geven de leerlingen dit ook aan in hun enquête, waarin ze stellen dat er meer orde heerst tijdens de lessen waarin ze werken aan hun verslag, terwijl ze hierover iets negatiever zijn in de enquêtes over de reguliere lessen.

De eerstejaars daarentegen zijn iets drukker tijdens de lessen waarin ze werken aan hun opdracht op de computer, maar helpen elkaar dan meer, overleggen meer met elkaar en lijken volgens de enquête over de filmfragmenten gemotiveerder ten opzichte van de reguliere lessen.

Uiteindelijk mogen de leerlingen kiezen of ze graag drie reguliere lessen willen of liever drie lessen waarin ze zelfstandig aan een opdracht werken. Hierbij stemmen de leerlingen uit beide klassen grotendeels voor de opdracht achter de computer. Wat nogmaals toont dat de leerlingen gemotiveerder zijn voor de lessen waarin ze zelfstandig werken aan hun verslag achter de computer.

Conclusie:

Na de enquêtes kan geconcludeerd worden dat leerlingen gemotiveerder zijn voor de lessen waarin ze zelfstandig werken aan hun verslag achter de computer. Dit blijkt deels uit de enquêtes die de leerlingen elke twee weken invullen, maar vooral uit de laatste enquête die ze invullen waarin het merendeel kiest voor drie lessen waarin ze werken aan het verslag in plaats van drie reguliere lessen. Daarnaast blijkt ook uit de enquête over de filmfragmenten (ingevuld door docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard) dat de leerlingen een betere werkhouding hebben en gemotiveerder zijn tijdens de lessen in de computerlokalen waarin ze werken aan hun verslag, ten opzichte van de reguliere lessen.

6. CONCLUSIE

In dit laatste hoofdstuk worden de conclusies uit het hele onderzoek (zowel uit praktijk als theorie) gepresenteerd. Daarnaast zal dit hoofdstuk worden afgesloten met een aantal aanbevelingen die zowel gericht zijn op de school als op een vervolgonderzoek.

Voor dit onderzoek heb ik onderzocht of zelfstandig leren in de vorm van een verslag schrijven en daarvoor informatie op het internet opzoeken, invloed heeft op de motivatie van de leerlingen uit de onderbouw van het vmbo van het BC Broekhin Jenaplan Reuver binnen het vak Mens en Maatschappij. Voorafgaande aan dit praktijkonderzoek heb ik een theoretisch onderzoek gedaan. Uit dit theoretisch onderzoek kan geconcludeerd worden dat leerlingen verschillende denkactiviteiten en vaardigheden nog niet beheersen doordat hun prefrontale cortex nog niet volledig is ontwikkeld op deze leeftijd. De prefrontale cortex ontwikkelt zich pas in de late adolescentie (rond 22 jaar) in plaats van in de vroege adolescentie waarin de leerlingen zich in de onderbouw bevinden. Deze prefrontale cortex is voor vaardigheden zoals plannen en reflecteren verantwoordelijk. Deze vaardigheden zijn cruciaal voor het correct kunnen uitvoeren van een zelfstandige opdracht zoals het zoeken van informatie op het internet en het verwerken hiervan tot een verslag. Doordat dit een beperking oplevert is het belangrijk om de opdracht/taak aan te passen op het denkniveau van de leerlingen. De taak werd hierdoor beperkt tot het schrijven van een kort verslag (één A4-tje) van informatie die ze hebben gevonden op het internet. Dit verslag zou een expressieve (korte) tekst worden die in vertellende vorm is geschreven. Deze keuze werd gemaakt doordat deze vormen simpeler zijn en hierdoor op denkniveau van de leerlingen.

Aan het einde van elke module (twee weken) kregen de leerlingen een enquête waarin ze hun mening mochten geven. Uit deze enquêtes kwam echter geen verbazingwekkende verschillen naar voren. Als men heel kritisch naar de resultaten kijkt, is te zien dat de leerlingen gemiddeld iets positiever waren tijdens de modules en lessen waarin ze werkten aan hun verslag op de computer ten opzichte van de reguliere lessen, ook al was dit verschil minimaal.

De enquête bij de filmfragmenten die ingevuld werd door docenten van de Fontys Lerarenopleiding Sittard was echter wel erg bruikbaar. Het liet over het algemeen duidelijk zien dat de leerlingen bij de fragmenten in het computerlokaal gemotiveerder aan het werk waren en dit was dan ook terug te zien in hun werkhouding.

Ten slotte hebben de leerlingen aan het einde van het onderzoek nog een keuze mogen maken: drie lessen waarin ze werken aan een verslag op de computer, of drie reguliere lessen. Op deze vraag antwoorden in beide klassen een duidelijke meerderheid dat ze graag drie lessen wilden waarin ze mochten werken aan een verslag op de computer.

Vooraf deze laatste twee enquêtes bewijzen naar mijn mening dan ook dat de motivatie van leerlingen in de onderbouw van het vmbo van het BC Broekhin Jenaplan Reuver binnen het vak Mens en Maatschappij verbeterd ten opzichte van de reguliere lessen.

6.1 ADVIEZEN EN KANTTEKENINGEN BEROEPSPRAKTIJK

Mijn advies voor de beroepspraktijk is naar aanleiding van mijn onderzoek om zelfstandig leren (in dit geval in de vorm van het schrijven van een verslag) meer in te zetten in de lessen binnen het vak Mens en Maatschappij aangezien dit een positief effect heeft op de motivatie van leerlingen uit de onderbouw van het vmbo. Hierbij kan gekozen worden voor een aantal lessen die helemaal gericht zijn op zo'n zelfstandige opdracht, of bijvoorbeeld slechts een halve les waarin de leerlingen werken aan een dergelijke opdracht. Daarnaast adviseer ik wel om de leerlingen hierin goed te begeleiden. Dit is vooral erg belangrijk omdat de leerlingen nog niet de nodige vaardigheden bezitten om goed zelfstandig te kunnen werken (mede door een niet ontwikkelde prefrontale cortex op deze leeftijd). Hierdoor moet de docent voor leerlingen uit de onderbouw een meer leidende rol aannemen tijdens het zelfstandig werken dan wanneer men vooral te maken heeft met oudere leerlingen uit de late adolescentie. Daarnaast kan deze vorm van zelfstandig werken ook gebruikt worden bij andere vakken. Maar wat voor effect dat heeft op de motivatie van de leerlingen zou onderzocht moeten worden in een eventueel vervolgonderzoek.

6.2 ADVIEZEN EN KANTTEKENINGEN VERVOLGONDERZOEK

Ook voor een eventueel vervolgonderzoek moet rekening gehouden worden met een aantal factoren waar ik tegenaan gelopen ben tijdens dit onderzoek. Voorafgaande aan elke enquête vertelde ik aan de leerlingen nog eens wat alles betekende en hoe ze het in moesten vullen, maar toch leverde de enquêtes wat problemen op doordat de leerlingen niet alles begrepen en daardoor per ongeluk of misschien bewust vragen oversloegen. Dit is niet bevordelijk voor de bruikbaarheid van een enquête. Daarnaast zorgde een wisselend aantal leerlingen voor een wisselend aantal deelnemers aan de enquêtes. Leerlingen konden bijvoorbeeld tijdens de les bij faalangst cursus zitten of het aantal veranderde doordat leerlingen een aantal lessen ziek waren. Dit maakte het moeilijk om deze enquêtes helemaal vrij te houden van ruis. Voor een eventueel vervolgonderzoek zou ik een kortere en simpelere enquête aanraden, zodat leerlingen niet te snel afhaken en geen fouten kunnen maken.

Een andere mogelijkheid voor een vervolgonderzoek zou zijn om het onderzoek uit te voeren op meerdere scholen, binnen meerdere vakken die gegeven worden door verschillende docenten en onder een grote onderzoeksgroep. Dit zou de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroten. Bij dit onderzoek is de grootte van de onderzoeksgroep helaas slechts beperkt. Hierbij zou bovendien ook gedacht kunnen worden aan het invoeren van meerdere vormen van zelfstandig werken, in plaats van slechts één vorm (verslag) en kan het onderzoek verspreid over een langere termijn uitgevoerd worden.

Daarnaast zou ik voor een eventueel vervolgonderzoek aanraden om de motivatie van de leerlingen voor een zelfstandige opdracht te koppelen aan de resultaten. Als de resultaten van de leerlingen verbeterd zijn ten opzichte van de reguliere lessen, dan zou dit nog een extra factor zijn die spreekt voor meer zelfstandige opdrachten. Daarnaast zouden beide onderzoeken uitgebreid kunnen worden naar andere vakken, zodat zelfstandig werken daar ook meer ingezet zou kunnen worden.

BRONNENLIJST

Amagir, A. , & Kneppers, L., & Westenberg, H. (2011). *Denkvaardigheden*. Geraadpleegd op 15 april 2014, van <http://dare.uva.nl/document/217853>

Applinet (2004). *Bekrachtigingstheorie... Voor mij?*. Geraadpleegd op 14 april 2014, van <http://www.leren.nl/cursus/sociale-vaardigheden/overtuigen-beinvloeden/bekrachtigingstheorie.html>

Caleidoscoop (2010). *Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie*. Geraadpleegd op 14 april 2014, van <http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/Locomotiv/10%20Caleidoscoop%20-%20interview.pdf>

Hill, W. (1985). *Learning: A survey of psychological interpretations*. New York: Harper and Row.

Huisman, Joke (2001). *Leren van competenties in het beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 10 mei 2014, van <http://www.ecbo.nl/downloads/publicaties/A00042.pdf>

Ik leer in beelden (2011). *Taxonomie van Bloom*. Geraadpleegd op 14 april 2014, van <http://www.ikleerinbeelden.nl/leerstijlen/taxonomie-van-bloom/>

Janssen, T., & Dam, G. ten, & Hout Wolters, B. van. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Leermakers, S. (2005). *De didactiek van leren en coachen*. Leuven: LannooCampus.

Mediawijsheid (2014). *Informatievaardigheden*. Geraadpleegd op 17 april 2014, van <http://www.mediawijsheid.nl/informatievaardigheden/>

Moor, de, W. (1998). *Arbeidsmotivatie als managementinstrument*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Nederlands Taalunie (2014). *Motivatie / motivering*. Geraadpleegd op 8 april 2014, van <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/562/>

Roelofs, J. (2013). *Zelfvertrouwen*. Geraadpleegd op 19 april 2014, van <http://zelfvertrouwen.nl/page.php?page=191>

Schrijver onbekend. *Taxonomie van Romiszowski*. Geraadpleegd op 11 mei 2014, van <http://martinferdinandgroenewegenvanderweijden.files.wordpress.com/2012/05/taxonomie-van-romiszowski.pdf>

Schoolexamesvo (2011). *De gereviseerde taxonomie van Bloom*. Geraadpleegd op 16 april 2014, van <http://www.schoolexamensvo.nl/voor-docenten/vakken/economie/toetsen/de-gereviseerde-taxonomie-van-bloom/>

Dam, G. Ten (2009). *Onderwijskunde hoger onderwijs: handboek voor docenten*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Acadamia Press.

Wal, J. van der & De wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

Wal, J. van der, & Wilde, J. De (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

Verkeyn, Andy (2002). *Samenvatting. Het didactisch model van De Block en Heene*. Geraadpleegd op 10 mei 2014, van <http://users.skynet.be/averkeyn/documents/download/didmodel.pdf>

Vinke, R. (2013). *Zoeken naar intrinsieke motivatie (2^e druk)*. Amsterdam: Reed Business.

Wordpress (2013). *Taxonomie van Bloom en de iPad*. Geraadpleegd op 14 april 2014, van <http://saxionoppad.wordpress.com/2013/04/22/taxonomy-van-bloom-en-de-ipad/>

Figuur 1: Van der Wal, J. & De wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

Figuur 2: Van der Wal, J. & De wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

Figuur 3: Van der Wal, J. & De wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

Figuur 4: Wordpress (2013). *Taxonomie van Bloom en de iPad*. Geraadpleegd op 14 april 2014, van <http://saxionoppad.wordpress.com/2013/04/22/taxonomy-van-bloom-en-de-ipad/>

Figuur 5: Verkeyn, Andy (2002). *Samenvatting. Het didactisch model van De Block en Heene*. Geraadpleegd op 10 mei 2014, van <http://users.skynet.be/averkeyn/documents/download/didmodel.pdf>

Figuur 6: Elstgeest, L. (2013). *Ontplooiing van zelfontplooiing*. Geraadpleegd op 15 mei 2014, van <http://www.oplaadweekenden.nl/ontplooiing-van-zelfontplooiing/>

Tabel 1: Van der Wal, J. & De wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

Tabel 2: Schrijver onbekend. *Taxonomie van Romiszowski*. Geraadpleegd op 11 mei 2014, van <http://martinferdinandgroenewegenvanderweijden.files.wordpress.com/2012/05/taxonomie-van-romiszowski.pdf>

Tabel 3: Caleidoscoop (2010). *Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie*. Geraadpleegd op 14 april 2014, van <http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/Locomotiv/10%20Caleidoscoop%20-%20interview.pdf>

BIJLAGEN

BIJLAGE NUMMER 1: “ENQUÊTE LEERLINGEN”

Motivatatie voor Mens en Maatschappij

Je hebt de afgelopen 2 weken les gekregen over een module van het vak Mens en Maatschappij. Aan de hand van deze vragenlijst wordt je motivatie voor de module van dit vak gemeten.

Achter elke opmerking staat een hokje. Je kunt de nummers 1 tot en met 5 invullen. Je kiest bij elke opmerking het nummer dat het meeste bij jezelf past. Het gaat om wat je van deze module van het vak Mens en Maatschappij vindt en hoe je over de lessen van dit vak denkt.

De cijfers die je kunt kiezen betekenen het volgende:

- 1 = Helemaal niet op mij van toepassing;
- 2 = Niet op mij van toepassing;
- 3 = Neutraal;
- 4 = Op mij van toepassing;
- 5 = Helemaal op mij van toepassing.

Start

Pagina: 2

Motivatatie voor Mens en Maatschappij

1.

	Helemaal niet op mij van toepassing				Helemaal op mij van toepassing
1. Ik vind de leerstof van deze module van het vak Mens en Maatschappij interessant.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij	☐	☐	☐	☐	☐

interessant.					
3. Ik vind de lessen over deze module van het vak Mens en Maatschappij leuk.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ik vind het leuk om aan deze module te werken.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij kwam ik met plezier naar de les.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ik verwacht dat ik de leerstof van deze module van het vak Mens en maatschappij nodig zal hebben in mijn toekomst.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Tijdens deze module van Mens en Maatschappij heb ik goed kunnen werken tijdens de les.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij heerst een aangename sfeer in de klas.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Tijdens de lessen van deze module van Mens en Maatschappij durf ik vragen te stellen aan de docent.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ik denk dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets nuttigs kan leren.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ik hoop dat ik van deze module van Mens en Maatschappij iets te leren, ongeacht de beoordeling die ik haal voor de toets.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ik wil bij de toets over deze module beter presteren dan de meeste andere leerlingen uit mijn klas.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Als ik bij deze toets geen goed cijfer haal, dan komt dat doordat ik meer had moeten leren.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ik wil deze toets goed maken, omdat ik anderen wil laten zien wat ik kan.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Er heerst orde tijdens de les.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ik weet wat het nut is van de lesstof.	☐	☐	☐	☐	☐

17. Ik heb inspraak in wat ik leer.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Ik voel me betrokken bij hetgeen ik moet doen tijdens de les omdat het onderwerp me aanspreekt.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ik krijg de kans om te leren wat ik aankan.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ik voel me uitgedaagd.	☐	☐	☐	☐	☐

Klaar!

BIJLAGE NUMMER 2: “ENQUÊTE VIDEOFRAGMENT”

Enquete motivatie

U krijgt nu 4 videofragmenten te zien die zijn opgenomen tijdens de les aan een eerste- en tweedejaars vmbo klas. Hierover verzoek ik u per fragment enkele vragen te beantwoorden door aan te geven of u het eens bent met een stelling over het fragment of niet.

Fragment 1

	Helemaal niet op mij van toepassing			Helemaal op mij van toepassing		
1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2) De leerlingen helpen elkaar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3) De leerlingen overleggen met elkaar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar luidruchtig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8) De leerlingen zijn zichtbaar druk.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Fragment 2

	Helemaal niet op mij van toepassing			Helemaal op mij van toepassing		
1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2) De leerlingen helpen elkaar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3) De leerlingen overleggen met elkaar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun	☐	☐	☐	☐	☐	☐

taak.

7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar luidruchtig.

☐☐☐☐☐

8) De leerlingen zijn zichtbaar druk.

☐☐☐☐☐

Fragment 3

1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn.

Helemaal niet op mij van
toepassing

☐☐☐☐☐

Helemaal op mij van
toepassing

2) De leerlingen helpen elkaar.

☐☐☐☐☐

3) De leerlingen overleggen met elkaar.

☐☐☐☐☐

4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht.

☐☐☐☐☐

5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig.

☐☐☐☐☐

6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak.

☐☐☐☐☐

7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar luidruchtig.

☐☐☐☐☐

8) De leerlingen zijn zichtbaar druk.

☐☐☐☐☐

Fragment 4

1) De leerlingen werken geconcentreerd aan de taak waarmee ze bezig zijn.

Helemaal niet op mij van
toepassing

☐☐☐☐☐

Helemaal op mij van
toepassing

2) De leerlingen helpen elkaar.

☐☐☐☐☐

3) De leerlingen overleggen met elkaar.

☐☐☐☐☐

4) Veel leerlingen zijn zichtbaar afgeleid/met iets anders bezig dan de opdracht.

☐☐☐☐☐

5) De leerlingen zijn zichtbaar ijverig bezig.

☐☐☐☐☐

6) De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd aan het werken aan hun taak.

☐☐☐☐☐

7) De leerlingen zijn zichtbaar/ hoorbaar

☐☐☐☐☐

luidruchtig.

8) De leerlingen zijn zichtbaar druk.



Hartelijk bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

BIJLAGE NUMMER 3: “UITEINDELIJKE KEUZE”

De afgelopen 8 weken heb je op 2 manieren les gehad. De helft van de lessen moest je een opdracht maken op de computer, de andere helft van de lessen waren zonder opdracht en in het lokaal (klassikaal). Nu mag je kiezen wat je de komende 3 lessen graag wilt doen:

- ☐ 3 lessen waarin je werkt aan een verslag op de computer
- ☐ 3 lessen waarin je klassikaal les krijgt

Klaar!