

Motivatie op het VMBO

■ *Autonomie*

■ *Competentie*

■ *Relatie*



Naam: Niels van Bun
Studentnummer: 2169523

School: Fontys Hogeschool Sittard
Opleiding: Lerarenopleiding geschiedenis tweedegraads
Begeleider: P. Augustin

Stageschool: Broeklandcollege Hoensbroek
Begeleidster: M. Bressers

Hoensbroek, november 2014



Voorwoord

Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de lerarenopleiding geschiedenisdocent aan de Fontys Hogeschool te Sittard. Het praktijkonderdeel van dit onderzoek is uitgevoerd op het Broeklandcollege te Hoensbroek waar ik mijn LIO-stage heb gelopen.

De motivatie van leerlingen heeft me altijd al geïnteresseerd. Ik had dan ook niet veel tijd nodig om een onderwerp voor mijn afstudeerscriptie te bedenken. Met veel plezier heb ik artikelen en boeken doorgelezen die me meer informatie konden geven over dit onderwerp. Ik wil dan ook ieder veel plezier toewensen bij het lezen van mijn scriptie. Ik hoop hiermee een bijdrage te kunnen leveren aan de discussie over de motivatie van leerlingen.

Tenslotte wil ik graag een aantal mensen hartelijk bedanken.

Peter Augustin mijn begeleider, die mij heeft voorzien van waardevolle tips en mij meerdere malen op weg heeft geholpen. Mijn vrouw, onze dochter en mijn familie die mij altijd hebben gesteund. Mijn collega's van het Broeklandcollege, die interesse hebben getoond en mij hebben voorzien van tips en ideeën. In het bijzonder Michou Bressers en Erik Molnar voor de vrijheid en ondersteuning die zij mij hebben verleend.

Samenvatting

Deze scriptie gaat over de motivatie van leerlingen uit het VMBO. Het praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden op het Broeklandcollege in Hoensbroek bij twee tweedejaarsklassen. Motivatie is voornamelijk binnen het voorgezet onderwijs een probleem. Door het vergroten van autonomie en de competentie en het verbeteren van de relatie met leerlingen wordt er aan de drie basisbehoeften van motivatie voldaan. Tijdens het praktijkonderzoek werd hier vorm aan gegeven door leerlingen een actieve rol te geven in hun eigen leerproces. Zo mochten zij de keus maken om alleen of in groepen te werken, de moeilijkheidsgraad van de opdracht bepalen en konden zij kiezen om extra uitleg te vragen tijdens opdrachten (autonomie). Zij kregen iedere les een overzicht van de lesdoelen voor de desbetreffende les die gekoppeld waren aan de RTTI taxonomie om zo inzicht te geven in de moeilijkheidsgraad van de opdrachten (competentie). En er werd zorg gedragen voor een veilig leef- en leerklimaat door leerlingen zoveel mogelijk positief te bekrachtigen en leerlingen vrij te laten in hun keus om samen te werken of alleen (relatie).

Uit de toegepaste gevalideerde tests bleek dat de intrinsieke motivatie niet was toegenomen. Wel was er een afname van extrinsieke motivatie bij beide klassen waarneembaar. Dat wil zeggen er was minder behoefte aan een beloning van buitenaf.

Uit de vragenlijst over de lessenserie, waarin de basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie zijn verwerkt, kwam een ander resultaat. Hierin gaf 76% van de leerlingen aan de lessen interessanter te vinden. 57% van hen wilt graag meer leren over geschiedenis met lessen waarin de competentie, autonomie en de relatie met leerlingen wordt vergroot. De onderzoeksresultaten zijn tegenstrijdig.

Dit onderzoek heeft niet kunnen aantonen dat het vergroten van competentie en de autonomie en het verbeteren van de relatie met leerlingen de intrinsieke motivatie vergroot. Dit onderzoek biedt echter wel mogelijke handvatten voor de actuele uitdaging en nieuwe aanpak die het passend onderwijs vereist. Leerlingen krijgen een grotere rol in hun eigen leerproces toegekend waardoor de docent de mogelijkheid krijgt om te ondersteunen waar dat het meeste nodig is.

Inhoudsopgave

.....	I
VOORWOORD	I
SAMENVATTING	I
1. INLEIDING	1
5.7 CONTEXT.....	1
5.8 VERLEGENHEIDSITUATIE.....	1
1.3 ONDERZOEKSVRAGEN.....	2
<i>Hypothese:</i>	2
<i>Deelvragen:</i>	2
1.4 RELEVANTIE VOOR DE PRAKTIJK.....	2
1.5 RELEVANTIE VOOR EIGEN ONTWIKKELING.....	3
2. LITERATUURONDERZOEK	4
2.1 LEREN LEREN.....	5
2.2 INTRINSIEKE MOTIVATIE.....	7
2.2.1 <i>Relatie</i>	7
2.2.2 <i>Competentie</i>	8
2.2.3 <i>Autonomie</i>	9
2.3 KEUZEMOGELIJKHEDEN, BEKWAAMHEID EN LEERKLIMAAT.....	10
2.3.1 <i>Autonomie: Keuzemogelijkheden binnen de les</i>	10
2.3.2 <i>Competentie: Bekwaamheid van de leerling</i>	12
2.3.3 <i>Relatie: Een prettig leef- en leerklimaat</i>	13
3. ONDERZOEKSOPZET	14
3.1 CONTEXT.....	14
3.2 ONDERZOEKSGROEP.....	16
3.3 INSTRUMENTEN.....	16
3.4 DATA VERZAMELING.....	19
3.5 DATA VERWERKING EN -ANALYSE.....	19
4. RESULTATEN	20
4.1 DEELVRAAG 1:.....	20
4.1.1 <i>AMS meting</i>	20
4.1.2 <i>ISM meting</i>	22
4.1.3 <i>Vragenlijst lessenserie</i>	24
4.2 DEELVRAAG 2:.....	25
4.3 DEELVRAAG 3:.....	26
4.4 DEELVRAAG 4:.....	26
4.4.1 <i>VIL vragenlijst</i>	27
5. CONCLUSIES EN DISCUSSIE	28
5.1 DEELVRAAG 1.....	28
5.2 DEELVRAAG 2.....	28
5.3 DEELVRAAG 3.....	29
5.4 DEELVRAAG 4.....	29
5.5 HYPOTHESE.....	30
5.6 INTERPRETATIE EN VERKLARING VAN RESULTATEN.....	31
5.7 OPBRENGSTEN VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK.....	32

5.8	SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK	32
5.9	AANBEVELINGEN VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK	33
NAWOORD		33
LITERATUURLIJST		34
BIJLAGEN.....		37
BIJLAGE 1:	ACADEMISCHE MOTIVATIE SCHAAL (AMS)	37
BIJLAGE 2:	INVENTORY OF SCHOOL MOTIVATION (ISM)	39
BIJLAGE 3:	VRAGENLIJST INTERPERSOONLIJK LERAARSGEDRAG (VIL).....	41
BIJLAGE 4:	VRAGENLIJST LESSENSERIE	42
BIJLAGE 5:	LESSENSERIE	43
	<i>Introductie op de lessenserie.....</i>	<i>43</i>
	<i>§5.1 De Eerste Wereldoorlog</i>	<i>44</i>
	<i>§5.2 Communisme en fascisme</i>	<i>52</i>
	<i>§5.3A Tweede Wereldoorlog</i>	<i>60</i>
	<i>§5.3B Jodenvervolging</i>	<i>67</i>
	<i>§5.4 Nederland bezet</i>	<i>71</i>
	<i>§5.5 Groeiend verzet in de kolonies</i>	<i>76</i>
BIJLAGE 6:	POWERPOINT §5.3A.....	81
BIJLAGE 7:	REFLECTIE LESSENSERIE	82
	<i>Les §5.1 De Eerst Wereldoorlog.</i>	<i>82</i>
	<i>Les §5.2 Communisme en fascisme</i>	<i>83</i>
	<i>Les §5.3A Tweede Wereldoorlog</i>	<i>84</i>
	<i>Les §5.3B Jodenvervolging</i>	<i>85</i>
	<i>Les §5.4 Nederland bezet</i>	<i>86</i>
	<i>Les §5.5 Groeiend verzet in de kolonies</i>	<i>87</i>

1. Inleiding

5.7 Context

In het Broeklandcollege in Hoensbroek gaf ik tijdens mijn LIO-stage les aan VMBO leerlingen. Bij het Broeklandcollege in Hoensbroek is de leerling het belangrijkste uitgangspunt. Wat zijn diens mogelijkheden en waar liggen de interesses en ambities? (Broeklandcollege, 2014). Om aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen te voldoen, en zich voor te bereiden op de invoering van het passend onderwijs per 1 augustus 2014, is het Broeklandcollege momenteel aan het werk met differentiatie in de klas. Een aantal docenten hadden een cursus over differentiëren met behulp van het RTTI-model gevolgd. Met behulp van dit model wilt de school zijn mogelijkheden om te differentiëren op niveau concreet en meetbaar maken. Proefwerken worden met behulp van het RTTI-model geanalyseerd om vervolgens leerlingen gericht te kunnen helpen. Op 20 februari 2014 gaven deze docenten voorlichting aan collega's tijdens een studiemiddag. Tijdens de presentatie werd er een overzicht gegeven van de huidige situatie en de gewenste toekomstige aanpak: Huidige situatie – reactieve differentiatie. Er wordt geïmproviseerd. Er is geen systeem dat door alle docenten wordt toegepast. Leerlingen die dus hetzelfde probleem hebben krijgen dus verschillende behandelingen. Toekomstige aanpak – proactief differentiëren. Een systeem dat iedereen gebruikt waardoor we van te voren al kunnen zien welke leerlingen op welk gebied slecht presteren en daar de les op kunnen aanpassen op basis van het RTTI systeem. Dat wil zeggen dat we sneller inzicht krijgen in welk soort vraag de leerling moeite heeft en hem/haar daar tijdig mee kunnen laten oefenen om op het gewenste niveau te komen. De school werkt er momenteel aan om in de nabije toekomst deze differentiatie ook in te bouwen in de lessen. Hopelijk kan dit onderzoek daar ook een bijdrage aan leveren.

5.8 Verlegenheidsituatie

Kleuters willen ontdekken, zijn nieuwsgierig en leergierig. Van deze leergierigheid lijkt niet veel over te zijn wanneer kinderen de middelbare school bereiken. Tijdens mijn stages, bij zowel VMBO als HAVO klassen, kwam ik regelmatig in aanraking met leerlingen die een ongemotiveerde indruk maakten, of dit zelf aangaven. Veel docenten, waar ik lessen observeerde, maakten naast de lesboeken en bijhorende opdrachtenboeken weinig gebruik van andere middelen. Met als resultaat dat de les al snel eentonig wordt en kinderen niet (actief) betrokken worden bij hun eigen leren met als gevolg dat zij een passieve houding gaan aannemen. Docenten ondervinden zelf ook dat leerlingen vaak moeilijk te motiveren zijn. Vaak wordt de oorzaak bij de leerling gezocht, maar is dat wel terecht? Tijdens mijn opleiding kwam uiteraard de motivatie van leerlingen ook aan bod. Zo ook de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie die, volgens de onderzoekers Deci & Ryan, een vereiste zijn om tot motivatie te komen. Daarom wil ik graag onderzoeken of de motivatie van leerlingen vergroot kan worden door hun autonomie, competentie en het leerklimaat van de leerlingen te stimuleren. Ik hoop dat mijn onderzoek aan de differentiatie in de klas kan bijdragen en docenten handvatten kan aanreiken die in de toekomst gebruikt kunnen worden.

1.3 Onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in de (vergroting van) motivatie van leerlingen.

Hypothese:

De gestelde hypothese is als volgt:

Door het vergroten van autonomie en de competentie en het verbeteren van de relatie met leerlingen, zal de intrinsieke motivatie van leerlingen in het VMBO voor het vak geschiedenis toenemen.

Deelvragen:

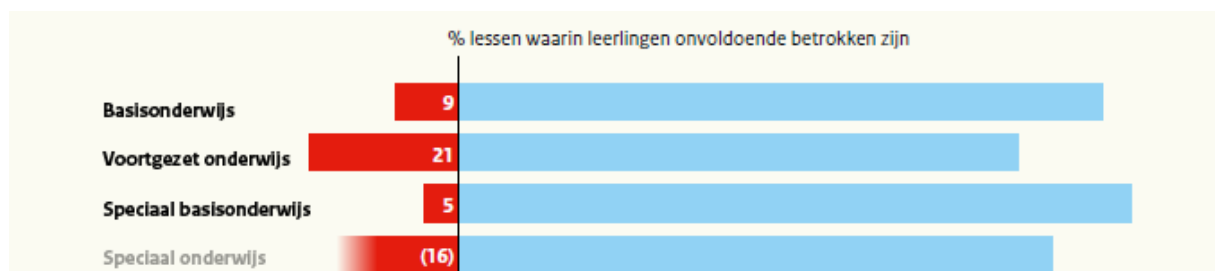
Om bovenstaande hypothese te onderzoeken heb ik vier deelvragen geformuleerd:

1. *Wat verstaan we onder intrinsieke motivatie binnen de klas? En hoe kan een docent proberen daar in positieve zin invloed op uit te oefenen?*
2. *Wat is autonomie en hoe kan een docent de autonomie vergroten in een geschiedenisles?*
3. *Wat is competentie en hoe kan een docent de competentie van leerlingen positief beïnvloeden?*
4. *Wat is relatie en hoe kan een docent de relatie met leerlingen positief beïnvloeden?*

Bovenstaande deelvragen zijn er op gericht ons meer informatie te geven over de (intrinsieke) motivatie van leerlingen. En vooral ook hoe wij als docenten daar een positieve invloed op kunnen uitoefenen. Om een antwoord te kunnen geven op bovenstaande vragen en de invloed van motivatie op onze lessen zal ik in hoofdstuk 2 ingaan op bovenstaande vragen.

1.4 Relevantie voor de praktijk

In het onderwijsverslag van de onderwijsinspectie uit 2013 stond er één woord centraal; motivatie. En dan voornamelijk een tekort aan motivatie. Tijdens schoolbezoeken valt het inspecteurs op dat leerlingen uit het voorgezet onderwijs bij een deel van de lessen zeer gemotiveerd en betrokken zijn, maar in andere lessen nauwelijks (zie figuur 1.1) (Onderwijsinspectie, 2014).



Figuur 1 Lessen waarin leerlingen onvoldoende betrokken zijn. Bron: (Onderwijsinspectie, 2014)

Tijdens mijn stages kwam ook ik in aanraking met ongemotiveerde leerlingen. Je kent ze wel, leerlingen die onderuitgezakt in hun stoel hangen of juist druk aan het kletsen zijn. Lesmethodes proberen op een leuke, interactieve en uitdagende manier informatie aan te bieden. Professor Rob Martens, hoogleraar aan de Open Universiteit te Heerlen en docent als onderwijsvernieuwing ICT/ multimedia en onderwijsmotivatie, zegt hierover het volgende: *'Modern onderwijs wordt vaak gemaakt met erg positieve verwachtingen over de effecten die het zal hebben op leerlingen. Maar onderzoek laat zien dat onderwijsontwikkelaars die effecten vaak schromelijk overschatten'* (Martens, 2004).

De verwachting is dat leerlingen die dergelijke opdrachten krijgen voorgezet enthousiast worden en op deze manier kennis verwerven. In de praktijk blijkt dat echter anders uit te pakken. Zo schrijft ook het NRC in een artikel 'Waarom is de Nederlandse leerling zo ongeïnteresseerd' zaterdag 19 april & zondag 20 april 2014. Hierin komen de onderwijsinspectie, docenten, ouders en leerlingen aan het woord. Zo laat ook de onderwijsinspectie weten in het Onderwijsverslag 2012-2013: "Onderwijsinspecteurs zien regelmatig lessen waar een groot deel van de leerlingen niet actief betrokken is" (Novum, 2014).

De boodschap is helder: docenten moeten hun onderwijs betekenisvoller maken en daarbij inspelen op de individuele behoefte van de leerlingen zodat zij gemotiveerd worden. Hoe motiveren we leerlingen dan om iets te leren? De inspectie constateert dat "wanneer een leraar zijn les afstemt op de ontwikkeling van leerlingen en goede feedback geeft, raken leerlingen ook beter gemotiveerd." Ook de VO-raad denkt dat er veel winst te behalen is op het vlak van maatwerk en differentiatie in de klas" (VO-raad, 2014).

In dit onderzoek hoop ik aan te kunnen tonen dat de motivatie van leerlingen zal toenemen door het vergroten van autonomie en de competentie en het verbeteren van de relatie met leerlingen.

1.5 Relevantie voor eigen ontwikkeling

Tijdens mijn opleiding is het belang van motivatie bij verscheidene vakken aan bod gekomen. Verschillende theorieën, en hun invloed voor het onderwijs, werden hier besproken. Uit stageperiodes bleek al snel dat het niet zo gemakkelijk is om leerlingen daadwerkelijk te motiveren. Niet alleen voor stagiaires, maar ook voor stagebegeleiders. Naast dat ik erg geïnteresseerd ben in dit onderwerp is het van belang om meer inzicht te verkrijgen in de invloed die docenten hebben op de motivatie van hun leerlingen. Het zou een mooi vooruitzicht zijn om leerlingen iets te kunnen leren omdat zij het zelf graag willen leren.

2. Literatuuronderzoek

In dit hoofdstuk zal ik proberen een zo goed mogelijk antwoord te geven op de verschillende deelvragen. Hier volgen nogmaals de deelvragen:

1. *Wat verstaan we onder intrinsieke motivatie binnen de klas? En hoe kan een docent proberen daar in positieve zin invloed op uit te oefenen?*
2. *Wat is autonomie en hoe kan een docent de autonomie vergroten in een geschiedenisles?*
3. *Wat is competentie en hoe kan een docent de competentie van leerlingen positief beïnvloeden?*
4. *Wat is relatie en hoe kan een docent de relatie met leerlingen positief beïnvloeden?*

Door antwoord te geven op deze vragen hoop ik aan het einde van het onderzoek de hypothese te kunnen bevestigen. De hypothese luidt als volgt:

Door het vergroten van autonomie en de competentie en het verbeteren van de relatie met leerlingen, zal de intrinsieke motivatie van leerlingen in het VMBO voor het vak geschiedenis toenemen.

Het zoekproces naar literatuur:

Bij de start van het onderzoek heb ik voornamelijk gebruik gemaakt van publicaties van Deci & Ryans *Self-Determination Theory (SDT)*, op hun website worden verscheidene artikelen aangeboden over intrinsieke motivatie en de drie basisbehoeften. Verder heb ik op het internet gebruik gemaakt van diversen websites en artikelen over (intrinsieke) motivatie en het constructivisme. Naast deze websites heb ik informatie uit een aantal scripties van de hbo-kennisbank geraadpleegd.

Hierna heb ik voor een aantal onderwerpen verdieping gezocht in boeken zoals 'De gemotiveerde leerling' van Stevens & Bors. Hier vond ik veel algemene informatie over de motivatie van leerlingen. Ook het boek 'Effectief leren' van Ebbens, die ik tijdens mijn studie heb gebruikt, was een bron van informatie over zowel intrinsieke motivatie als het constructivisme.

Op aanraden van mijn begeleider heb ik het boek 'Van leertheorie naar onderwijspraktijk' van Veen & Wal doorgelezen waarbij ik voornamelijk gebruik heb gemaakt van het constructivisme en betekenisvol leren van Ausubel. Ook verwees hij mij verder naar docenten van de PABO opleiding. Zij wisten mij het boek 'Leren en instructie' van Boekaerts en Simons te adviseren. In dit boek heb ik me voornamelijk gericht op het constructivisme en de door Boekaerts en Simons omschreven onderwijsregimes.

Het theoretisch kader kent de volgende opbouw:

We beginnen met een omschrijving van het 'traditionele' onderwijs en het 'nieuwe', constructivistische onderwijs. De (actieve) rol van de leerling wordt besproken. Daarnaast wordt ook de rol van de docent besproken, waarbij er wordt stilgestaan bij een aantal kenmerken van de constructivistische aanpak.

Hierna wordt gekeken naar de intrinsieke en extrinsieke motivatie van leerlingen. Daarna worden de verschillende basisbehoeften om tot intrinsieke motivatie te komen besproken (paragraaf 2.2.1, 2.2.2 & 2.2.3).

Tenslotte kijken we naar aanbevelingen en methodes uit de literatuur om vorm te geven aan de basisbehoeften in de les.

2.1 Leren leren

Het traditionele onderwijssysteem wordt voornamelijk vormgegeven vanuit bepaalde uitgangspunten vanuit het behaviorisme. Het behaviorisme gaat uit van de veronderstelling dat kinderen niet zouden leren wanneer ze daar niet toe worden aangespoord door middel van dreiging van straf of het vooruitzicht op een beloning. Bij deze manier van conditioneren staat de extrinsieke motivatie van de leerling centraal; de leerling levert inspanning (leert voor een toets) en krijgt een beloning (een goed punt). Het gewenste gedrag wordt beloond door iets positiefs. Dit positieve wordt geassocieerd met het gedrag. Als gevolg gaat een persoon het gedrag vaker vertonen om de beloning vaker te krijgen.

Het nadeel van extrinsiek motiveren is dat het uitzicht op een beloning aanwezig moet blijven om het gewenste gedrag in stand te houden. De motivatie van de leerling is dus afhankelijk van externe invloeden.

Een nieuwe stroming is die van het constructivisme. Het constructivisme gaat ervan uit dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de docent, maar eerder het resultaat van denkactiviteiten van de leerlingen zelf.

In het traditionele onderwijs wordt de leraar vaak gezien als expert, de bezitter van kennis, die ervoor moet zorgen dat deze kennis overgedragen wordt op de leerlingen. De leerlingen zijn als het ware lege vaten, die staan te wachten om gevuld te worden door de leraar. Bij dit traditionele onderwijs, dat meestal bestaat uit elementen van het behaviorisme en de informatietheoretisch georiënteerde visie, is het voornamelijk de docent die sturing geeft aan het leerproces van zijn leerlingen (Veen & Wal, 2008).

In het huidige onderwijs, waarin zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid hoog in het vaandel staan, is het de leerling zelf die in toenemende mate zijn eigen leren reguleert. De opkomende overtuiging dat kennis niet overgedragen kan worden, maar door de lerende zelf geconstrueerd wordt, hebben ertoe bijgedragen dat leerlingen steeds meer benaderd worden als een actief, zelfstandig en zelfverantwoordelijk persoon. Kennis ontstaat pas wanneer de leerling iets doet met de informatie. Kennis kan dus niet gewoon door de leraar aangereikt worden, omdat betekenis nu eenmaal niet van nature aanwezig is in informatie, maar eraan verleend wordt. Het kunnen leggen van verbanden met eerder verworven kennis is daarbij bepalend voor de mate waarin het geleerde voor de lerende betekenisvol is. Het verschil tussen betekenisvol en betekenisloos leren is gelegen in de mate waarin nieuwe informatie betekenis krijgt voor de leerling. Nieuwe informatie wordt voor de leerling pas betekenisvol wanneer deze verbonden kan worden met kennis waarover hij reeds beschikt. De leerpsycholoog van Parreren geeft in dit verband het voorbeeld van een peuter die voor het eerst een trolleybus zag. Verbaasd riep het kind: "Een autobus met een hijskraan erop!" Het kind had de trolleybus geanalyseerd in twee delen, waarvan het elk op zich het beeld kende. Ausubel, een Amerikaanse psycholoog, beschrijft betekenisvol leren als een proces van verankering. Bij het integreren van nieuwe kennis ontstaat er een nieuwe cognitieve structuur. In de cognitieve structuur is kennis uit een bepaald vakgebied of kennisdomein hiërarchisch geordend. Een goed georganiseerde cognitieve structuur vormt de basis voor betekenisvol leren. Betekenisvol leren is dan ook pas mogelijk, wanneer er in de cognitieve structuur begrippen, regels, principes en noties geordend voorhanden zijn, die de functie van anker kunnen vervullen. Aan deze ankerbegrippen kan de nieuwgevormde kennis dan verbonden (verankerd) worden. Zijn er geen ankerbegrippen aanwezig, dan krijgt de nieuwe kennis een toevallige plaats in de cognitieve structuur. Ze wordt dan half of helemaal niet begrepen (Veen & Wal, 2008).

Onze kennis is dus een constructie. Met andere woorden: de leerling is een constructeur van zijn eigen leerproces. Dat wil niet zeggen dat de leerling er alleen voor staat. Om leerlingen nieuwe (betekenisvolle) kennis te laten opdoen kan de docent helpen. Maar hoe doet hij dat dan, en wat is zijn rol in de les?

Allereerst is het van belang dat de docent controleert welke voorkennis aanwezig is bij de leerlingen en deze ook activeert. Drie voorbeelden van hoe een docent dit kan aanpakken:

- Informeer de leerlingen over de lesdoelen. Leerlingen leggen niet altijd zelf de link met wat ze geleerd hebben in voorgaande lessen. Door leerlingen expliciet te wijzen op de kennis en vaardigheden en de manier waarop deze gekoppeld kunnen worden aan de nieuwe leerinhouden, kunnen leerlingen zelf de link makkelijker leggen.
- Het verwijzen naar eerder geziene leerinhouden is ook belangrijk. Dit kan bijvoorbeeld door elke les te starten met een situering van je les in het grotere geheel.
- Gebruik een brainstormoefening bij de aanvang van de les. Vraag aan leerlingen wat ze weten over een bepaald onderwerp. Door leerlingen te laten nadenken over een bepaald thema, activeer je hun voorkennis met betrekking tot dit onderwerp. Leerlingen zullen zo sneller linken leggen met de nieuwe informatie. Let op: leerlingen kunnen bij een brainstormoefening ook onjuiste of ongepaste voorkennis inbrengen. Wees je hier als docent bewust van en corrigeer leerlingen onmiddellijk. Geef ook aan waarom dit foute voorbeelden zijn.

Ausubel spreekt van het aanbrengen van een kader bij leerlingen. Zo'n kader bevat zogenoemde organizers, die de leerling helpen om nieuwgevormde kennis te integreren in het kennisbestand. Deze organizers kunnen variëren van een schema, een afbeelding, een metafoor, een samenvatting tot een begrippenstructuur en zijn bedoeld om relevante geheugeninhouden te activeren. Ausubel spreekt van advance organizers, een organizer die voor de start van het leerproces aan de leerling wordt gepresenteerd. Het is uiteraard wel van belang dat er voorkennis aanwezig is waar

Verder benadrukt de psycholoog Vygotsky het belang van de sociale omgeving. Vygotsky spreekt van de *more knowledgeable other* (MKO): het verwijst naar iemand die een beter begrip of een hoger vaardigheidsniveau dan de leerling heeft, met betrekking tot een bepaalde taak, proces, of het concept. Hoewel de veronderstelling is dat de MKO een leraar of een oudere volwassene is, is dit niet noodzakelijkerwijs het geval. Vaak zijn het de leeftijdsgenoten van een kind met meer kennis of ervaring.

Constructivisten benadrukken ook het belang van reflectie van de student op het leerproces. Daarom moet er in het leerproces voldoende ruimte en tijd besteed worden aan de analyse van de eigen reflectie. Docenten kunnen systematisch in de lesopbouw tijd maken voor reflectie. Dit kan op verschillende manieren worden vormgegeven:

- De docent organiseert momenten voor reflectie en stelt reflecterende vragen: wat heb je geleerd? Hoe hebben jullie de opdracht aangepakt? Was de keuze om alleen of samen te werken de juiste? Was de keuze van het niveau van het lesdoel eenvoudig, op maat of te moeilijk?
- De docent stimuleert leerlingen om met elkaar te reflecteren en elkaar feedback te geven.

Belangrijk is dat ideeën van leerlingen niet moeten worden afgewezen, aangezien elke individuele reflectie evenveel aandacht en respect verdient.

Bij een dergelijke constructivistische aanpak verandert de rol van de docent. Drs. J.G. Valstar (1996), lerarenopleider en tevens redacteur van de tijdschriften *Velon* en *Voorwerk*, geeft in het artikel 'De uitdaging van het constructivisme' aan dat: "*De belangrijkste taak van de onderwijsgevende is het initiëren, begeleiden en beïnvloeden van leer- en denkprocessen die leerders nodig hebben bij het construeren van kennisgehelen.*" (Valstar, 1996). De leerling staat er dus nooit alleen voor, maar wordt gefaciliteerd door de docent om zijn eigen kennis te construeren.

Hoewel het ideaal klinkt dat leerlingen de baas zijn over hun eigen leerproces, geven tegenstanders aan dat leerlingen uit zichzelf vaak niet gemotiveerd genoeg zijn om zonder begeleiding te leren. Om tot betekenisvol, actief en zelfstandig leren te komen is (intrinsieke) motivatie een vereiste. In de volgende paragraaf zal ik dieper ingaan op het begrip intrinsieke motivatie: wat is intrinsieke motivatie, waarom is het zo belangrijk, en hoe kunnen docenten daar invloed op uitoefenen?

2.2 Intrinsieke motivatie

“Motivation is the art of getting people to do what you want them to do because they want to do it”

Dwight Eisenhower (Eisenhower, 2014).

Eisenhower omschrijft motivatie zoals wij het meestal ook tegenkomen in het onderwijs: de docent wilt dat de leerling een bepaalde taak uitvoert. Om ervoor te zorgen dat de leerling dit ook wilt krijgt de leerling een beloning bij het uitvoeren, of een straf bij het niet uitvoeren, van de taak. We noemen dit ook wel de behavioristische aanpak.

Het ontbreekt leerlingen vaak aan motivatie wanneer wij die wel verlangen. Alblas verklaart dit door bij motivatie een onderscheid te maken tussen extrinsieke taken en intrinsieke taken (Alblas, 2006). Extrinsieke taken hebben te maken met de opbrengsten die uit het leveren van een inspanning voortvloeien. Denk bijvoorbeeld aan een goed cijfer, waardering of status. Wanneer extrinsieke taken leerlingen aanzetten tot het leveren van prestaties spreken we van *extrinsieke motivatie*.

Intrinsieke taken betreffen de aard van de taak. Deze kan zo uitdagend en zo plezierig zijn om te doen, dat daarvan een motiverende werking uitgaat. Bepaalde zaken zijn zo boeiend om te verkennen of zo aantrekkelijk om te doen, dat kinderen zich daar vanzelf mee bezighouden (Alblas, 2006). Wanneer intrinsieke taken leerlingen aanzetten tot het leveren van prestaties spreken we van *intrinsieke motivatie*. Intrinsieke motivatie omschrijven we als een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. Dit aanzetten tot een bepaald gedrag is bepalend voor de betrokkenheid van een leerling tijdens zijn leerproces in de klas.

“Als het goed is zit de pret niet in de lesstof maar in het leren.”

Midas Dekkers (Dekkers, 2014).

We lijken soms te vergeten hoe leuk het eigenlijk is om te leren. Door een meerderheid onder leerlingen wordt het nu vooral ervaren als een ‘must’ – iets dat je moet doen. De nadruk ligt vaak op externe motivatoren zoals cijfers en straffen. Hiermee zorgen we er onbewust voor dat onze leerlingen zich gaan richten op de prestatie. Dat gaat ten koste van de eigen interesse en nieuwsgierigheid, van onze intrinsieke motivatie om te leren (Stevens & Bors, 2010) (Borowski & Thorpe, 1994). Stevens en Bors maar ook Borowski en Thorpe sluiten hierbij aan op tal van observaties van docenten uit het middelbaar onderwijs (Stevens & Bors, 2010).

Intrinsieke motivatie om te leren is van nature aanwezig, maar zoals Ryan zegt: *“The question is how do we stand out of the way and not kill that.”* (Ryan M. , Self-Determination Theory, 2014).

Volgens Deci en Ryan kan extrinsieke motivatie er voor zorgen dat de intrinsieke motivatie wordt verdrongen. Wanneer de extrinsieke motivatie wordt ervaren als controle of dwang, in plaats van ondersteunend, zal de intrinsieke motivatie afnemen.

De oplossing hiervoor vinden we terug in de door Deci en Ryan ontwikkelde zelfdeterminatietheorie (ZDT). Deze ZDT gaat uit van 3 basisbehoeften waar aan voldaan moet worden voordat iemand intrinsiek gemotiveerd kan zijn. Deze 3 basisbehoeften bestaan uit: *Relatie*, *Competentie* en *Autonomie*. In deze volgorde zal ik ze alle drie toelichten.

2.2.1 Relatie

Luc Stevens, algemeen directeur van het NIVOZ (Nederlands Instituut voor Onderwijs- en Opvoedingszaken), omschrijft de basisbehoefte relatie als *“onze behoefte om interacties aan te gaan en ons verbonden te voelen”* (Stevens & Bors, 2010). Een gevoel van verbondenheid als ingrediënt om aan de basisbehoefte relatie te voldoen.

De onderzoekers Deci en Ryan schrijven over de basisbehoefte relatie het volgende: *“a secure relational base appears to provide a needed backdrop—a distal support—for intrinsic*

motivation, a sense of security that makes the expression of this innate growth tendency more likely and more robust" (Ryan E. D., 2000). Een gevoel van veiligheid dus die als een soort vangnet een veilige basis moet vormen om op terug te vallen. Leerlingen moeten zich veilig genoeg voelen om fouten durven te maken. Deci en Ryan stellen verder dat: *"People often engage in intrinsically motivated behaviors (e.g., playing solitaire, hiking) in isolation, suggesting that relational supports may not be necessary as proximal factors in maintaining intrinsic motivation"* (Ryan E. D., 2000).

Leerlingen zijn dus niet perse afhankelijk van samenwerking om aan de basisbehoefte relatie te voldoen, iemand die alleen werkt kan net zo goed intrinsiek gemotiveerd zijn. Hoewel de optie tot samenwerken uiteraard de mogelijkheid tot interacties zal vergroten.

Uit de geraadpleegde literatuur blijkt dat een gevoel van veiligheid en betrokkenheid een belangrijke rol spelen om aan de basisbehoefte relatie te voldoen. Zowel werkzaamheden individueel als in samenwerkingsverband kunnen hierin voorzien. Van belang daarbij is de aandacht voor de verbintenis tussen docent en leerling. De docent moet zorg dragen voor een veilig leef- en leerklimaat.

2.2.2 Competentie

Deci en Ryan toonden in hun onderzoek aan dat een vereiste voor intrinsieke motivatie is dat mensen zich competent voelen in dat wat zij (willen) ondernemen. Mensen hebben de behoefte zich bekwaam te voelen en zich gerespecteerd en gewaardeerd te voelen. Om aan dit gevoel te voldoen is het belangrijk dat de lesstof en bijbehorende opdrachten voldoende afgestemd zijn op de capaciteiten en kwaliteiten van leerlingen. Leerlingen verliezen hun zin in het leren, zij haken af, wanneer het aanbod door standaardisatie niet aansluit op hun eigen ontwikkelingstempo en behoefte. Het is van belang om de leerling een aandeel te geven in zijn eigen leerproces, wie kan immers beter bepalen welke lesstof en bijbehorende opdrachten het beste aansluiten op zijn/haar eigen capaciteiten en kwaliteiten dan de leerling zelf? De docent heeft hier een adviserende rol. Ook wanneer de leerling zichzelf overschat, want de leerling leert ook wanneer het hem niet lukt. Vertrouwen in hun kwaliteiten zien leerlingen als respect voor hun eigen persoon. Ze vinden het prettig als gelijkwaardig mens gewaardeerd te worden; te worden gezien in hun eigen kwaliteiten en persoonlijkheden (Stevens & Bors, 2010).

Naast de afstemming van de lesstof en bijbehorende opdrachten is ook positieve feedback van groot belang, zo stellen ook Deci en Ryan: *"Events such as positive feedback that signify effectance provide satisfaction of the need for competence, thus enhancing intrinsic motivation, whereas events such as negative feedback that convey ineffectance tend to thwart the need for competence and thus undermine intrinsic motivation"* (Ryan & Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, 2000).

Door het positief bevestigen en waarderen van de capaciteiten en kwaliteiten van leerlingen wordt zelfvertrouwen gestimuleerd. Hierbij dient de docent wel op het volgende te letten:

- Spreek vanuit jezelf: 'Ik vind echt dat je dit goed hebt opgelost'.
- Blijf oprecht en overdrijf niet. Zeg niet iets positiefs als je het eigenlijk niet meent.
- Benoem concreet wat jij goed vond gaan: 'ik bewonder de manier waarop jij dit project hebt georganiseerd' (Schouten en Nelissen, 2013).

2.2.3 Autonomie

Stevens en Bors geven de volgende beschrijving van deze basisbehoefte: *“Volgens de zelfdeterminatietheorie hebben we allemaal een natuurlijke behoefte een zekere mate van controle, handelingsvrijheid en autonomie te voelen in onze interactie met onze omgeving. Het gaat hier niet om onafhankelijkheid of individualiteit, maar het gaat hier over de vrijheid om te kiezen, te beslissen, zelf te mogen sturen in ons handelen”* (Stevens & Bors, 2010). Deze keuzemogelijkheid om zelf hun eigen handelen te bepalen is dus mede bepalend voor de motivatie van leerlingen.

De mate waarin mensen het gevoel hebben dat zij vrij zijn om iets te doen versus het gevoel dat ze iets moeten doen doordat ze gecontroleerd of onder druk gezet worden om dit te doen, noemen we ook wel *perceived locus of causality (PLOC)*.

Wanneer iemand kiest om uit eigen overweging iets te ondernemen spreken we van Internal perceived locus of causality (I-PLOC). Wanneer iemand door externe overwegingen kiest iets te ondernemen spreken we van external perceived locus of causality (E-PLOC). In het huidige onderwijs maken leerlingen hun opdrachten voornamelijk vanuit externe overwegingen (omdat de docent iets wilt, of vanwege de beloning een goed punt). Daar komt een hoge mate van controle en aansturing bij kijken. Het gevolg hiervan is dat we de intrinsieke motivatie alleen maar ondermijnen, zo schrijft ook Ryan: *“When extrinsic rewards are introduced for doing an intrinsically interesting activity, people tend to feel controlled by the rewards, prompting a shift in the perceived locus of causality for the behavior from internal to external. People feel less like origins of their behavior and thus display less intrinsic motivation”* (Ryan M, 2000).

Wanneer de docent dus te veel oplegt, zonder tegemoet te komen aan de autonomie van zijn leerlingen, zullen leerlingen dit ervaren als external locus of causality. De mate van autonomie wordt hierdoor beïnvloed, omdat de leerling geen of geringe inspraak heeft, met als gevolg een aantasting van zijn intrinsieke motivatie. Om de internal perceived locus of causality te stimuleren moet dus aan de leerling een grotere mate van autonomie toegekend worden. Om hier aan te voldoen geven we de leerlingen meer keuzemogelijkheden waardoor hij meer invloed krijgt op zijn eigen leerproces.

Over welke keuzemogelijkheden het precies gaat en welke rol de docent hierin speelt komt in het volgende hoofdstuk aan bod. Nu we weten waar intrinsieke motivatie uit bestaat zullen we ons richten op hoe we vorm kunnen geven aan de drie basisbehoeften: *Relatie*, *Competentie* en *Autonomie* in een les.

2.3 Keuzemogelijkheden, bekwaamheid en leerklimaat

“Wat is funester dan te werken, te denken en te voelen zonder innerlijke noodzaak, zonder een diep persoonlijke keuze, zonder lust? Als een automaat van de 'plicht'?”
Friedrich Nietzsche

Het is van belang dat leerlingen het gevoel hebben dat ze intrinsiek gemotiveerde keuzes maken en mede-eigenaar worden van hun eigen leerproces. Maar uit de theorie blijkt dat de adolescenten in het middelbaar beroepsonderwijs nog niet in staat zijn eigen keuzes te maken en hiervoor verantwoordelijkheid te dragen (Hogendoorn, 2013). Totale vrijheid in keuzemogelijkheden zou zowel voor de leerling als voor de docent voor problemen zorgen. De docent moet dus op zoek naar een goede balans tussen sturing en vrijheid. De docent dient rekening te houden met verschillende onderdelen zoals mogelijkheden binnen de school, de individuele capaciteiten en de kwaliteiten of talenten van de leerling. Deze zullen in de volgende paragrafen aan bod komen.

2.3.1 Autonomie: Keuzemogelijkheden binnen de les

Binnen dit onderzoek zullen we ons richten op de volgende keuzemogelijkheden: moeilijkheidsgraad, samenwerking of individueel en de intensiteit van begeleiding door de docent. Ik zal deze drie keuzemogelijkheden in dit hoofdstuk toelichten.

Zoals uit de vorige paragraaf is gebleken is het dus aan de docent om voor een balans tussen sturing en vrijheid te zorgen, dat wil zeggen de mate waarin keuzevrijheid moet worden ingeperkt. Dit is afhankelijk van de individuele leerling en het leerklimaat in de klas.

Maar hoe bepalen we de mate waarin onze leerlingen zelfstandig het leerproces aankunnen? Boekaerts en Simons spreken in dit verband van het begrip zelfstandig leervermogen. Zij gaan uit van leerfuncties: psychologische functies die tijdens het leren moeten worden vervuld, hetzij door de docent (dan spreken we van docentfuncties), hetzij door de leerlingen zelf (dan spreken we van leerlingfuncties). Bij zelfstandig leren is de mate waarin leerlingen de vrijheid krijgen om dingen zelf te doen, dan wel gedwongen worden zelf beslissingen te nemen, niet bepalend. Bepalend is de mate waarin zij docentfuncties overnemen. Deze benadering contrasteert met de gangbare opvatting dat zelfstandig leren te maken heeft met het leren zonder docent, of in afwezigheid van de docent.

Alle leerfuncties kunnen in principe door de docent in de hand worden gehouden, maar ze kunnen ook volledig aan de leerlingen overgedragen worden. Tussenvormen zijn ook mogelijk: leerfuncties kunnen namelijk ook door de medeleerlingen of door het studiemateriaal worden vervuld.

Er kan onderscheid worden gemaakt in drie categorieën leerfuncties:

- Voorbereidingsfuncties, of leerfuncties die het leren voorbereiden.
- Verwerkingsfuncties die betrekking hebben op de wijze waarop wordt geleerd en dus tijdens of na het leren moeten worden vervuld.
- Regulatiefuncties die te maken hebben met de regulatie van het leren zelf, en van het gedrag in ruimere zin (gedragscontrole).

De mate van sturing van docent en leerlingen noemen we het onderwijsregime. Er zijn drie basisvormen:

- Onderwijsregime I: de docent houdt alle leerfuncties in eigen hand. Dit is docentgestuurd onderwijs.
In het eerste onderwijsregime dragen docenten zorg voor alle of bijna alle leerfuncties. Zij bereiden het leren voor, zij zetten de leeractiviteiten in gang, zij reguleren het leren, en zij zorgen voor feedback en beoordeling. De enige leerfuncties waar enige mate van activering kan en moet optreden zijn de voorbereidingsfuncties en dan vooral het aspect ‘motiveren om inzet te leveren’. Docenten kunnen namelijk de leerlingen niet dwingen actief mee te werken; zij kunnen hoogstens redenen aandragen waarom het belangrijk, leuk en nuttig is je actief voor het bereiken van een leren leerdoel in te zetten.

- Onderwijsregime II: de docent en leerlingen verdelen de leerfuncties. Dit is onderwijs met gedeelde sturing.
Tijdens onderwijsregime II kan individueel, in kleine groepjes en/of achter de computer worden gewerkt. Leerlingen dienen nu zelf actief informatie te verzamelen, bijvoorbeeld uit boeken of via computers. Docenten hebben nu vooral tot taak een ondersteunend klimaat te creëren, waarbij zij op afroep beschikbaar zijn voor het oplossen van problemen waar de leerlingen niet alleen uit komen. In onderwijsregime II kunnen leerlingen voor een langere tijdsperiode aan opdrachten werken. Een belangrijke nieuwe vorm van opdrachten in dit regime is het door leerlingen zelf laten bestuderen van nieuwe informatie. In deze fase van het leerproces kunnen de leerlingen de regulatiefuncties nog niet van de docent overnemen.
- Onderwijsregime III: de leerlingen nemen zoveel mogelijk leerfuncties over. Dit is leerlinggestuurd onderwijs.
In onderwijsregime III trekken docenten zich terug als vormgevers van het leerproces. Idealiter zijn docenten leerproces-begeleiders geworden, die door leerlingen worden ingeschakeld wanneer zij daar behoefte aan hebben. Het geven van uitleg en het stellen van vragen beperkt zich tot een minimum. De voornaamste taken van de docent zijn opdrachten en feedback geven (Boekaerts & Simons, 1995).

Het onderwijsregime wordt bepaald door de mate waarin de docent en de leerling invloed hebben op leerfuncties. Onder leerfuncties verstaan zij de kennis en vaardigheden die nodig zijn om te leren.

De mate van autonomie wordt hier dus bepaald door de kennis en vaardigheden van de leerling.

In een klas vol leerlingen is het een utopie om te geloven dat alle leerlingen over dezelfde kennis en vaardigheden beschikken. Omdat we alle leerlingen willen aanspreken en ervoor willen zorgen dat zij allemaal een bepaalde basis beheersen is het van belang om differentiatie aan te bieden.

Echter we laten de leerlingen zelf kiezen, zij geven zelf aan welke kennis en vaardigheden zij al denken te bezitten. Zij geven dus zelf het niveau aan en kiezen indirect voor het gewenste onderwijsregime. Een leerling kan bijvoorbeeld aangeven dat hij de te leren vaardigheden of kennis nog niet voldoende beheerst. Hij heeft dus behoefte aan gedeeld of zelfs docentgestuurd onderwijs. Een leerling kan ook aangeven de kennis en vaardigheden al te beheersen, deze leerling kan dan extra uitgedaagd worden en zal waarschijnlijk gedeeld of leerlinggestuurd aan de slag kunnen en willen. In bovenstaand voorbeeld bepaalt de leerling dus het niveau en de mate van begeleiding.

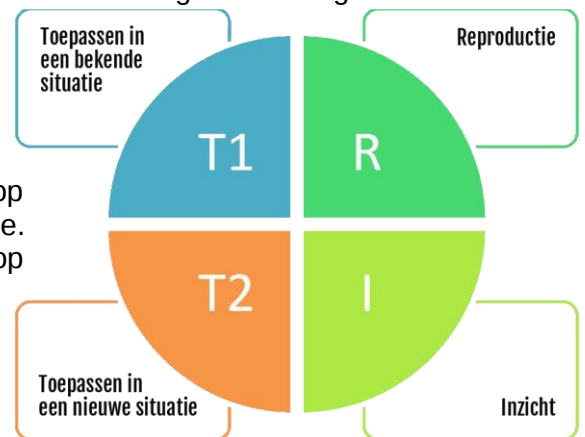
Verder laten we leerlingen zelf de keuze maken om samen te werken of om een opdracht individueel uit te voeren. Een voordeel van samenwerken kan zijn dat leerlingen van elkaar kunnen leren. Het voordeel van individueel werken kan zijn dat de leerling in zijn eigen tempo kan werken. Deze optie zal ook bijdragen aan de basisbehoefte relatie. Door de leerling zelf te laten kiezen hoe hij zijn doel wilt bereiken krijgt hij een actieve rol in zijn leerproces en daarmee een toename in zijn gevoel van autonomie. Het onderscheid in niveau zal in de volgende paragraaf worden uitgelegd.

2.3.2 Competentie: Bekwaamheid van de leerling

Om de leerlingen zelfstandig de juiste keuzes te laten maken voor hun eigen leerproces is het van belang hen hierbij ondersteuning te bieden. Enerzijds voor de docent om de geplande lesdoelen te bewaken, anderzijds voor de leerlingen om hen inzicht te geven in wat er van hen verwacht wordt. Tijdens de lessen zullen lesdoelen met de leerlingen worden besproken. Door te bespreken wat we aan het eind van de les hopen bereikt of behaald te hebben, weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt en kunnen ze een weloverwogen keuze maken.

Om differentiatie in te bouwen en de leerlingen meer inzicht te geven in welk type vragen/opdrachten zij het beste kunnen oefenen maken we gebruik van een cognitieve taxonomie. Er zijn verschillende taxonomieën die aan deze eis voldoen, waarvan de herziende taxonomie van Bloom wellicht de bekendste is. Momenteel zijn de leerdoeltaxonomieën RTTI en OBIT erg populair. Omdat het RTTI-model gehanteerd wordt op de stageschool waar het onderzoek plaatsvindt, zullen we ons tot dit model beperken. RTTI is een model dat onderscheid maakt in de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Er zijn 4 verschillende soorten vragen: R, T1, T2 en I vragen, deze verwijzen naar de volgende stadia:

- Reproductievragen zijn vragen op basis van herkenning, iets wat letterlijk in de opdracht of het boek staat. Er wordt niets toegevoegd.
- Toepassing 1 vragen zijn vragen die gericht zijn op het toepassen van leerstof in een bekende situatie.
- Toepassing 2 vragen zijn vragen die gericht zijn op het toepassen van leerstof in een nieuwe situatie (transfer).
- Inzichtvragen zijn vragen waarbij de leerling zelf iets aan het geleerde moet toevoegen.



Figuur 2 Cognitieve taxonomie RTTI. Bron: (Verra & Drost, 2014)

Door de lesdoelen en daarbij horende opdrachten te verbinden aan het RTTI-model krijgen leerlingen zelf zicht op hun leerproces (docentplus, 2014).

In het voorbeeld hiernaast wordt een lesdoel geformuleerd die de leerlingen ook kunnen controleren met behulp van een controlevraag. Hierdoor kan er per les gecontroleerd worden of de lesdoelen behaald worden. Aan de 'R' of 'T1' is te zien om welk type vraag het gaat. Zie ook [bijlage 6](#) voor de lesdoelen die zijn gebruikt tijdens dit onderzoek.

Het RTTI-model in combinatie met de lesdoelen geven de leerlingen een verwachtingskader. Hierdoor weten zij precies waar zij aan moeten werken om tot een competent niveau te komen of hoe daar op te blijven.

Doel 1: Wat zijn de oorzaken en wat zijn de gevolgen van de Eerste Wereldoorlog?	
Noteer mogelijke oorzaken en gevolgen van de Eerste Wereldoorlog in het schema: R	
Oorzaken:	Gevolgen:
.....	
.....	
.....	
.....	

☐ Ik heb dit doel bereikt

Figuur 3 Lesdoelen met RTTI vermelding. Bron: Eigen werk.

2.3.3 Relatie: Een prettig leef- en leerklimaat

Relatie vormt een van de drie basisbehoeften voor motivatie. De rol van de docent hierin is om zorg te dragen voor een veilig leef- en leerklimaat. Om tot een dergelijk leef- en leerklimaat te komen onderscheidt Arja Kerpel, lerares basisonderwijs gespecialiseerd in hoogbegaafdheid en redactielid van Wij-leren.nl, de volgende drie factoren: De eerste factor is het opdoen van positieve ervaringen. De tweede factor is de mate van welbevinden. De derde factor is het stellen van grenzen (Kerpel, 2014).

Door leerlingen positief te stimuleren en vertrouwen te uiten in hun vaardigheden wordt de basis gelegd voor een prettig leerklimaat (Ryan & Deci, 2000) (Kerpel, 2014). De docent ondersteunt het zelfvertrouwen van de kinderen, door hen het gevoel te geven dat ze het kunnen.

De verwachtingen van de docent naar de leerling toe is belangrijk voor de mate van zelfvertrouwen van de leerling. Het gevaar bestaat dat een docent leerlingen in bepaalde categorieën indeelt. Dit wordt ook wel sociale categorisatie genoemd. De verwachting van een leerkracht beïnvloedt niet alleen zijn oordeel over een leerling, maar ook zijn gedrag tegenover die leerling. Als de leerkracht eenmaal een bepaald beeld heeft van een leerling (categorisatie), is dat beeld van invloed op zijn verwachting van die leerling. Die verwachting kleurt zijn oordeel over het gedrag van die leerling en dat oordeel is weer van invloed op het gedrag tegenover die leerling. De verwachtingen van de leerkracht kunnen gemakkelijk leiden tot een zichzelf bevestigende voorspelling. Als leerlingen regelmatig negatieve feedback van de leerkracht ontvangen over hun leerprestaties, is de kans groot dat zij hun slechte prestaties intern attribueren. Bij interne attributie wordt de verklaring van iets bij jezelf gezocht (intern). Bij externe attributie wordt de verklaring gezocht bij iets of iemand van buitenaf (extern). Wanneer leerlingen hun slechte prestaties intern attribueren en tot de conclusie komen dat ze het toch niet kunnen, leidt dat na enige tijd tot een gebrek aan zelfvertrouwen (competentie) (Alblas, 2006).

Verder moet de docent zorgen voor een ordelijke en functionele leeromgeving. Het geeft rust en veiligheid als de leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt. Door gebruik te maken van lesdoelen en deze met de klas te bespreken weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt. Duidelijke regels en afspraken moeten duidelijke grenzen voor de leerlingen waarborgen. In de meeste scholen zijn er omgangsregels afgesproken, deze vormen een goede basis. Bij het Broeklandcollege zijn er 10 gouden regels (Broeklandcollege, 2014):

1. We hebben respect voor elkaar, elkaar eigendommen en onze omgeving;
2. We zijn samen verantwoordelijk voor een goede sfeer en goede gang van zaken;
3. We helpen elkaar waar dat nodig is;
4. We dragen allemaal bij aan een open communicatie: we lossen problemen op door er over te praten;
5. We pesten, bedreigen en negeren anderen niet;
6. We vinden dat op school alcohol, drugs, wapens en gokken niet thuis horen;
7. We vinden dat er geen plaats is voor racisme, discriminatie en geweld;
8. We staan voor een positieve houding, correct gedrag en net taalgebruik;
9. We doen altijd melding bij de politie in geval van diefstal, vernieling of geweld;
10. Bij ernstige zaken doen we, de school, aangifte.

In hoofdstuk 2.1 zijn intrinsieke motivatie en de daarbij horende drie basisbehoefte besproken. In hoofdstuk 2.2 heb ik aangegeven hoe hier invulling aan gegeven kan worden in de praktijk. In hoofdstuk 3 zal ik de onderzoeksopzet omschrijven en de manier waarop ik het onderzoek heb vormgegeven.

3. Onderzoeksofzet

In dit hoofdstuk wordt omschreven hoe het praktijkonderzoek is georganiseerd, welke (meet)instrumenten ik heb gebruikt en hoe de verzamelde data zijn verwerkt.

3.1 Context

Om te onderzoeken of de motivatie van de leerlingen toeneemt door hun autonomie, competentie en relatie te verhogen heb ik een lessenserie ontworpen voor het komende hoofdstuk. Deze lessenserie bestaat uit 6 lessen. Meer lessen waren helaas niet mogelijk binnen de stageschool. In deze lessenserie zijn de drie basisbehoeften voor motivatie opgenomen, met als doel de intrinsieke motivatie te doen stijgen en verschillen daarom van de 'standaard' geschiedenislessen.

De standaardles bestaat in de meeste gevallen uit de volgende indeling:

- Nakijken van huiswerk uit het opdrachtenboek met behulp van antwoordbladen.
- Verbale uitleg van nieuwe lesstof waarbij ter verduidelijking gebruik wordt gemaakt van het schoolbord en het lesboek.
- Bij uitzondering wordt er gebruik gemaakt van een aanvullende werkvorm of opdracht.
- Regelmatig mogen de leerlingen aan het einde van de les werken aan hun huiswerk. Deze bestaat uit opdrachten uit het opdrachtenboek van de lesmethode.

De 'onderzoeklessen' zijn als volgt ingedeeld:

- Bespreken van de lesdoelen voor die les (*competentie*).
De docent bespreekt de lesdoelen voor deze les. Deze variëren in niveau op basis van RTTI. Deze geven de leerlingen inzicht in wat er van hen verwacht wordt.
- Benodigde uitleg geven over het onderwerp (*competentie*).
De docent voorziet de klas van een basisuitleg die voldoende moet zijn voor de leerlingen om van daaruit de bijhorende opdracht(en) en lesdoel(en) te volbrengen (zie ook bijlage 5 lessenserie).
- Leerlingen kiezen de moeilijkheidsgraad van de opdracht (*autonomie*).
De leerling maakt een keus tussen de basis opdracht of de verrijkte opdracht. Eventueel kan de docent hierin adviseren of bijsturen.
- Leerlingen vormen groepen of kiezen ervoor om individueel te werken (*autonomie*).
De leerling kiest er voor om individueel in eigen tempo te werken of om samen te werken met (maximaal drie) andere leerlingen. Eventueel kan de docent hierin bijsturen.
- Leerlingen werken aan de opdracht en gekozen lesdoelen en vragen eventueel om extra uitleg (*autonomie & competentie*).
De leerling kan om extra uitleg vragen wanneer de basisuitleg onduidelijk bleek.
- Reflecteren op de lesdoelen (*competentie*).
De docent bespreekt de lesdoelen met de klas. Hierbij worden verschillende antwoorden en interpretaties van de opdracht besproken en eventueel gecorrigeerd.

In bovenstaande lesindeling is ieder onderdeel gekoppeld aan een bepaalde basisbehoefte. De basisbehoefte *relatie* wordt gestimuleerd door zorg te dragen voor een prettig leef- en leerklimaat. Tijdens de lessen besteedt de docent aandacht aan het geven van een duidelijke structuur en het uitspreken van verwachtingen. De docent probeert leerlingen positief te stimuleren en heeft vertrouwen in de leerlingen. Verder waakt de docent voor omgangsregels en stelt hij duidelijke grenzen door leerlingen aan te spreken op ongewenst gedrag.

Tijdens de onderzoeklessen wordt er voornamelijk gebruik gemaakt van constructivistische elementen. De docent levert de leerdoelen, voorziet de leerlingen van een basisuitleg en reflecteert aan het einde van de les samen met de leerlingen op de lesdoelen. De reflectie bestaat uit het systematisch terugkijken naar de gemaakte opdracht aan het einde van de les. Hierbij stelt de docent reflecterende vragen (zie ook 2.1 Leren leren).

De leerlingen kiezen zelf de moeilijkheidsgraad, samenwerking of individueel en de mate van begeleiding door de docent. De mate van sturing sluit aan op onderwijsregime II: gedeelde sturing (Boekaerts & Simons, 2003).

Het vinden van een balans tussen een instructiegerichte, meer aanbodgestuurde (de docent bepaalt wat geleerd wordt) onderwijsaanpak en een leerlinggerichte, meer vraaggestuurde aanpak (de leerling bepaalt wat geleerd wordt) is van groot belang. Deze balans wordt bepaald aan de hand van de behoeften van de leerlingen (Veen & Wal, 2008), (Ebbens & Ettekoven, 2009). Heeft een leerling moeite met het leren leren? Dan is het aan de docent om bepaalde leerfuncties uit handen van de leerling te nemen. Kan een leerling meer verantwoordelijkheid aan? Dan geeft de docent leerfuncties uit handen (Boekaerts & Simons, 1995).

De leerfuncties die tijdens het onderzoek in handen van de docent blijven zijn:

- Voorbereidingsfuncties, of leerfuncties die het leren voorbereiden (zie ook 2.1 Leren leren, advance organizer).
- Regulatiefuncties die te maken hebben met de regulatie van het leren zelf, en van het gedrag in ruimere zin (gedragscontrole).

Concreet bestaan deze uit:

- Het stellen van lesdoelen.
- Basisuitleg geven aan de leerlingen.
- Instructie voor het maken van de opdracht.
- Bespreken van de opdracht.
- Reflectie op de lesdoelen.

De leerfuncties die tijdens het onderzoek in handen van de leerlingen zijn:

- Verwerkingsfuncties die betrekking hebben op de wijze waarop wordt geleerd en dus tijdens of na het leren moeten worden vervuld.

Concreet bestaan deze uit:

- De moeilijkheidsgraad van de opdracht (keuze uit een lesdoel).
- De keus om samen te werken of individueel te werken.
- De keus om extra uitleg of hulp te vragen of zelfstandig aan de opdracht te werken.

In tabel 1 de verschillen tussen de standaardles en de onderzoeksles in een oogopslag:

	Standaardles:	Onderzoeksles:
Nakijken van huiswerk:	Controle en leerlingen kijken na met behulp van antwoordbladen.	Controle steekproefsgewijs.
Bespreken van lesdoelen:	Niet.	Aan het begin van iedere les.
Uitleg nieuwe lesstof:	Uitgebreid met behulp van schoolbord en lesboek.	Korte basisuitleg met behulp van een PowerPoint presentatie met afbeeldingen, schema's en videofragmenten.
Differentiatie (op niveau)	Niet.	Elke les kiezen leerlingen de moeilijkheidsgraad van de opdracht op basis van RTTI.
Aanvullende opdrachten:	Bij uitzondering.	Iedere les.
Samenwerkingsvorm:	Bij uitzondering.	Leerlingen vormen groepen of kiezen ervoor om individueel te werken. Verder hebben zij de optie om extra hulp te vragen.
Reflectie:	Bij uitzondering.	Aan het einde van elke les wordt de opdracht, en de aanpak hiervan, met de leerlingen besproken.

Tabel 1 Overzicht van de 'standaardles' en de 'onderzoeksles'. Bron: Eigen werk.

3.2 Onderzoeksgroep

Dit onderzoek is uitgevoerd bij de tweedejaars VMBO klassen op het Broeklandcollege. Bij de klassen 2A en 2C is de lessenserie uitgevoerd waarbij extra aandacht is besteed aan autonomie, competentie en relatie. Beide klassen zijn in grote lijnen vergelijkbaar. Klas 2A bestaat uit 25 leerlingen en klas 2C bestaat uit 26 leerlingen. De gemiddelde prestaties bij geschiedenis zijn bij klas 2A iets hoger (6%) ten opzichte van klas 2C. Het onderzoek start bij een nieuw hoofdstuk: hoofdstuk 5 'De Wereldoorlogen' uit de methode Geschiedeniswerkplaats (Betten, Hijstek, van Rooijen, & van Straaten, 2009). Les 5 aan 2A en les 6 aan 2C zijn uitgevoerd door de stagebegeleidster.

3.3 Instrumenten

Om te controleren of het vergroten van de autonomie en de competentie en het verbeteren van de relatie ook daadwerkelijk de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroot, meten we de intrinsieke motivatie van de leerlingen voorafgaand en na afloop van de lessenreeks. Deze meten we met een vragenlijst of enquête die we afnemen bij de leerlingen. Voor dit onderzoek zullen we gebruik maken van twee gevalideerde motivatie testen, De AMS test en de ISM test.

De AMS vragenlijst heeft als doel om de intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en de amotivatie te beoordelen. De ISM meet de algemene motivatie. Beide testen zijn bedoeld om inzicht te geven in de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de klassen.

Na afloop van de lessenserie heb ik nog een derde vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst heb ik zelf gemaakt en is gericht op hoe de leerlingen de lessenserie hebben ervaren. Hierin heb ik geprobeerd om de basisbehoeften die in de lessenserie zijn verweven terug te laten komen om zo een beeld te krijgen van hoe de leerlingen deze hebben ervaren. De verwachting is dat de leerlingen de lessenserie als positief hebben ervaren. Zie [bijlage 4](#) voor de vragenlijst over de lessenserie.

Met behulp van de AMS test en ISM test wordt getracht een antwoord te geven op deelvraag:

1. *Wat verstaan we onder intrinsieke motivatie binnen de klas? En hoe kan een docent proberen daar in positieve zin invloed op uit te oefenen?*

Met behulp van de vragenlijst lessenserie wordt getracht een antwoord te geven op de deelvragen:

1. *Wat verstaan we onder intrinsieke motivatie binnen de klas? En hoe kan een docent proberen daar in positieve zin invloed op uit te oefenen?*
2. *Wat is autonomie en hoe kan een docent de autonomie vergroten in een geschiedenisles?*
3. *Wat is competentie en hoe kan een docent de competentie van leerlingen positief beïnvloeden?*
4. *Wat is relatie en hoe kan een docent de relatie met leerlingen positief beïnvloeden?*

Met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) wordt getracht antwoord te geven op de deelvraag:

4. *Wat is relatie en hoe kan een docent de relatie met leerlingen positief beïnvloeden?*

De gebruikte instrumenten zal ik hieronder nader toelichten.

De AMS of 'Academische Motivatie Schaal' (Vallerand, 1992) is gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan. De AMS is ontworpen om de mate van intrinsieke of extrinsieke motivatie te beoordelen. Hierbij worden drie schalen van motivatie van elkaar onderscheiden. Namelijk intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en demotivatie. In de tabel is dit terug te zien.

Intrinsieke motivatie	Honger naar kennis. Gevoel van voldoening. Plezier in de taak.
Extrinsieke motivatie	Bewuste waardering van een doel zodat deze actie wordt geaccepteerd als persoonlijk belangrijk. Eigenwaarde of zelfvertrouwen behouden. Externe vraag of zicht op een mogelijke beloning.
Demotivatie	Gebrek aan enige vorm van motivatie.

Tabel 2 Overzicht en vertaling van de AMS vragenlijst. Bron: Eigen werk.

De originele test onderzoekt de motivatie om naar school te gaan. De vragen van deze test zijn aangepast, in plaats van *motivatie om naar school te gaan* zijn deze vragen aangepast en gericht op de *motivatie om naar de geschiedenisles te gaan*. De vragen zijn alleen vertaald waardoor de validiteit niet is aangetast. Bij de AMS vragenlijst geven de leerlingen op een zevenpuntschaal antwoord op de vragen. Zie [bijlage 1](#) voor de AMS vragenlijst.

De ISM 'Inventory of School Motivation' is gebaseerd op het 'personal investment model' van Maehr (1984). Een vertaalde en verkorte versie van de ISM test is gebruikt door de Universiteit van Groningen in het COOL5-18 onderzoek dat de ontwikkeling van leerlingen volgt (Universiteit van Groningen, 2013). Deze aangepaste variant wordt ook in dit onderzoek gebruikt. De ISM vragenlijst bestaat uit acht categorieën: taak, inspanning, competitie, sociale macht, sociale affiliatie, sociale zorg, lof en beloning. Deze kunnen worden ondergebracht in vier hogere-orde categorieën: beheersing (taak en inspanning), prestaties (competitie en sociale macht), sociaal (sociale affiliatie en sociale zorg) en extrinsieke motivatie (lof en beloning). Tezamen behoren deze de 'algemene motivatie' te meten.

Leerlingen die hoog scoren in de categorie 'beheersing' hebben interesse in de taak en zijn bereid om extra inspanning te leveren (intrinsieke motivatie). Leerlingen die hoog scoren in de categorie 'prestatie' willen zich graag bewijzen ten opzichte van anderen en zijn uit op sociale status (vorm van extrinsieke motivatie). Deze doelen zijn beide individueel van aard. Beide hebben een voorkeur voor doelstellingen van de individuele leerling met weinig aandacht voor meer sociaal georiënteerde doelen.

Leerlingen die hoog scoren in de categorie 'sociale motivatie' willen graag bij een groep horen en zijn bezorgd om andere leerlingen (vorm van extrinsieke motivatie). Sociale motivatie is gericht op het collectief (Ryan & Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, 2000). Leerlingen die hoog scoren in de categorie 'extrinsieke motivatie' willen graag beloond worden voor hun werk (Rommel, Fraide, Ganotice, & David, 2011).

In de tabel is te zien hoe de vragen zijn verdeeld in de verschillende schalen. Zie [bijlage 2](#) voor de ISM vragenlijst.

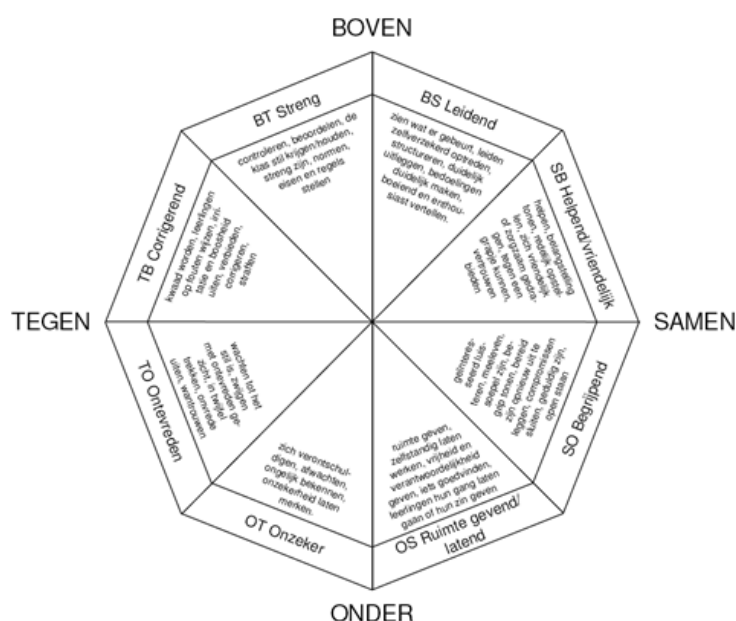
Algemene motivatie							
Beheersing		Prestatie		Sociale motivatie		Extrinsieke motivatie	
Taak	Inspanning	Competitie	Sociale macht	Sociale zorg	Sociale affilatie	Lof	Beloning
3, 5, 14 & 16	18, 23, 26, 29 & 30	4, 10, 22 & 32	13, 17 & 20	8, 11, 15, 25 & 27	1, 19 & 28	9, 12, 21, 24 & 31	2, 6, 7 & 33

Tabel 3 Overzicht en vertaling van de ISM vragenlijst. Bron: Eigen werk.

De AMS vragenlijst sluit aan op de motivatie theorie van Deci & Ryan. Met behulp van deze test kunnen we een intrinsieke motivatie waarde verkrijgen. De ISM vragenlijst meet de algemene motivatie en geeft ons naast een intrinsieke motivatie waarde meer inzicht in de verschillende vormen van extrinsieke motivatie.

Beide meetinstrumenten zal ik hanteren bij zowel de voor- als de nameting. Bij de nameting zullen we, als het goed is, een toename van de intrinsieke motivatie moeten kunnen concluderen en wellicht een afname van de extrinsieke motivatie.

Verder zal ik controleren of er voldaan is aan een prettig leef- en leerklimaat door een Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) af te nemen. De vragenlijst wordt ingevuld aan het einde van de lessenserie door zowel klas 2A en 2C. Deze vragenlijst geeft zicht op hoe de klas mij als docent ervaart. Dit wordt zichtbaar met behulp van de Roos van Leary. Zie [bijlage 3](#) voor de VIL vragenlijst.



Figuur 4 De Roos van Leary. Bron: Verkregen van www.klassenmanagement.noordhoff.nl

3.4 Data verzameling

De voormetingen van de AMS en ISM vragenlijsten zijn genomen voor de start van de lessenserie. Deze vonden plaats in week 20. Hierna ging de lessenserie van start. Zie ook onderstaande planning:

Week 20		
Les 1	Presentaties ter afsluiting van H4.	
Les 2	Presentaties ter afsluiting van H4.	Voormetingen van het onderzoek (AMS en ISM).
Week 21		
Les 3	H5 P1 De Eerste Wereldoorlog.	Opdracht 'Case file'.
Les 4	H5 P2 Communisme en fascisme.	Opdracht 'Wat vond...van...?'.
Week 22		
Les 5	H5 P3 deel A Tweede Wereldoorlog.	Opdracht 'Orden de kaartjes'.
Les 6	H5 P3 deel B Jodenvervolgung.	Opdracht 'Het dagboek van Anne Frank'.
Week 23		
Les 7	SO begrippen H5 P1 & P2. H5 P4 Nederland bezet.	Opdracht 'Kraak de code'.
Week 24		
Les 8	H5 P5 Groeiend verzet in de kolonies.	Opdracht 'Socrative quiz'.
Les 9	S.O. begrippen P3, P4 en P5	Nameting van het onderzoek (AMS en ISM en VIL).

Tabel 4 Planning van het praktijkonderzoek. Bron: Eigen werk.

Aan het eind van week 24 hebben de nametingen van de AMS en ISM vragenlijsten plaatsgevonden. Hierbij werd de leerlingen gevraagd om de vragenlijsten nogmaals in te vullen, maar nu met de lessen van hoofdstuk 5 in gedachte.

3.5 Data verwerking en -analyse

Alle data wordt verwerkt in Excel bestanden waarna deze wordt geanalyseerd en de resultaten uitgedrukt in percentages. Deze percentages worden gevisualiseerd met behulp van een aantal diagrammen en grafieken in hoofdstuk 4.

4. Resultaten

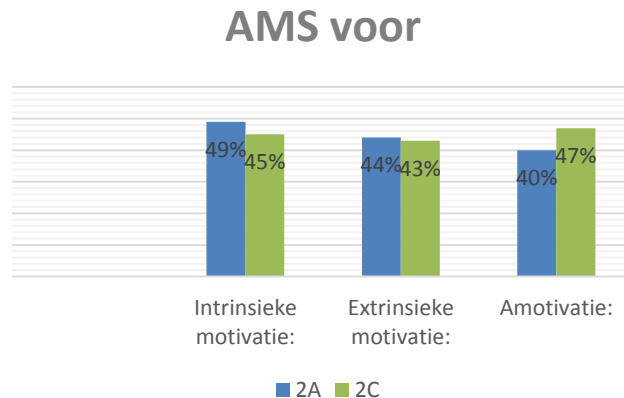
In deze paragraaf zal ik de resultaten, verworven met behulp van de eerder omschreven meetinstrumenten, beschrijven.

4.1 Deelvraag 1:

Wat verstaan we onder intrinsieke motivatie binnen de klas? En hoe kan een docent proberen daar in positieve zin invloed op uit te oefenen?

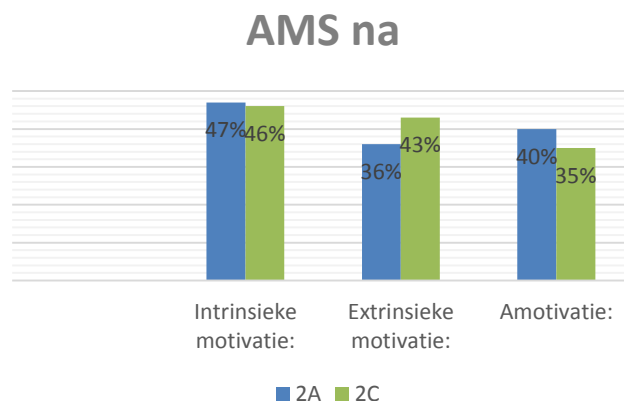
4.1.1 AMS meting

In figuur 5 is de uitslag van de voormeting van de AMS vragenlijst zichtbaar. De intrinsieke motivatie van 2C ligt iets lager (4%) dan die van 2A. De amotivatie ligt bij 2C iets hoger (7%) dan bij 2A.



Figuur 5 Grafiek van de AMS voormeting. Bron: Eigen werk.

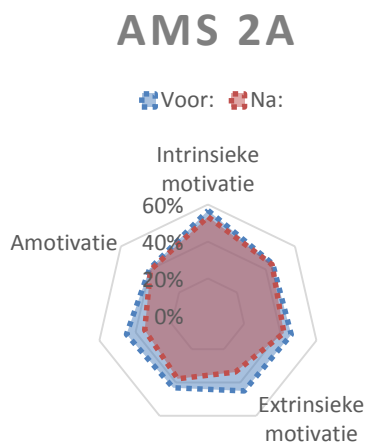
In figuur 6 is de uitslag van de nameting van de AMS vragenlijst zichtbaar. Opvallend is dat de extrinsieke motivatie van klas 2A zichtbaar is afgenomen (met 8%). Bij 2C is juist de amotivatie zichtbaar afgenomen (met 12%).



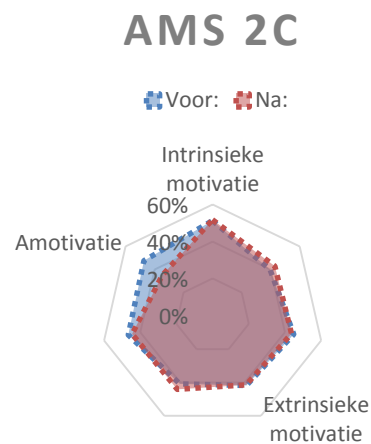
Figuur 6 Grafiek van de AMS nameting. Bron: Eigen werk.

Hieronder zijn in figuur 7 en 8 de verschillen per klas zichtbaar gemaakt. In het blauw is de voormeting te zien en in het rood de nameting.

Bij klas 2A is een afname van de extrinsieke motivatie waar te nemen (36% t.o.v. 44%). Bij klas 2C is een afname van de amotivatie waar te nemen (35% t.o.v. 47%). De intrinsieke motivatie is echter bij beide klassen zo goed als hetzelfde gebleven (47% t.o.v. 49% en 46% t.o.v. 47%).



Figuur 7 Grafiek van de AMS voor- en nameting bij klas 2A. Bron: Eigen werk.



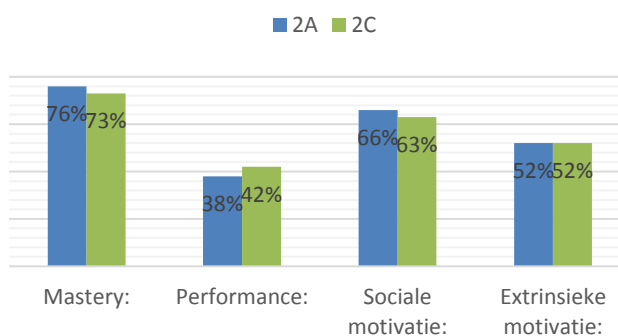
Figuur 8 Grafiek van de AMS voor- en nameting bij klas 2C. Bron: Eigen werk.

4.1.2 ISM meting

In figuur 9 is de uitslag van de voormeting van de ISM vragenlijst zichtbaar. De drang om te presteren (Performance) ligt bij 2C iets hoger (4%). Bij 2A is er meer behoefte om de stof te beheersen (Mastery).

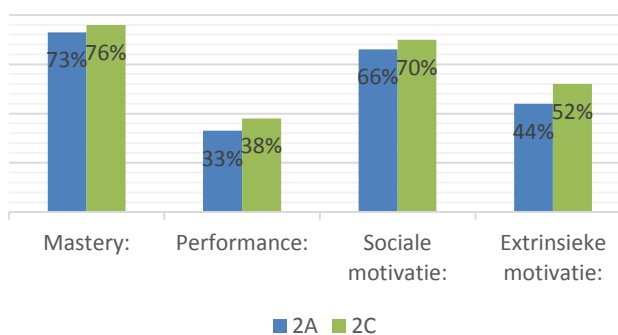
In figuur 10 is de uitslag van de nameting van de ISM vragenlijst zichtbaar. Bij 2C is een stijging van de sociale motivatie zichtbaar (70% t.o.v. 63%). Bij 2A is de daling van de extrinsieke motivatie zichtbaar (44% t.o.v. 52%). Bij zowel 2A als bij 2C is een daling van de performance zichtbaar (33% t.o.v. 38% en 38% t.o.v. 42%).

ISM voor



Figuur 9 Grafiek van de ISM voormeting. Bron: Eigen werk.

ISM na



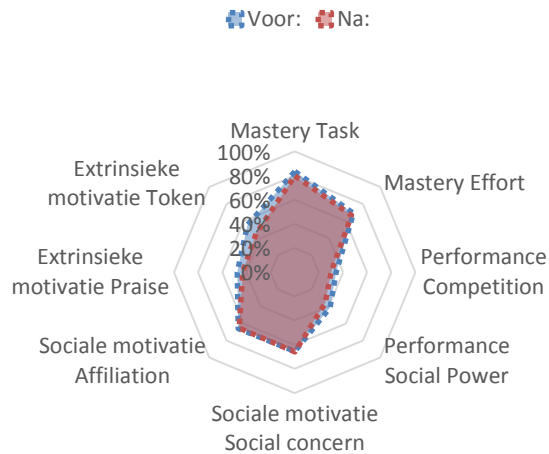
Figuur 10 Grafiek van de ISM nameting. Bron: Eigen werk

In figuur 11 zijn de verschillen voor klas 2A zichtbaar. In het blauw is de voormeting te zien en in het rood de nameting.

Er is een afname van extrinsieke motivatie zichtbaar (44% t.o.v. 52%). En dan specifiek bij de 'Token' of 'beloning' vragen (45% t.o.v. 55%).

Ook is er een afname van de performance zichtbaar (33% t.o.v. 38%). En dan specifiek bij de 'Sociale power' of 'sociale macht' (36% t.o.v. 41%).

ISM 2A



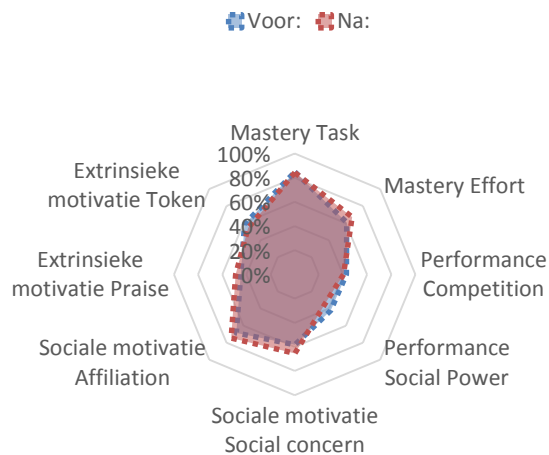
Figuur 11 Grafiek van de ISM voor- en nameting bij klas 2A. Bron: Eigen werk.

In figuur 12 zijn de verschillen voor klas 2C zichtbaar. In het blauw is de voormeting te zien en in het rood de nameting.

Er is een afname bij de 'Token' of 'beloning' vragen zichtbaar (54% t.o.v. 59%). Verder is er een toename zichtbaar bij beide onderdelen van sociale motivatie (70% t.o.v. 63%).

Ook is er een afname van de performance zichtbaar (38% t.o.v. 42%). En dan specifiek bij de 'Sociale power' of 'sociale macht' (35% t.o.v. 42%).

ISM 2C



Figuur 12 Grafiek van de ISM voor- en nameting bij klas 2C. Bron: Eigen werk.

4.1.3 Vragenlijst lessenserie

In figuur 13 hieronder is het resultaat van de vragenlijst over de lessenserie zichtbaar. Bij de vragenlijst kon er op een schaal van 1 tot 5 geantwoord worden, waarbij 1 staat voor totaal oneens en 5 voor helemaal mee eens.

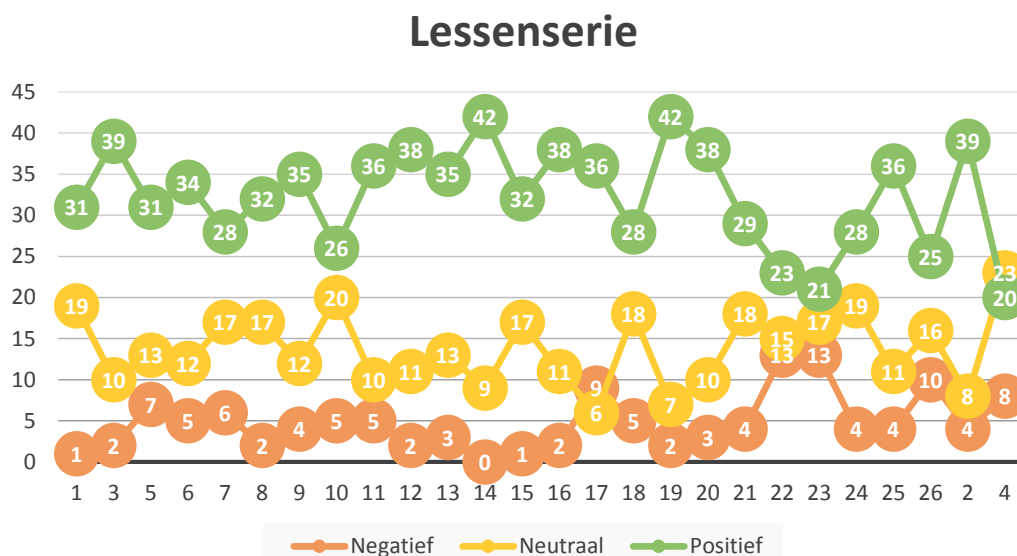
Alle positieve antwoorden (4 en 5) zijn weergegeven in het groen. Alle neutrale antwoorden (3) zijn weergegeven in het geel. Alle negatieve antwoorden (1 en 2) zijn weergegeven in het oranje. Op de X as zijn de vragen te zien. Op de Y as zijn het aantal leerlingen te zien.

De vragen 1, 3 & 5 t/m 8 betreffen vragen over de competentie van leerlingen.

De vragen 9 t/m 14 betreffen vragen over de autonomie van leerlingen.

De vragen 15 t/m 20 betreffen vragen over de relatie met leerlingen.

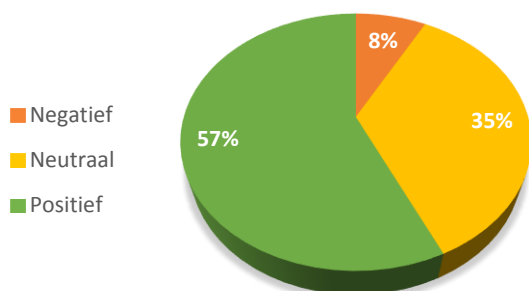
De vragen 2,4 & 21 t/m 26 betreffen vragen over de intrinsieke motivatie.



Figuur 13 Grafiek van de lessenserie vragenlijst bij klas 2A en 2C. Bron: Eigen werk.

Een aantal vragen heb ik in cirkeldiagrammen uitgewerkt die weergeven hoe leerlingen de invloed van de basisbehoeften tijdens de onderzoekslessen hebben ervaren.

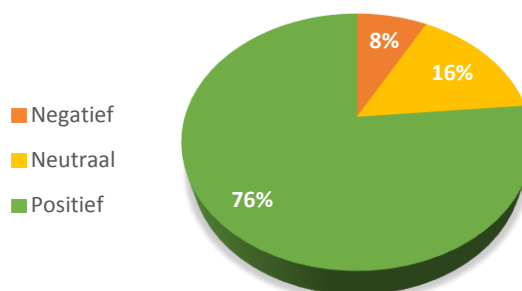
Met deze lessen wil ik graag meer leren over geschiedenis.



Figuur 14 diagram van vraag 21. Bron: Eigen werk.

In figuur 14 is te zien dat 57% van de leerlingen graag meer wilt leren over geschiedenis met lessen uit de lessenserie.

Ik vind de lessen interessanter dan normaal.



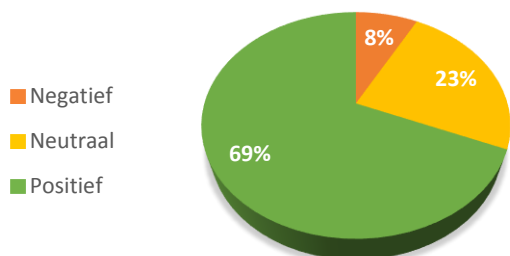
Figuur 15 diagram van vraag 2. Bron: Eigen werk.

In figuur 15 is te zien dat 76% van de leerlingen de lessen nu interessanter vindt dan normaal.

4.2 Deelvraag 2:

Wat is autonomie en hoe kan een docent de autonomie vergroten in een geschiedenisles?

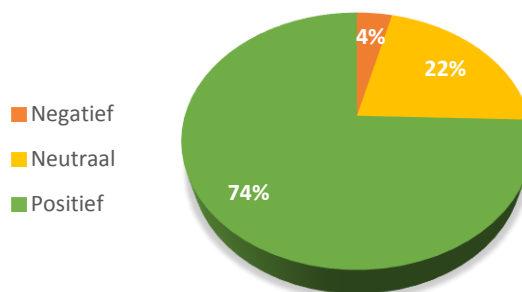
Ik vind het fijn om te kunnen kiezen tussen verschillende niveaus in de lesdoelen.



Figuur 16 diagram van vraag 9. Bron: Eigen werk.

In figuur 16 is te zien dat 69% van de leerlingen aangeeft het fijn te vinden om te kunnen kiezen tussen verschillende niveaus in de lesdoelen.

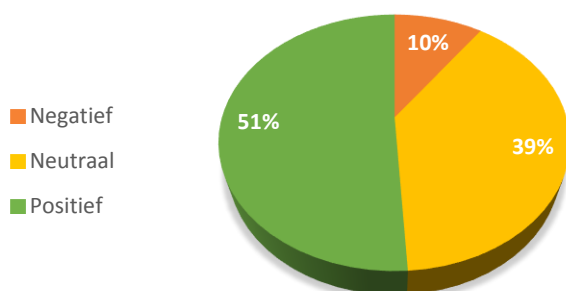
Ik vind het fijn om te kunnen kiezen om samen te werken.



Figuur 17 diagram van vraag 12. Bron: Eigen werk.

In figuur 17 is te zien dat 74% van de leerlingen het fijn vinden de keuze te hebben om samen te werken.

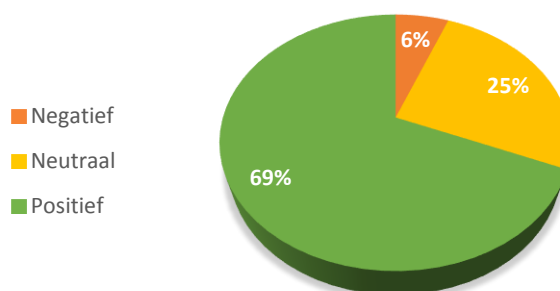
Ik vind dat ik nu meer vrijheid in de les heb.



Figuur 18 diagram van vraag 10. Bron: Eigen werk.

In figuur 18 is te zien dat 51% van de leerlingen het gevoel hebben dat zij tijdens de onderzoekslessen meer vrijheid hebben.

Ik vind het fijn om extra uitleg te vragen tijdens een opdracht.



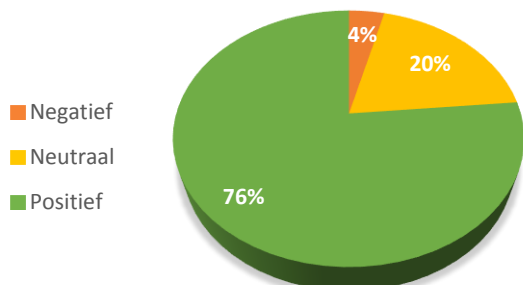
Figuur 19 diagram van vraag 13. Bron: Eigen werk.

In figuur 19 is te zien dat 69% van de leerling het fijn vindt om extra uitleg te kunnen vragen tijdens een opdracht.

4.3 Deelvraag 3:

Wat is competentie en hoe kan een docent de competentie van leerlingen positief beïnvloeden?

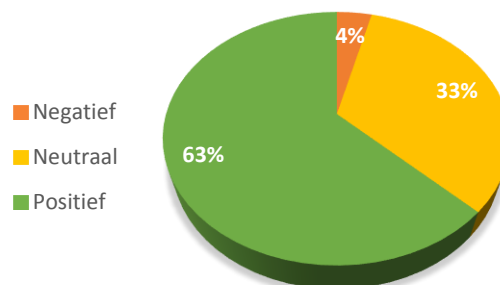
Ik heb het gevoel dat ik de lesstof nu beter begrijp.



Figuur 20 diagram van vraag 3. Bron: Eigen werk.

In figuur 20 is te zien dat 76% van de leerlingen aangeeft de lesstof, dankzij de uitgevoerde lessenserie, beter te begrijpen.

Door de lesdoelen weet ik wat er van mij verwacht wordt.



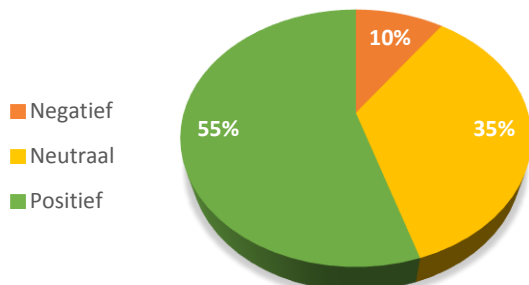
Figuur 21 diagram van vraag 8. Bron: Eigen werk.

In figuur 21 is te zien dat 63% van de leerlingen door het gebruik van lesdoelen beter weet wat er van hen verwacht wordt.

4.4 Deelvraag 4:

Wat is relatie en hoe kan een docent de relatie met leerlingen positief beïnvloeden?

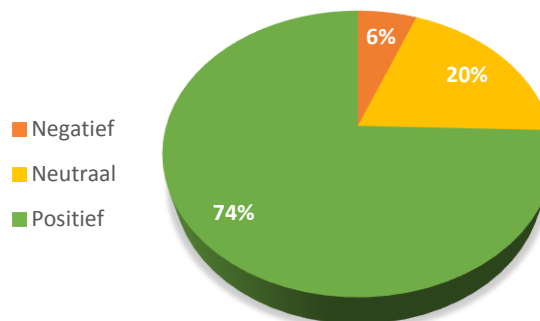
Er is voldoende orde tijdens de lessen, er zijn duidelijke grenzen.



Figuur 22 diagram van vraag 18. Bron: Eigen werk.

In figuur 22 is te zien dat 55% van de leerlingen vindt dat er in deze lessen voldoende orde heerst. Slechts 10% vindt dat er onvoldoende orde is.

De docent heeft vertrouwen in mij.

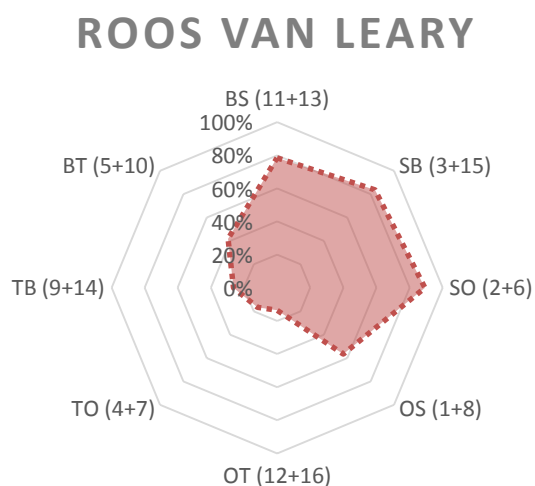


Figuur 23 diagram van vraag 20. Bron: Eigen werk.

In figuur 23 is te zien dat 74% van de leerlingen vindt dat de docent voldoende vertrouwen in hen heeft. Slechts 6% vindt dat de docent onvoldoende vertrouwen in hen heeft.

4.4.1 VIL vragenlijst

Hiernaast is in figuur 24 de uitslag van de VIL vragenlijst te zien. Hierbij kan op een schaal van 8 gescoord worden. De uitslag is in tabel 4 in percentages uitgedrukt. Hierbij springen drie onderdelen eruit: Begrijpend (89%) Helpend (84%) Leidend (78%) Twee onderdelen zijn gemiddeld: Ruimte gevend (57%) Streng (42%)



Figuur 24 De Roos van Leary die de uitslag van de VIL vragenlijst weergeeft. Bron: Eigen werk.

Legenda:

BT	Streng	42%	OS	Ruimte gevend	57%
TB	Corrigerend	26%	SO	Begrijpend	89%
TO	Ontevreden	17%	SB	Helpend	84%
OT	Onzeker	14%	BS	Leidend	78%

Tabel 5 Overzicht van de score en definities van de Roos van Leary. Bron: Eigen werk.

De gebruikte meetinstrumenten en de verzameling van de data is in dit hoofdstuk aan bod gekomen. In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 5 zal ik de resultaten van het praktijkonderzoek uit dit hoofdstuk verbinden met de theorie uit hoofdstuk 2 om zo antwoord te kunnen geven op de gestelde deelvragen.

5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk zal ik de resultaten uit het praktijkonderzoek verbinden aan de gestelde deelvragen. Bij iedere paragraaf zal ik de deelvraag herhalen en vervolgens de deelvraag beantwoorden met behulp van de theorie uit hoofdstuk 2 en de resultaten van het praktijkonderzoek uit hoofdstuk 4.

5.1 Deelvraag 1

Wat verstaan we onder intrinsieke motivatie binnen de klas? En hoe kan een docent proberen daar in positieve zin invloed op uit te oefenen?

Intrinsieke motivatie omschrijven we als een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. Dit aanzetten tot een bepaald gedrag is bepalend voor de betrokkenheid van een leerling tijdens zijn leerproces in de klas. Door tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie zou een docent de intrinsieke motivatie van zijn leerlingen moeten verhogen en de extrinsieke motivatie verlagen.

Uit de ISM test is gebleken dat de extrinsieke motivatie bij beide klassen is afgenomen. Volgens de AMS test alleen bij de 2C klas. Bij de ISM test werd duidelijk dat het onderdeel 'Token' (beloning) bij beide klassen was afgenomen. 45% t.o.v. 55% bij 2A en 54% t.o.v. 59% bij 2C, we mogen dus concluderen dat de behoefte aan een beloning is afgenomen. Er is echter geen toename van de intrinsieke motivatie te zien.

Uit de resultaten van de vragenlijst 'lessenserie' blijkt dat de ingebouwde basisbehoeften wel hebben geleid tot een positieve invloed op de leerlingen. In figuur 14 en 15 is bijvoorbeeld te zien dat 57% van de leerlingen graag meer wilt leren over geschiedenis met de lessen uit de lessenserie. En 76% van de leerlingen vindt deze lessen interessanter dan normaal.

5.2 Deelvraag 2

Wat is autonomie en hoe kan een docent de autonomie vergroten in een geschiedenisles?

Autonomie is de mate waarin mensen het gevoel hebben dat zij vrij zijn om iets te doen. We kunnen dit vertalen in het onderwijs naar de mate waarin leerlingen invloed hebben op hun eigen leerproces. Door de leerling zelf de gewenste moeilijkheidsgraad van de opdracht te laten aangeven alsook de behoefte aan extra uitleg krijgt de leerling een actievere rol in zijn eigen leerproces. De docent probeert leerfuncties uit handen te geven aan de leerlingen. De rol van de docent verandert hierdoor in die van een begeleider. De les wordt hierdoor meer gedeeld- of leerlinggestuurd (onderwijsregime II en III).

Uit de resultaten van de vragenlijst 'lessenserie' blijkt dat een meerderheid van de leerlingen de autonomie als positief heeft ervaren. In figuur 16 en 17 is te zien dat 69% van de leerlingen het fijn vond om te kunnen kiezen tussen verschillende niveaus in de lesdoelen. 74% van de leerlingen vonden het fijn om te kunnen kiezen om samen te werken. Ook de mogelijkheid om om extra uitleg te vragen tijdens de opdrachten werd door 69% van de leerlingen als positief ervaren, zoals figuur 19 ook laat zien. In figuur 18 is te zien dat 51% van de leerlingen ook het gevoel heeft meer vrijheid te hebben in de les.

5.3 Deelvraag 3

Wat is competentie en hoe kan een docent de competentie van leerlingen positief beïnvloeden?

Competentie is het zich bekwaam voelen en zich gerespecteerd en gewaardeerd voelen. Om aan dit gevoel te voldoen is het belangrijk dat de lesstof en bijbehorende opdrachten voldoende afgestemd zijn op de capaciteiten en kwaliteiten van leerlingen. Leerlingen verliezen hun zin in het leren, zij haken af, wanneer het aanbod door standaardisatie niet aansluit op hun eigen ontwikkelingstempo en behoefte. Leerlingen weten zelf het beste wat hun capaciteiten en kwaliteiten zijn. Echter is het van belang om de leerling hierbij te steunen zodat zij weloverwogen keuzes kunnen maken. Door klassikaal gebruik te maken van lesdoelen en deze te koppelen aan differentiatie van moeilijkheidsniveaus krijgen de leerlingen meer inzicht in wat er van hen verwacht wordt.

Bij zowel de 2A als de 2C klas was er geen toename van de intrinsieke motivatie. Bij zowel klas 2A als 2C was er een zichtbare afname van hun behoefte aan een beloning. 45% t.o.v. 55% bij de 2A klas en 54% t.o.v. 59% bij de 2C klas. Daarnaast nam de amotivatie bij de 2C klas af van 35% t.o.v. 47%.

Uit de resultaten van de vragenlijst 'lessenserie', zoals figuur 20 en 21 laten zien, blijkt dat 76% van de leerlingen het gevoel heeft de lesstof nu beter te begrijpen. 63% weet wat er van hem/haar verwacht wordt door het gebruik van lesdoelen.

5.4 Deelvraag 4

Wat is relatie en hoe kan een docent de relatie met leerlingen positief beïnvloeden?

De basisbehoefte relatie draait om een gevoel van veiligheid en betrokkenheid die het een leerling mogelijk maken om zich zelfverzekerd op te stellen. De rol van de docent hierin is om zorg te dragen voor een veilig leef- en leerklimaat. Daarbij is positieve bekrachtiging een belangrijk middel om de relatie met leerlingen te stimuleren.

De leerlingen gaven de docent, zoals de VIL vragenlijst liet zien, een 6 voor 'Ruimte gevend', een 9 voor 'Begrijpend' en een 8 voor 'Helpend'. De belangrijkste onderdelen uit de VIL lijst voor een prettig leef- en leerklimaat.

In de vragenlijst 'lessenserie' zijn er ook specifieke vragen gesteld met betrekking tot vertrouwen en het stellen van duidelijke grenzen. Zoals in figuur 22 en 23 is te zien vindt 55% van de leerlingen dat er voldoende orde is en dat er duidelijke grenzen zijn in de klas. 35% blijft neutraal. 74% van de leerlingen heeft het gevoel dat de docent vertrouwen in hen heeft.

De deelvragen zijn nu beantwoord met behulp van de theorie en het onderzoek. De resultaten uit het praktijkonderzoek zijn hier aan gekoppeld. In hoofdstuk 5 zal ik me richten op de hypothese en aanbevelingen en zal ik ook tot een conclusie komen op basis van zowel het theoretisch als het praktijkonderzoek.

5.5 Hypothese

In dit hoofdstuk kom ik terug op de gestelde hypothese waar ik dit onderzoek mee begonnen ben. Ik zal in dit hoofdstuk de onderzoeksresultaten bespreken. Verder zal ik een suggestie doen voor een vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de schoolpraktijk.

Door het vergroten van autonomie en de competentie en het verbeteren van de relatie met leerlingen, zal de intrinsieke motivatie van leerlingen in het VMBO voor het vak geschiedenis toenemen.

Uit de onderzoeksresultaten is gebleken dat de extrinsieke motivatie bij beide klassen is afgenomen. Volgens de AMS test alleen bij de 2C klas. Maar bij de ISM test werd duidelijk dat het onderdeel 'Token' (beloning) bij beide klassen was afgenomen. 45% t.o.v. 55% bij 2A en 54% t.o.v. 59% bij 2C, we mogen dus concluderen dat de behoefte aan een beloning is afgenomen. Komt dit dan, zoals ook Alblas zegt, door een toename van intrinsieke taken? Helaas laten zowel de AMS als de ISM testen geen toename in de intrinsieke motivatie zien. De vragenlijst 'lessenserie', waarin vragen werden gesteld over de uitgevoerde lessenserie, gaf echter een positiever beeld. De basisbehoeften competentie, autonomie en relatie die in de lessenserie verweven waren kwamen in deze vragenlijst terug.

Zo werd er aan competentie gewerkt door met lesdoelen te werken en deze te koppelen aan de RTTI taxonomie. Hierdoor weet 63% van de leerlingen nu beter wat er van hem/haar verwacht wordt. En maar liefst 76% van de leerlingen heeft het gevoel de lesstof nu beter te begrijpen. Met andere woorden zij voelen zich meer competent.

Over de basisbehoefte autonomie kregen de leerlingen vragen over hun keuzevrijheid. 69% van de leerlingen heeft het als fijn ervaren om te kunnen kiezen tussen verschillende niveaus in de lesdoelen. Verder konden leerlingen kiezen om individueel of samen te werken, 74% van de leerlingen heeft dit als fijn ervaren. Leerlingen hadden ook de keus om bij opdrachten om extra uitleg te vragen, 69% van de leerlingen heeft dit als fijn ervaren. Ook in de ISM test werd dit bevestigd. Leerlingen die hoog scoren op de mastery en performance onderdelen hebben een voorkeur voor doelstellingen van de individuele leerling met weinig aandacht aan meer sociaal georiënteerde doelen. Bij zowel 2A als bij 2C is een daling van de performance zichtbaar (33% t.o.v. 38% en 38% t.o.v. 42%). De sociale motivatie daarentegen is gericht op het collectief. Leerlingen die hier hoog scoren willen graag samenwerken en bij een groep horen. Verder zijn zij bezorgd en geïnteresseerd in andere leerlingen. Bij 2C is een stijging van de sociale motivatie zichtbaar (70% t.o.v. 63%). Bij 2A bleef deze echter gelijk op 66%.

Bij de basisbehoefte relatie zijn er specifieke vragen gesteld met betrekking tot vertrouwen en het stellen van duidelijke grenzen bij de vragenlijst lessenserie. 55% van de leerlingen dat er voldoende orde is en dat er duidelijke grenzen zijn in de klas en 35% blijft neutraal. 74% van de leerlingen heeft het gevoel dat de docent vertrouwen in hen heeft. Ook de VIL vragenlijst, waarin leerlingen werd gevraagd hoe zij over hun docent denken, liet een soortgelijk beeld zien. De leerlingen gaven de docent een 9 voor 'Begrijpend', een 8 voor 'Helpend' en een 1 voor 'Onzeker'.

Naast een bevestiging dat de ingebouwde basisbehoeften in de lessenserie een positief effect hebben gehad op de leerlingen zijn er ook een aantal vragen in de vragenlijst 'lessenserie' over de interesse en nieuwsgierigheid van de leerlingen. Volgens Deci en Ryan's omschrijving van intrinsieke motivatie een essentieel onderdeel (Ryan & Deci, 2000). 76% van de leerlingen vindt de lessen interessanter dan normaal. En 57% van de leerlingen wilt graag meer leren over geschiedenis met deze lessen.

De intrinsieke motivatie neemt niet toe volgens de uitslag van de gevalideerde AMS en ISM testen. Echter spreekt dit de uitslag van de vragenlijst lessenserie tegen. Het vergroten van competentie en de autonomie en het verbeteren van de relatie met de leerlingen heeft wel degelijk invloed gehad op de motivatie van de leerlingen. Zo gaf 76% van de leerlingen aan de lessen interessanter te vinden. 57% van hen wilt graag meer leren over geschiedenis met lessen waarin de competentie en de autonomie wordt vergroot en het de relatie met leerlingen wordt verbeterd. Mijn eigen observatie en ervaring tijdens de lessen, alsook die van de stagebegeleidster, ondersteunen dit.

De vragen uit de AMS en ISM vragenlijsten zijn van algemenere aard ten opzichte van de vragen uit de vragenlijst lessenserie. Het lijkt er op dat door het beperkte aantal lessen voor het uitvoeren van de lessenserie het effect van de lessenserie te klein is om een meetbare verandering aan te tonen bij deze vragenlijsten. Zowel de leerlingen als de docenten konden zich niet herkennen in de resultaten van de AMS en ISM vragenlijsten.

Dit onderzoek heeft niet kunnen aantonen dat het vergroten van competentie en de autonomie en het verbeteren van de relatie met leerlingen de intrinsieke motivatie vergroot. Dit onderzoek biedt echter wel mogelijke handvatten voor de actuele uitdaging en nieuwe aanpak die het passend onderwijs vereist. Leerlingen krijgen een grotere rol in hun eigen leerproces toegekend waardoor de docent de mogelijkheid krijgt om te ondersteunen waar dat het meeste nodig is.

5.6 Interpretatie en verklaring van resultaten

De AMS en ISM testen hebben geen stijging van intrinsieke motivatie laten zien en een zichtbare afname van de extrinsieke motivatie. Bij de ISM test is voornamelijk het onderdeel 'Token' (beloning) afgenomen terwijl het andere onderdeel 'Praise' (lof) ongeveer gelijk bleef. De afwezigheid van een toename in de intrinsieke motivatie bij de AMS en ISM testen kan verklaard worden doordat de lessenserie werd uitgevoerd over een hoofdstuk. Wellicht dat wanneer deze manier van lesgeven zou worden getest over een langere periode het effect beter tot zijn recht komt. Dit blijft echter speculatie. Zeker is dat het vergroten van het onderzoek, dit onderzoek werd uitgevoerd onder totaal 52 leerlingen, zal leiden tot betrouwbaardere resultaten.

Wat wel opmerkelijk is, is de afname van amotivatie bij de 2C klas, waarvan een hoog percentage het vak geschiedenis heeft laten vallen uit het vakkenpakket (deze keuze werd gemaakt voor aanvang van het onderzoek). Echter daalde de amotivatie met ruim 10%. De enige verklaring die ik hiervoor kan geven is dat leerlingen toch geïnteresseerder en gemotiveerder raakten door de toename van autonomie, competentie en relatie. Deze verklaring wordt ondersteund door de leerlingen zelf zoals de 'lessenserie' vragenlijst uitwees.

Tenslotte is de veronderstelling dat de tegenstrijdige uitslag van de vragenlijsten veroorzaakt wordt door de korte periode waarover het onderzoek is uitgevoerd. De AMS en ISM vragenlijsten zijn van algemenere aard, waar de vragenlijst lessenserie expliciet gericht is op de onderdelen van de onderzoekslessen.

5.7 Opbrengsten voor de schoolpraktijk

Zowel mijn stagebegeleidster als ikzelf merkte dat het enthousiasme van de leerlingen tijdens de lessen toenam. Niet alleen waren zij nieuwsgierig naar wat we deze les gingen doen, maar daarbij waren er ook leerlingen die er plezier in hadden om zichzelf uit te dagen door voor de lastigere opdrachten te kiezen.

De manier van lesgeven bood daarnaast nog meer voordelen. Voor de docent was het gemakkelijker om hulp te bieden waar dit het meeste nodig was. Doordat leerlingen die de basislesstof beheersten, of toe waren aan een uitdaging, zelf aan de slag konden was er meer tijd voor leerlingen die extra hulp nodig hadden. Deze vorm van differentiatie sloot ook goed aan op een van de prioriteiten van het Broeklandcollege. Met het passend onderwijs dat vanaf komend schooljaar zal worden ingevoerd, zou aandacht voor de individuele leerling en zijn basisbehoeften voor motivatie niet misstaan.

Naast leerlingen die positief waren over het onderzoek was er ook veel belangstelling van collega docenten. Zij vonden het leuk om op creatieve manieren hun lessen vorm te geven en de klas meer te betrekken bij de les. Ik hoop dan ook dat mijn lessenserie een bijdrage kan leveren in de toekomst. In [bijlage 5](#) is de lessenserie, inclusief een introductie, toegevoegd.

5.8 Suggesties voor vervolgonderzoek

De eerste suggestie voor een vervolgonderzoek is om te kijken of leerlingen die voor een bepaald type lesdoel kiezen, bijvoorbeeld R en T1 vragen, ook zichtbare groei vertonen in enerzijds dit type vragen en anderzijds groei binnen de cognitieve taxonomie van RTTI. Hiermee wordt het ook duidelijk, voor zowel docent als leerling, waar een leerling zich kan ontwikkelen.

De tweede suggestie voor een vervolgonderzoek is dat er voldoende tijd moet worden gereserveerd waarin het onderzoek wordt uitgevoerd. Mijn praktijkonderzoek is verspreid over een hoofdstuk dat in zes lessen is gegeven. Niet alleen was er een hoge informatiedichtheid wat het extra uitdagend, maar ook lastig, maakte om aandacht te besteden aan autonomie, competentie en relatie. Maar daarbij was het tijdsbestek ook erg kort om een solide meting te verrichten.

Een derde suggestie is het uitvoeren van het onderzoek op een grotere schaal. Dit onderzoek werd uitgevoerd bij twee tweedejaarsklassen met in totaal 52 leerlingen. Een onderzoek bij meerdere klassen vergroot de betrouwbaarheid van de resultaten.

Een vierde suggestie voor een vervolgonderzoek is iets wat er volgens mij aan de (geschiedenis)lessen ontbrak. Namelijk de 'betekenisvolle vraag' waaruit blijkt wat een leerling aan dat specifieke geschiedenisonderwerp heeft. Ik kwam met dit idee nadat ik bij een lezing was geweest op de LIO-dag in Eindhoven. Hier werd een college gegeven over het duidelijk maken van het hedendaagse belang van je geschiedenisles. Bij de eerstejaars klassen gebruikte ik dit als aandachtsrichter. Een dergelijke toevoeging miste ik bij mijn onderzoekslessen en zou een belangrijke bijdrage kunnen zijn voor de intrinsieke motivatie en amotivatie.

Een vijfde, en voorlopig laatste suggestie voor een vervolgonderzoek, is de invloed van de werkvormen op de motivatie van de leerlingen. Tijdens de lessen werd er gewerkt met verscheidene activerende werkvormen. Deze zullen waarschijnlijk een positieve invloed hebben gehad op de intrinsieke motivatie. De vraag blijft echter of de motivatie van de leerlingen niet toeneemt door enkel het gebruik van (diversen) werkvormen.

5.9 Aanbevelingen voor de schoolpraktijk

De eerste aanbeveling die er op basis van de resultaten gedaan kan worden, is het gebruik van afwisselende opdrachten tijdens de (geschiedenis)les. 82% van de leerlingen gaf aan de afwisseling als prettig te ervaren. De overige 18% was neutraal. Verder geeft ook 76% aan de onderzoekslessen leuker te vinden dan normaal.

Verder zou ik het gebruik van lesdoelen tijdens de les willen aanbevelen. Tijdens het onderzoek werden de lesdoelen aan het begin van de les besproken en tijdens de les, bij opdrachten, als leidraad door de leerling gebruikt. Aan het einde van de les werd er uiteindelijk (individueel en klassikaal) terug gekeken of deze ook waren behaald. Hiervan zegt 67% van de leerlingen het fijn te vinden om met lesdoelen te werken.

Daarbij zijn grote klassen en de komst van het passend onderwijs actuele uitdagingen die een nieuwe aanpak vereisen. Leerlingen een grotere rol in hun eigen leerproces toekennen waardoor de docent de mogelijkheid krijgt om te ondersteunen waar dat het meeste nodig is lijkt dan een prima oplossing. Ik zou dan ook een dergelijke aanpak willen adviseren. Niet alleen omdat deze manier van lesgeven zorgt voor een hoge mate van differentiatie. Maar zeker ook omdat het de leerlingen een grote mate van verantwoordelijkheid aanleert, waarbij zij zelf zorgdragen voor hun eigen leerproces.

Nawoord

Toen ik begin dit schooljaar aan mijn scriptie begon had ik al snel een onderwerp in gedachten. De motivatie van leerlingen heeft me altijd al geïnteresseerd. Het verzamelen en doorlezen van informatie deed ik met plezier. Het op papier zetten van gedachten bleek echter al snel moeilijker dan ik had verwacht. Hierin ondervond ik dan ook mijn grootste uitdaging.

Ik heb een hoop geleerd van zowel de verdieping in de literatuur, alsook het uitvoeren van de onderzoekslessen in de praktijk. Ik merkte een duidelijke verandering in mijn rol als docent. Hierdoor ben ik de constructivistische aanpak ook steeds meer gaan waarderen. Het creëren van een prettig leerklimaat en het actiever betrekken van leerlingen was een belonende uitdaging. Met het schrijven van deze scriptie heb ik ook bepaalde vaardigheden kunnen ontwikkelen, zoals het leren opzetten en uitvoeren van een onderzoek.

De combinatie van mijn scriptie met andere onderdelen van de opleiding zorgde af en toe voor de nodige werkdruk. Gelukkig kon ik altijd op steun rekenen van mijn begeleider, dhr. Augustin, die altijd tijd voor mij wist te maken. Mijn collega's op het Broeklandcollege, die interesse hebben getoond in mijn onderzoek en mij alle hulp en ruimte boden. En mijn familie die mij hebben gesteund en er ook begrip voor hadden als papa even geen tijd had.

De scriptie heeft veel meer tijd gekost dan ik vooraf had gedacht. Echter heb ik er veel van geleerd en ben trots op het eindproduct.

Literatuurlijst

- Alblas, G. (2006). *Praktische psychologie voor leren en onderwijzen (eerste druk)*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Betten, E., Hijstek, B., van Rooijen, B., & van Straaten, D. (2009). *Geschiedeniswerkplaats*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Boekaerts, & Simons. (1995). *Leren en instructie*. Gorcum b.v.
- Boekaerts, M., & Simons, R.-J. P. (2003). *Leren en instructie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Broeklandcollege. (2014). *Schoolgids 2013-2014*. Hoensbroek: LVO Parkstad.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-Determination Theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 17-34.
- Dekkers, M. (2014). *De Larf*. Olympus.
- docentplus. (2014, April 28). *publicaties*. Opgehaald van docentplus.nl: <http://docentplus.nl/publicaties/>
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2009). *Effectief leren*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Eisenhower, D. D. (2014, June 21). *Dwight D. Eisenhower*. Opgehaald van Brainyquote: http://www.brainyquote.com/quotes/authors/d/dwight_d_eisenhower.html
- Everts, G. (2014, September 27). *Principestrijd tussen vraag- en aanbod gestuurd onderwijs: iets voor BON?* Opgehaald van Beter Onderwijs Nederland: <http://www.beteronderwijsnederland.nl/content/principestrijd-tussen-vraag-en-aanbod-gestuurd-onderwijs-iets-voor-bon>
- Hogendoorn, T. (2013). Van 'laissez-faire' naar 'leren leren'. *Expertisecentrum beroepsonderwijs*, 1-4.
- Johnmarshall, R., Hyungshim, J., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 147-169.
- Kerpel, A. (2014, 06 23). *Het pedagogisch klimaat*. Opgehaald van wij-leren.nl: <http://wij-leren.nl/pedagogisch-klimaat-artikel.php>
- KU Leuven. (2014, November 4). *Voorkennis*. Opgehaald van KU Leuven: <http://www.kuleuven.be/onderwijs/ken-je-studenten/heterogeniteit/voorkennis>
- Martens, R. (2004, September). Wat maakt leren leuk? *Onderwijsinnovatie*, pp. 8-11.

- Novum. (2014, april 16). *Nederlandse scholier te vaak ongemotiveerd*. Opgehaald van nieuws.nl: <http://www.nieuws.nl/algemeen/20140416/Nederlandse-scholier-te-vaak-ongemotiveerd>
- Onderwijsinspectie. (2014, april 16). *Actueel*. Opgeroepen op april 21, 2014, van Onderwijsinspectie: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten/motivatie-leerlingen-kan-beter.html?homeref=true>
- Pearson. (2014, April 29). *PMT-K-2 EN SVL*. Opgehaald van Pearson: <http://www.pearsonclinical.nl/nieuws/ndt-pmt-k-2-en-svl-inzetten-middelbare-schooladvies/>
- Ronnel, B. K., Fraide, A., Ganotice, J., & David, A. W. (2011). *Cross-Cultural Validation of the Inventory of School*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Ryan, E. D. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 42.
- Ryan, M. (2014, 06 22). Opgehaald van Self-Determination Theory: <http://www.selfdeterminationtheory.org>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. (2008, December). Observation Checklist. *Observation Checklist*. Chicago, Illinois: Joey H, Sarah K, Dani M, Abbey N.
- Schouten en Nelissen. (2013, december 12). *Positieve feedback: complimenten geven en ontvangen*. Opgehaald van Schouten en Nelissen: <http://www.sn.nl/Kenniscentrum.htm>
- Stevens, L., & Bors, G. (2010). *De gemotiveerde leerling (tweede druk)*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Universiteit van Groningen. (2013). *COOL5-18*. Opgehaald van <http://www.cool5-18.nl/>
- Vallerand. (1992). Academic Motivation Scale.
- Valstar, J. (1996). *De uitdaging van het constructivisme*. Opgehaald van <http://www.waarden.org/>: <http://www.waarden.org/studie/hoeken/2artikelen/constructivisme/>
- Veen, T. v., & Wal, J. v. (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verra, & Drost. (2014, April 28). *RTTI*. Opgehaald van RTTI: <http://rtti.nl/>
- VO-raad. (2014, april 16). *BEELD ONGEMOTIVEERDE LEERLING HERKENBAAR*. Opgehaald van VO-raad: <http://www.vo-raad.nl/themas/toezicht/beeld-ongemotiveerde-leerling-herkenbaar>

Youyan, N., & Shun, L. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 185-194.

Bijlagen

Bijlage 1: Academische Motivatie Schaal (AMS)

Waarom ga jij naar de geschiedenisles?

Gebruik de onderstaande schaal om aan te geven in hoeverre de standpunten overeenkomen met jouw opvattingen over de geschiedenisles.

Helemaal niet	Een beetje		Matig	Goed		Precies	
1	2	3	4	5	6	7	

Wanneer ik naar de geschiedenisles ga, dan ga ik voornamelijk omdat?

1.	Omdat ik zonder geschiedenis straks minder kans heb op een goed betaalde baan.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Omdat ik het leuk vind en er voldoening uit haal om nieuwe dingen te leren.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Omdat ik denk dat de geschiedenisles me beter zal voorbereiden op mijn toekomst.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Omdat ik het fijn vind om mijn ideeën en gedachten uit te wisselen met anderen.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Ik heb geen idee, ik heb het idee dat ik mijn tijd in de geschiedenisles verspil.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Omdat ik er plezier in heb wanneer ik tijdens het studeren mezelf weet te overtreffen.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Zodat ik mezelf kan bewijzen dat ik het aankan.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Zodat ik later een baan met aanzien kan krijgen.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Omdat ik er plezier aan beleef om nieuwe dingen te ontdekken/leren.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Omdat het me in staat stelt om na mijn opleiding een baan die ik leuk vind.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Omdat ik er plezier aan beleef om interessante teksten te lezen.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Voorheen had ik wel redenen om naar de geschiedenisles te gaan, maar nu twijfel ik.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Omdat ik er plezier aan beleef wanneer ik persoonlijke doelen behaal.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Omdat, wanneer ik het goed doe in de les, ik me belangrijker voel.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Omdat ik later het 'goede leven' wil hebben.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Omdat ik er plezier aan beleef om mijn kennis te vergroten over onderwerpen die me aanspreken.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Omdat de geschiedenisles me helpt om straks betere keuzes te maken in mijn toekomstige carrière.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Omdat ik er plezier aan beleef wanneer ik een tekst lees waar ik helemaal in op kan gaan.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Ik begrijp niet waarom ik naar de geschiedenisles ga, en eigenlijk interesseert het me ook niet.	1	2	3	4	5	6	7

20.	Omdat ik er voldoening uit haal wanneer ik moeilijke opdrachten volbreng.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Om aan mezelf te bewijzen dat ik intelligent ben.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Zodat ik straks een beter salaris heb.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Omdat de geschiedenisles me in staat stelt om over onderwerpen te leren die me interesseren.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Omdat ik geloof dat de geschiedenislessen mij bekwaamer zal maken als ik straks moet gaan werken.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Omdat ik me fijn voel wanneer ik verschillende interessante onderwerpen lees.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Geen idee, ik begrijp niet wat ik in de geschiedenisles doe.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Omdat ik er voldoening uit haal om uit te blinken in geschiedenis.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Omdat ik mezelf wil bewijzen dat ik succesvol kan zijn in geschiedenis.	1	2	3	4	5	6	7

Bijlage 2: Inventory of School Motivation (ISM)

Hieronder staan een aantal stellingen over je werk tijdens de geschiedenislessen. Bij iedere vraag kun je kiezen uit 5 mogelijkheden:

	Helemaal niet	Een beetje	Matig	Goed	Precies	
	1	2	3	4	5	
1.	Ik werk op school het liefst zoveel mogelijk samen met anderen.					1 2 3 4 5
2.	Ik doe tijdens de les mijn best een beloning van de leraar te krijgen.					1 2 3 4 5
3.	Ik wil graag dat het nuttig is wat ik op school leer.					1 2 3 4 5
4.	Ik wil graag de beste zijn.					1 2 3 4 5
5.	Voor interessant schoolwerk doe ik beter mijn best.					1 2 3 4 5
6.	Als je op school 'bonuspunten' zou krijgen, zou ik beter mijn best doen.					1 2 3 4 5
7.	Ik vind het belangrijk een beloning te krijgen voor goed schoolwerk.					1 2 3 4 5
8.	Ik help graag andere leerlingen goede cijfers te halen.					1 2 3 4 5
9.	Het is belangrijk voor mij van mijn vriend/innen complimentjes te krijgen voor mijn schoolwerk.					1 2 3 4 5
10.	Ik ben alleen maar tevreden als ik een van de besten van de klas ben.					1 2 3 4 5
11.	Het kan me wat schelen hoe het met andere kinderen op school gaat.					1 2 3 4 5
12.	Ik werk op school het beste als ik complimentjes krijg.					1 2 3 4 5
13.	Ik probeer vaak de leider van een groepje te zijn.					1 2 3 4 5
14.	Ik zie graag dat mijn schoolwerk steeds beter wordt.					1 2 3 4 5
15.	Ik help graag anderen met schoolwerk, ook als ik zelf niet zo goed ben.					1 2 3 4 5
16.	Ik krijg graag de kans iets opnieuw te doen om het te verbeteren.					1 2 3 4 5
17.	Ik doe mijn best op school zodat ik de leider van een groepje word.					1 2 3 4 5
18.	Als mijn schoolwerk vooruit gaat, doe ik nog beter mijn best.					1 2 3 4 5
19.	Ik doe mijn best op school als ik met anderen samen werk.					1 2 3 4 5
20.	Ik ben op school graag de leider van een groepje.					1 2 3 4 5
21.	Ik krijg graag complimentjes voor goed schoolwerk.					1 2 3 4 5
22.	Ik werk harder als ik beter dan anderen probeer te zijn.					1 2 3 4 5
23.	Ik doe goed mijn best op school omdat ik mijn schoolwerk interessant vind.					1 2 3 4 5
24.	Het is voor mij belangrijk om van mijn ouders complimentjes te krijgen voor mijn schoolwerk.					1 2 3 4 5

25.	Ik baal ervan als mijn vriend/innen op school slechte cijfers halen.	1	2	3	4	5
26.	Bij moeilijke problemen doe ik juist beter mijn best.	1	2	3	4	5
27.	Ik vind het belangrijk dat leerlingen elkaar helpen op school.	1	2	3	4	5
28.	Ik werk op school liever samen met anderen dan alleen.	1	2	3	4	5
29.	Ik doe goed mijn best om nieuwe dingen op school te begrijpen.	1	2	3	4	5
30.	Ik probeer altijd mijn schoolwerk nog beter te doen.	1	2	3	4	5
31.	Het is voor mij belangrijk om van de leraar/es complimentjes te krijgen voor mijn schoolwerk.	1	2	3	4	5
32.	Ik wil op school beter presteren dan mijn klasgenoten.	1	2	3	4	5
33.	Als ik op school beloningen zou krijgen zou ik beter mijn best doen.	1	2	3	4	5

Bijlage 3: Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

Auteur: Drs. Miriam Klamer-Hoogma
 isbn: 978-90-01-80954-6
www.klassenmanagement.noordhoff.nl
 © Créton & Wubbels (1984)

Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

VERKORTE VRAGENLIJST Interactioneel leerkrachtgedrag						
		geen	een beetje		veel	zeer veel
1.	Bij hem heb je vrijheid.	0	1	2	3	4
2.	Als je iets niet snapt, heeft hij daar begrip voor.	0	1	2	3	4
		nooit	soms		vaak	altijd
3.	Hij doet vriendelijk tegen leerlingen.	0	1	2	3	4
4.	Hij is ontevreden.	0	1	2	3	4
5.	Hij stelt hoge eisen aan de leerlingen.	0	1	2	3	4
6.	Hij is bereid iets opnieuw uit te leggen.	0	1	2	3	4
7.	Hij is uit zijn humeur.	0	1	2	3	4
8.	Hij laat leerlingen hun gang gaan.	0	1	2	3	4
		niet	enigszins		erg	heel erg
9.	Hij kan kwaad worden.	0	1	2	3	4
10.	Hij houdt streng orde.	0	1	2	3	4
11.	Hij kan goed leiding geven.	0	1	2	3	4
12.	Hij treedt slap op.	0	1	2	3	4
13.	Je leert veel bij hem.	0	1	2	3	4
14.	Hij is driftig.	0	1	2	3	4
15.	Hij heeft een prettige sfeer in de klas.	0	1	2	3	4
16.	Hij treedt aarzelend op.	0	1	2	3	4

BS		SB		SO		OS		OT		TO		TB		BT	
11.		3.		2.		1.		12.		4.		9.		5.	
13.		15.		6.		8.		16.		7.		14.		10.	

Créton & Wubbels (1984)

Bijlage 4: Vragenlijst Lessenserie

Tijdens de geschiedenislessen heb je tijdens de lessen over hoofdstuk 5 'De Wereldoorlogen' op een andere manier les gehad dan normaal. De volgende vragen gaan over die lessen. Bij iedere vraag kun je kiezen uit 5 mogelijkheden:

1 = totaal oneens, 2 = oneens, 3 = matig, 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens.

1	Ik vind de lessen uitdagender dan normaal.	1	2	3	4	5
2	Ik vind de lessen interessanter dan normaal.	1	2	3	4	5
3	Ik heb het gevoel dat ik de lesstof nu beter begrijp.	1	2	3	4	5
4	Bij deze lessen doe ik beter mijn best.	1	2	3	4	5
5	Ik heb het gevoel dat ik geschiedenis beter begrijp.	1	2	3	4	5
6	Ik vind het fijn om met lesdoelen te werken.	1	2	3	4	5
7	Door de lesdoelen begrijp ik de les beter.	1	2	3	4	5
8	Door de lesdoelen weet ik wat er van mij verwacht wordt.	1	2	3	4	5
9	Ik vind het fijn om te kunnen kiezen tussen verschillende niveaus in de lesdoelen.	1	2	3	4	5
10	Ik vind dat ik nu meer vrijheid in de les heb.	1	2	3	4	5
11	Ik vind de verhouding tussen uitleg en werken beter.	1	2	3	4	5
12	Ik vind het fijn om te kunnen kiezen om samen te werken.	1	2	3	4	5
13	Ik vind het fijn om extra uitleg te vragen tijdens een opdracht.	1	2	3	4	5
14	Ik vind de afwisseling in opdrachten uit de geschiedenislessen leuker.	1	2	3	4	5
15	Ik vind de ondersteuning tijdens de les voldoende.	1	2	3	4	5
16	Ik vind de sfeer in de klas goed.	1	2	3	4	5
17	Ik voelde me op mijn gemak tijdens de lessen.	1	2	3	4	5
18	Er is voldoende orde tijdens de lessen, er zijn duidelijke grenzen.	1	2	3	4	5
19	De docent reageert vriendelijk op mij.	1	2	3	4	5
20	De docent heeft vertrouwen in mij.	1	2	3	4	5
21	Met deze lessen wil ik graag meer leren over geschiedenis.	1	2	3	4	5
22	Deze lessen maken mij nieuwsgierig(er) naar geschiedenis.	1	2	3	4	5
23	Deze lessen motiveren mij om over geschiedenis te leren.	1	2	3	4	5
24	Deze lessen maken de geschiedenisles voor mij interessant(er).	1	2	3	4	5
25	Deze lessen maken de geschiedenisles leuker.	1	2	3	4	5
26	Deze lessen activeren mij om meer voor geschiedenis te doen.	1	2	3	4	5

Bijlage 5: Lessenserie

Introductie op de lessenserie

De lessenserie bestaat in totaal zes lessen die hoofdstuk 5 'De Wereldoorlogen', uit Geschiedeniswerkplaats, behandelt. In deze lessenserie is er aandacht besteed aan de drie basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie met als doel de intrinsieke motivatie te verhogen. De basisbehoeften zijn als volgt in de lessenserie verwerkt:

Competentie: wordt gestimuleerd door lesdoelen met de leerlingen te bespreken, zowel aan het begin als aan het einde van de les. De lesdoelen zijn gekoppeld aan de RTTI taxonomie, deze maakt onderscheid in cognitieve denkniveaus. Hierdoor wordt er tijdens de les voldoende uitdaging aangeboden. De leerling heeft de mogelijkheid om te kiezen wat het beste bij hem past.

Tijdens de lessenserie wordt er gebruik gemaakt van diverse didactische werkvormen om leerlingen te blijven uitdagen.

Autonomie: wordt gestimuleerd door leerlingen meer keuzevrijheid te geven en invloed te laten uitoefenen op hun eigen leerproces. Leerlingen kunnen tijdens de lessenserie grofweg drie verschillende keuzes maken: keuze in niveau, keuze in samenwerken en de keuze in (aanvullende) uitleg.

Relatie: wordt gestimuleerd door zorg te dragen voor een prettig leef- en leerklimaat. Tijdens de lessen besteedt de docent aandacht aan het geven van een duidelijke structuur en het uitspreken van verwachtingen. De docent probeert leerlingen positief te stimuleren en heeft vertrouwen in de leerlingen. Verder waakt de docent voor omgangsregels en stelt hij duidelijke grenzen door leerlingen aan te spreken op ongewenst gedrag.

De lessen uit de lessenserie hebben een terugkerende structuur. Deze ziet er als volgt uit:

- Bespreken van de lesdoelen voor die les (*competentie*).
De docent bespreekt de lesdoelen voor deze les. Deze variëren in niveau op basis van RTTI. Deze geven de leerlingen inzicht in wat er van hen verwacht wordt.
- Benodigde uitleg geven over het onderwerp (*competentie*).
De docent voorziet de klas van een basisuitleg die voldoende moet zijn voor de leerlingen om van daaruit de bijhorende opdracht(en) en lesdoel(en) te volbrengen.
- Leerlingen kiezen de moeilijkheidsgraad van de opdracht (*autonomie*).
De leerling maakt een keus tussen de basis opdracht of de verrijkte opdracht. Eventueel kan de docent hierin adviseren of bijsturen.
- Leerlingen vormen groepen of kiezen ervoor om individueel te werken (*autonomie*).
De leerling kiest er voor om individueel in eigen tempo te werken of om samen te werken met (maximaal drie) andere leerlingen. Eventueel kan de docent hierin bijsturen.
- Leerlingen werken aan de opdracht en gekozen lesdoelen en vragen eventueel om extra uitleg (*autonomie*).
De leerling kan om extra uitleg vragen wanneer de basisuitleg onduidelijk bleek.
- Reflecteren op de lesdoelen (*competentie*).

De docent bespreekt de lesdoelen met de klas. Hierbij worden verschillende antwoorden en interpretaties van de opdracht besproken en eventueel gecorrigeerd (zie ook de reflectie vragen op pagina 6).

§5.1 De Eerste Wereldoorlog

- Bespreken en noteren of uitdelen van de lesdoelen:

Lesdoel 1 en 2 vormen de basis, het streven is dat alle leerlingen deze kunnen beantwoorden aan het eind van de les. Lesdoel 3 is verrijking en gaat dieper in op de stof. Het verschil tussen de lesdoelen **R**, **T1** en **T2** wordt toegelicht. Daarna wordt het verloop van de les besproken: De leerlingen gaan aan de slag met een onderzoek. Zij krijgen een 'case file' met informatie/gebeurtenissen uit de Eerste Wereldoorlog. De klas wordt gevraagd om hun hand op te steken wanneer zij denken dat ze alle drie de lesdoelen aankunnen. Deze leerlingen gaan aan een kant van de klas zitten en mogen groepjes vormen of alleen aan de slag met de 'case files'. Zij zullen voornamelijk met lesdoel 3 bezig zijn en daardoor indirect ook met lesdoel 1 en 2. De andere leerlingen krijgen dezelfde 'case files' maar concentreren zich op lesdoel 1 en 2, die de basis vormen.

Doel 1:

Wat zijn de oorzaken en wat zijn de gevolgen van de Eerste Wereldoorlog?

Noteer mogelijke oorzaken en gevolgen van de Eerste Wereldoorlog in het schema: **R**

Oorzaken:	Gevolgen:

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 2:

Wat was er anders aan de Eerste Wereldoorlog vergeleken met oorlogen hiervoor?

De Eerste Wereldoorlog verschilde van oorlogen die hiervoor waren uitgevochten. **T1**
Wat was er anders? Geef minimaal 3 voorbeelden.

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 3:

Wie of wat was schuldig aan de Eerste Wereldoorlog?

Wie of wat was er schuldig aan de verschrikkelijke Eerste Wereldoorlog? Leg dit uit met behulp van bewijs uit de bronnen.

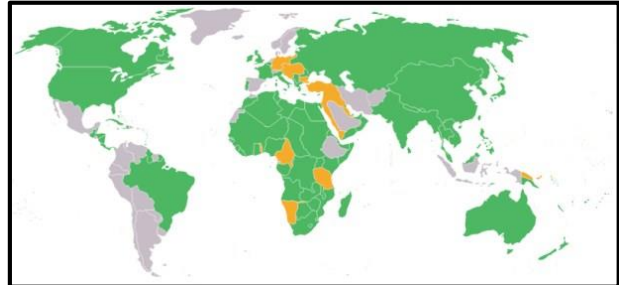
T2

[illegible]☐ Ik heb dit doel bereikt

Voordat de leerlingen met de opdracht beginnen krijgen zij klassikaal uitleg zodat zij weten waar de Eerste Wereldoorlog over gaat en een basis hebben om de opdracht te begrijpen en succesvol uit te voeren.

- Uitleg over de Eerste Wereldoorlog:
 - Nieuwe wapens

Door de industrialisatie waren de legers sterker geworden (link hoofdstuk 4 met nieuw hoofdstuk). Moderne wapens als machinegeweren en granaten waren dodelijker dan de wapens van vroeger. Hier kwam men achter tijdens de Eerste Wereldoorlog. Een oorlog waarin 31 landen en hun kolonies meevochten en miljoenen soldaten om het leven kwamen.



- Loopgraven

De Duitse legerleiding had een aanvalsplan voorbereid om een twee-fronten oorlog te voorkomen. Eerst zouden de Duitsers Frankrijk verrassen: via België werd Frankrijk aangevallen en binnen 40 dagen zou Frankrijk verslagen zijn. Daarna kon het Duitse leger in het oosten afrekenen met het Russische leger. Wat een snelle overwinning had moeten worden liep uit op een patstelling. In België en Frankrijk kwamen de Duitse troepen vast te zitten. Het Franse leger, met steun van het Britse leger, hield stand. Omdat men niet kon overleven in het open veld moesten de legers zich ingraven. De Duitse legers groeven zich in. De Fransen en de Britten deden hetzelfde. Aan het westfront was de loopgravenoorlog begonnen. Oprukken kon niet, dus begonnen beide partijen zich zijwaarts te bewegen. Al snel breidden de loopgraven zich uit van de Belgische kust tot Zwitserland. Ongeveer drie jaar zou het front niet meer van plaats veranderen. Tussen de Duitse en geallieerde loopgraven lag een strook modder, omgeploegd door granaatexplosies en infanterie, en bezaaid met landmijnen en prikkeldraad. Dit was het niemandsland.



Heel langzaam drong bij de militaire opperbevelen het inzicht door dat in deze oorlog verdedigers altijd in het voordeel waren. Aanvallers sneuvelden bij bosjes doordat snelvuur en granaatbombardementen de oude gevechts- en wapentechniek inmiddels hopeloos ouderwets hadden gemaakt.



- Werken aan de opdracht:

De leerlingen zitten als het goed is nu al in twee groepen. Leerlingen die zich zullen concentreren op het **R** en **T1** doel en leerlingen die zich zullen concentreren op het **T2** doel (en indirect ook het **R** en **T1** doel).

Nu mogen de leerlingen zelf kiezen of zij in hun eigen tempo alleen aan de opdracht gaan werken of ervoor kiezen om samen te werken in groepen (van maximaal 3 leerlingen).

- Reflecteren op de lesdoelen:

De lesdoelen die aan het begin van de les besproken zijn worden aan het eind van de les (5-10 min voor het einde) nogmaals besproken.

ACTIVE FILE

Case File

De Eerste

Wereldoorlog

De Eerste Wereldoorlog begon in de zomer van 1914. Na vier jaar bloedige strijd kwam de oorlog tot een einde.

Deze documenten bevatten informatie over de oorzaken en gevolgen van de Eerste Wereldoorlog.

CONFIDENTIAL

Document A: Verdrag van Versailles | De wraak van Frankrijk

Versailles 28 juni 1919 - In dit vredesverdrag stelde vooral Frankrijk hoge eisen. Het land had enorm geleden onder de oorlog, die voor een groot deel op Franse bodem was uitgevochten. Bijna anderhalf miljoen Fransen sneuvelden op het slagveld; een hele generatie van jonge mannen was weggevaagd! Frankrijk wilde daarom een forse vergoeding voor de geleden schade en wilde er bovendien voor zorgen dat Duitsland in de toekomst nooit meer een bedreiging kon vormen.

In het Verdrag van Versailles stonden daarom een aantal bepalingen die Duitsland moesten "kortwieken":

- Duitsland moest zijn leger kleiner maken.
- Duitsland moest het veroverde gebied teruggeven aan Frankrijk.
- Duitsland moest gebied afstaan.
- De Duitsers moesten een enorme hoeveelheid geld betalen voor de schade die zij tijdens de oorlog hadden aangericht.

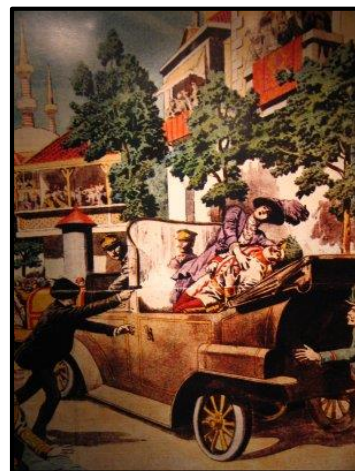


Voor Duitsland was het Verdrag van Versailles een grote vernedering. Het trotse Duitse leger werd opgedoekt en het land verloor daarnaast stukken van het eigen Territorium. De omvang van het leger en het grondgebied waren allemaal symbolen van status en macht. Duitsland telde niet langer mee als grote mogendheid.

Document B: Krantenbericht uit 1914

Sarajevo, 28 juni 1914 – De Oostenrijkse kroonprins Franz Ferdinand (50) en zijn vrouw Sophie zijn vanmiddag bij een aanslag om het leven gekomen.

Franz Ferdinand en Sophie brachten een officieel bezoek aan de hoofdstad van Bosnië-Herzegovina, dat door de Oostenrijkers ingenomen was. Vanuit een dichte menigte werden ze beschoten door een in Bosnië wonende 19-jarige Servische nationalist Gavrilo Princip. De student Princip is lid van de nationalistische organisatie "Jong Bosnië". Princip wilt niet dat zijn land Bosnië-Herzegovina een deel wordt van het Oostenrijkse keizerrijk. Hij is trots op zijn land Bosnië-Herzegovina en wilt de Oostenrijkers het land uitjagen.



Document C: Nationalisme en militarisme

München, 2 augustus 1914 -

Duitsland heeft Rusland de oorlog verklaard, en een uitzinnige menigte juicht de oorlogsverklaring toe. Er is veel steun van o.a. jonge mannen, die het leger ingaan om voor hun vaderland te vechten. Over de hele wereld worden soldaten toegejuicht, want zij zijn het die vechten voor het vaderland. Tijdens de oorlog stimuleerde de regering het nationalisme.



De bevolking moest volledig achter de oorlog staan. Via kranten, affiches en bioscoopfilms werd de liefde voor het vaderland versterkt.

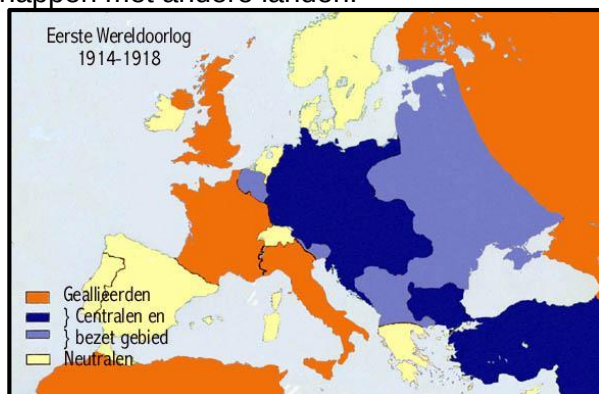
Door het nationalisme is de kloof tussen de Europese landen te groot geworden. Elk volk is overtuigd van zijn eigen krachten. **Velen zagen de oorlog als een manier om te laten zien hoe sterk en machtig een land kon zijn.** Door de industrialisatie waren de legers sterker geworden. Moderne wapens als machinegeweren en granaten waren dodelijker dan de wapens van vroeger.

Document D: Bondgenootschappen

Europa 1914 - Samen sta je sterker. Dat begrepen de regeringen van de Europese landen ook. Daarom sloten zij bondgenootschappen met andere landen.

In 1914 was Europa verdeeld in twee grote bondgenootschappen. Italië, Duitsland en Oostenrijk-Hongarije (de Centralen) beloofden elkaar militaire hulp als er een oorlog zou uitbreken.

Frankrijk, Groot-Brittannië en Rusland (de Geallieerden) zetten hun handtekeningen onder een vriendschapsverdrag en spraken af elkaar te helpen als één van de landen zou worden aangevallen.

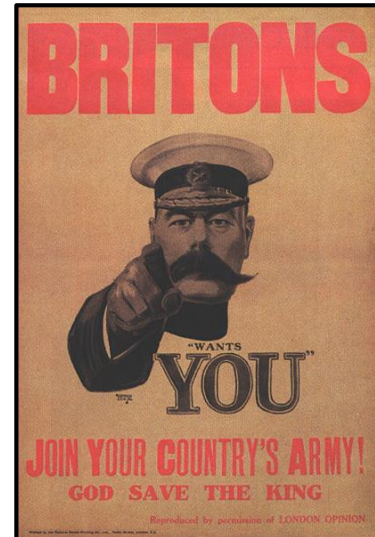


Document E: Propaganda

Engeland december 1915 - Brad Caldwell, een Engelse jongen van 17 jaar, is door zijn moeder op pad gestuurd om zout en aardappelen te kopen. Het is erg koud buiten, hij rent door de straten om warm te blijven, maar opeens stopt hij en staart hij naar een poster op de muur...

Nadat Brad zeker een minuut lang naar de poster heeft gestaard weet hij het zeker, 'ze hebben me nodig!!!'. Velen willen voor Engeland ten strijden trekken nu ze zien dat het Britse leger ze nodig heeft. De oorlog is in volle gang en het Engelse leger heeft grote behoefte aan mankracht. De 17 jarige Brad, gestimuleerd door de posters, besluit zich aan te melden bij het leger. Twee weken later vertrekt hij samen met een aantal vrienden naar het front.

Tijdens de [Eerste Wereldoorlog](#) maakte de politiek gebruik van reclame, niet voor producten, maar met het doel de bevolking te overtuigen dat oorlog werd gevoerd voor een rechtvaardige zaak. En dat de tegenstander, de "vijand", niet deugde. Dat soort reclame heet propaganda, een poging tot het winnen van aanhang. Propaganda berust zelden op waarheid. Tal van posters en affiches werden verspreid om de bevolking aan te zetten om een bijdrage te leveren aan de oorlog.



De Britten willen jou. Meld je nu aan voor het Britse leger!

§5.2 Communisme en fascisme

- Bespreken en noteren of uitdelen van de lesdoelen:

De leerlingen gaan aan de slag met bronnen over zowel het fascisme en het communisme. Aan de hand van deze bronnen is het aan hen om de kenmerken van beide systemen in een schema in te vullen. De klas wordt gevraagd om hun hand op te steken wanneer zij denken dat ze alle drie de lesdoelen aankunnen. Deze leerlingen gaan aan een kant van de klas zitten en mogen groepjes vormen of alleen aan de slag met de bronnen. Zij zullen voornamelijk met lesdoel 3 bezig zijn en daardoor indirect ook met lesdoel 1 en 2. De andere leerlingen krijgen dezelfde bronnen maar concentreren zich op lesdoel 1 en 2, die de basis vormen.

Doel 1:

Wat zijn de kenmerken van het communisme?

Vul het schema in.

T1

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 2:

Wat zijn de kenmerken van het fascisme?

Vul het schema in (zie opdrachten).

T1

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 3:

Waardoor konden Rusland en Duitsland veranderen in totalitaire staten?

Geef aan waarom je denkt dat Rusland en Duitsland konden veranderen in totalitaire staten? Gebruik je boek en de bronnen om je antwoord te ondersteunen.

T2

☐ Ik heb dit doel bereikt

Voordat de leerlingen met de opdracht beginnen krijgen zij klassikaal uitleg zodat zij weten wat het communisme en fascisme zijn en een basis hebben om de opdracht te begrijpen en succesvol uit te voeren.

- Uitleg over communisme en fascisme:

- Russische revolutie (1917)

Het Russische Rijk was aan het einde van de negentiende eeuw een van de weinige landen in Europa waar de macht van de vorst vrijwel onbeperkt was. Ook alle wetgevende macht berustte bij de tsaar. Het idee van een grondwet, die hun macht zou beperken, was de meeste tsaren een gruwel. Toen Rusland aan de Eerste Wereldoorlog mee ging doen, werd dit aanvankelijk met groot enthousiasme begroet. Het Russische leger boekte echter geen noemenswaardige successen.

Het volk werd woedend.

In januari 1917 braken er voedselrellen uit in Sint-Petersburg. Deze voedselrellen sloegen spoedig om in politieke rellen, gericht tegen het tsaristisch regime. In een tijdspanne van enkele dagen had het tsaristische regime zijn invloed helemaal verloren en waren de leden ervan gearresteerd of ondergedoken. Met de hulp van de Duitse regering, die, nog altijd in oorlog met Rusland, het nieuwe regime wilde verzwakken, keerde Lenin in april 1917 terug in Rusland, waar hij door zijn volgelingen luid werd begroet.



- Italië na de Eerste Wereldoorlog

In de 19e eeuw was het nationalisme opgekomen, onder meer onder invloed van de Franse Revolutie en de verbetering van de communicatiemogelijkheden. Na de Eerste Wereldoorlog kwamen miljoenen veteranen terug van het front. Zij konden in de gewone maatschappij vaak hun draai niet meer vinden, en raakten meestal ook werkloos. Veel Italianen vonden bovendien dat Italië voor de honderdduizenden doden en de torenhoge oorlogsschuld te weinig had teruggekregen. Daarnaast had de oorlog een economische crisis tot gevolg. Velen zochten hun heil in communisme of propageerden (uit angst hiervoor) een autoritair nationalistisch regime dat de problemen kon oplossen.

In 1919 vormde de socialist Benito Mussolini een beweging die was samengesteld uit knokploegen (de Zwarthemden) van veteranen, en beweerde de orde te willen herstellen en Italië te geven waar het recht op had. De fascist knokten met hun vijanden, de socialisten, de communisten, de leden van de katholieke volkspartij, hun vakbonden en hun kranten, waarbij veel doden vielen.

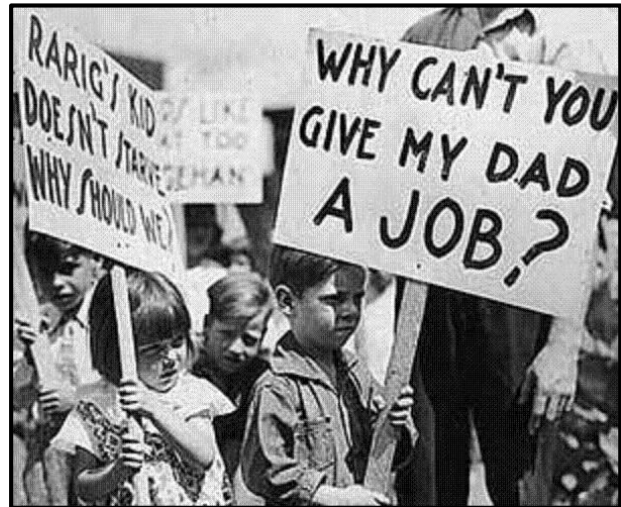


- Economische crisis (1929)

Amerika had tijdens de Eerste Wereldoorlog veel voedselhulp verleend aan Europa. De Amerikaanse boeren hadden zich zo ingesteld op deze hulpverlening, dat toen Europa eenmaal weer zelf zijn voedsel ging verbouwen de Amerikaanse boeren met een

geweldige overproductie kwamen te zitten waardoor de prijzen daalden. Dit zorgde voor enorme schulden.

De grote banken konden deze grote klap niet opvangen en een crisis was het gevolg. Dit had ook gevolgen voor landen buiten de Verenigde Staten. De Duitse economie was kwetsbaar, vooral door de afhankelijkheid van de Amerikaanse steun. Toen de Verenigde Staten in 1929 door de crisis in eigen land deze steun opzegden, nam in Duitsland meteen de werkloosheid enorm toe. De problemen leidden tot een groei van links- en rechtsextremistische bewegingen.



- Werken aan de opdracht:

De leerlingen zitten als het goed is nu al in twee groepen. Leerlingen die zich zullen concentreren op het **R** doel en leerlingen die zich zullen concentreren op het **T2** doel (en indirect ook het **R** doel).

Nu mogen de leerlingen zelf kiezen of zij in hun eigen tempo alleen aan de opdracht gaan werken of ervoor kiezen om samen te werken in groepen (van maximaal 3 leerlingen).

- Reflecteren op de lesdoelen:

De lesdoelen die aan het begin van de les besproken zijn worden aan het eind van de les (5-10 min voor het einde) nogmaals besproken.

Totalitaire staten

Het communisme, fascisme en nationaal-socialisme zijn ideologieën. Een ideologie is een verzameling ideeën over hoe een land of de maatschappij eruit zou moeten zien. Om een overzicht te krijgen van de ideeën van deze ideologieën, gaan we een aantal kenmerken in een schema zetten. Deze kenmerken kunnen we terugvinden in de bronnen.

Wat vond..... van...	Adolf Hitler	Karl Marx	Vladimir Lenin	Benito Mussolini
<i>De communistische revolutie in Rusland?</i>				
<i>Democratie?</i>				
<i>Gelijkheid?</i>				
<i>Verdrag van Versailles?</i>				
<i>Dictatuur?</i>				
<i>Militarisme?</i>				
<i>Nationalisme?</i>				
<i>De economische crisis?</i>				

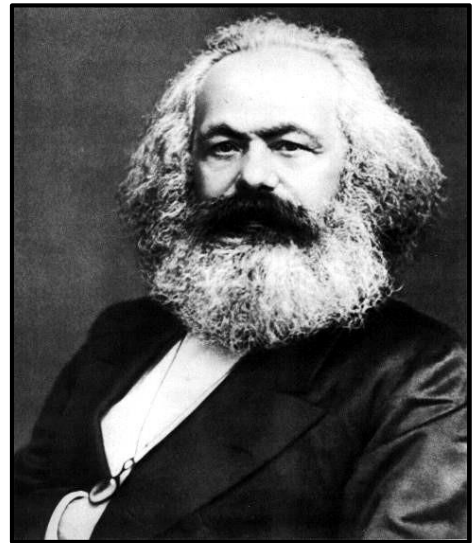
Wat vond..... van...	Adolf Hitler	Karl Marx	Vladimir Lenin	Benito Mussolini
<i>De communistische revolutie in Rusland?</i>	Duitsland moedigde deze revolutie aan ten tijde van WO I, Hitler was echter tegen het communisme.	Marx voorspelde dat de revolutie vanzelf plaats zou vinden, uit onvrede van de arbeiders.	Lenin zorgde ervoor dat alle fabrieken en macht in handen kwam van de staat.	Hij had bewondering voor de revolutie, en wilde een soortgelijke nationalistische revolutie in Italië.
<i>Democratie?</i>	Hitler had een hekel aan de democratie. Hij verbood alle politieke partijen behalve zijn eigen NSDAP.	Marx vond dat de macht in handen van de arbeiders moest komen doormiddel van een revolutie.	Lenin grijpt de macht door een revolutie en zet de regering af. Hij wilt geen democratie.	Mussolini zet de Italiaanse regering af en grijpt de macht. Hij wilt geen democratie.
<i>Gelijkheid?</i>	Volgens Hitler is er geen gelijkheid. Het Arische ras is superieur. Joden moesten worden uitgeroeid.	Marx wilt gelijkheid voor iedereen. Daarom moeten de arbeiders een eind maken aan de ongelijkheid.	Lenin wilt net als Marx gelijkheid, maar alle macht komt in handen van de staat en niet de arbeiders.	Volgens de fascistten staat het eigen volk boven andere volken, er dus geen gelijkheid.
<i>Verdrag van Versailles?</i>	Hitler vond het oneerlijk dat Duitsland zoveel schulden moest betalen en dat zij als schuldige werden gezien.	Marx was toen al overleden en heeft de oorlog en het verdrag niet meegemaakt.	Lenin was ontevreden over het verdrag en de gevolgen daarvan voor de Duitse arbeiders.	Mussolini vond het oneerlijk dat Italië veel doden en een hoge schuld overgehouden had aan de oorlog.
<i>Dictatuur?</i>	Hitler wilde alle macht in handen van zijn eigen partij houden.	Marx zou tegen een dictatuur zijn, echter wilde hij alle macht in de handen van de arbeiders.	Lenin wilde een dictatuur (alle macht) om zijn communisme juist te kunnen uitvoeren.	Mussolini wilt alle macht in handen om het Italiaanse volk voorop te stellen.
<i>Militarisme?</i>	Hitler verheerlijkte militarisme. Nazi knokploegen maakten de dienst uit.	Marx was voor een revolutie van arbeiders, niet voor militarisme.	Lenin, en ook zijn opvolger Stalin, gebruikte geweld en terreur om hun ideeën uit te kunnen voeren.	Mussolini maakte gebruik van de Zwarthemden om militarisme te verheerlijken en de macht te grijpen.
<i>Nationalisme?</i>	Hitler vond het Arische ras superieur.	Marx ging het om arbeiders van alle nationaliteiten.	Niet nationalistisch, er is een verdeling tussen kapitalisme en communisme.	Zeer nationalistisch, het Italiaanse volk was beter dan andere volkeren.

<i>De economische crisis?</i>	Duitsland werd hard getroffen door de crisis.	Marx heeft de economische crisis niet meegemaakt.	De Sovjet Unie werd niet echt geraakt door de crisis.	Komt niet duidelijk terug in de bron of tekst.
-------------------------------	---	---	---	--

Persoon: Karl Marx

Karl Marx was een Duitse denker. Hij dacht veel na over wat er veranderd was door de komst van de fabrieken. Er was een groot verschil tussen arm en rijk. Tussen de arbeiders en de eigenaren van de fabrieken. Dat vond Marx oneerlijk.

Marx vond dat de arbeiders de fabrieken en machines, in handen moesten krijgen. Zo konden ze samen beslissingen nemen en de opbrengsten eerlijk verdelen onder de arbeiders. Marx dacht dat dit vanzelf zou gebeuren. De arbeiders zouden het zo slecht krijgen dat ze niets anders meer konden dan in opstand komen tegen de fabriekseigenaren. Ze zouden de fabrieken overnemen en er zou een samenleving ontstaan waarin geen ongelijkheid meer was.



Karl Heinrich Marx (1818-1883)

Persoon: Lenin

Aan het begin van de vorige eeuw waren in Rusland de tsaren aan de macht. Zij waren vreselijk rijk, terwijl de bevolking arm was en honger leed. In 1917 gingen mensen de straat op om te protesteren tegen de tsaar. De tsaar en zijn gezin werden vermoord. De communisten grepen de macht. De leider van de communisten in Rusland was Lenin. Lenin bracht volgens de ideeën van Karl Marx alle bedrijven in handen van de staat. Alle partijen behalve de communistische partij werden verboden. Maar Lenin gaf de bedrijven niet aan de arbeiders. Hij wilde de macht houden. Rusland was een dictatuur geworden. Alle macht was in handen van een persoon.



Vladimir Iljitsj Lenin (1870-1924)

Persoon: Mussolini

In 1917 raakte Mussolini tijdens de oorlog gewond en werd opgenomen in het ziekenhuis. Hij kon daarna niet meer deelnemen aan de strijd. Hierna stortte Mussolini zich op de politiek.

Hij had grote bewondering voor de revolutie die in Rusland had plaatsgevonden. Samen met andere soldaten wilde hij in Italië een nationalistische revolutie ontketen.

Met behulp van knokploegen, die angst zaaien in het hele land, krijgt Mussolini's fascistische partij steeds meer macht. De fascistten vinden dat het eigen volk boven andere volken staat. De fascistten gaan uit van ongelijkheid.

In 1922 tijdens de 'mars naar Rome' zet Mussolini's partij de Italiaanse regering af en krijgt Mussolini alle macht in handen. Hij wordt een dictator.



Benito Mussolini (1883-1945)

Persoon: Adolf Hitler

In Duitsland waren veel mensen ontevreden over de afloop van de Eerste Wereldoorlog. Er was veel werkloosheid en Duitsland moest hoge schulden betalen door het Verdrag van Versailles.

Ook Adolf Hitler was ontevreden. Hij had ideeën over hoe het anders moest. In 1920 richtte hij de nationaal-socialistische Duitse arbeiderspartij (NSDAP) op. De partij werd al snel heel populair. In 1933 kwam de NSDAP in Duitsland aan de macht. Hitler zelf was een persoonlijk bewonderaar van de Italiaanse leider Benito Mussolini. Veel ideeën uit het fascisme zijn dan ook terug te vinden in het nationaal-socialisme, zoals de verheerlijking van geweld, militarisme en nationalisme.

Volgens de nationaal-socialisten (nazi's) was het Duitse volk het beste volk op aarde. Ariërs, dat zijn volgens de nationaal-socialisten mensen die al eeuwen het gebied bewoonden dat nu Duitsland is, zijn superieur aan mensen van een ander ras. Joden waren volgens Hitler het allerlaagste ras. De joden moesten worden uitgeroeid. Deze haat tegen joden wordt ook wel antisemitisme genoemd.



Adolf Hitler (1889-1945)

§5.3A Tweede Wereldoorlog

A. Oorlog in Europa en Azië

- Bespreken en noteren of uitdelen van de lesdoelen:

De leerlingen gaan aan de slag met kaartjes waar gebeurtenissen uit de Tweede Wereldoorlog op staan. Deze kaartjes moeten zij gaan ordenen en in een schema zetten. De klas wordt gevraagd om hun hand op te steken wanneer zij denken dat ze alle drie de lesdoelen aankunnen. Deze leerlingen gaan aan een kant van de klas zitten en mogen groepjes vormen of alleen aan de slag met de bronnen. Zij zullen voornamelijk met lesdoel 3 bezig zijn en daardoor indirect ook met lesdoel 1 en 2. De andere leerlingen krijgen dezelfde bronnen maar concentreren zich op lesdoel 1 en 2, die de basis vormen.

Doel 1:

Je kunt uitleggen wanneer en waarom Duitsland en zijn bondgenoten capituleerden.

Leg uit waarom Duitsland en zijn bondgenoten capituleerden. Let op er zijn verschillende redenen.

R

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 2:

Je kunt de verschillende gebeurtenissen uit de Tweede wereldoorlog ordenen.

Gebruik hiervoor de kaartjes uit de opdracht 'Orden de kaartjes'.

T1

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 3:

Je kunt verschillende gebeurtenissen uit de Tweede wereldoorlog ordenen en verbanden tussen de geordende gebeurtenissen aangeven.

Nadat je de kaartjes uit de opdracht 'Orden de kaartjes' geordend hebt, geef je aan wat de verschillende kaartjes met elkaar te maken hebben.

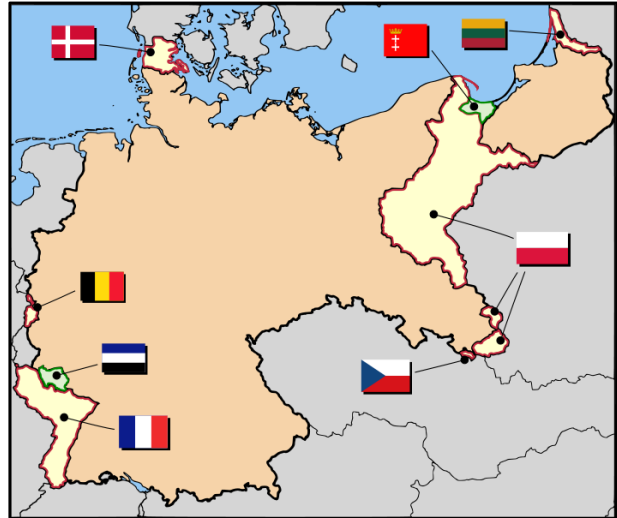
T2

☐ Ik heb dit doel bereikt

Voordat de leerlingen met de opdracht beginnen krijgen zij klassikaal uitleg zodat zij globaal weten hoe het verloop van de Tweede wereldoorlog er uit zag en een basis hebben om de opdracht te begrijpen en succesvol uit te voeren.

- Uitleg over oorlog in Europa en Azië:
 - Inval van Polen (1939)

In 1919 was te Versailles een deel van Duitsland aan Polen toegewezen. Veel Duitsers leefden in het gebied dat was afgestaan aan Polen. Na de aaneensluiting van Tsjechië en de verandering van dit gebied in een protectoraat, werd de aandacht gevestigd op Polen. Vanaf maart 1939, toen het land een aanbod van Hitler voor veel nauwere samenwerking onder Duitse leiding afwees, had Duitsland echter de druk op Polen steeds verder opgevoerd. Hitler vreesde dat Polen een pact zou sluiten met Rusland en Duitsland zou aanvallen. Daarom sloot Hitler in augustus 1939 het Molotov-Ribbentroppact tussen Duitsland en de Sovjet-Unie.

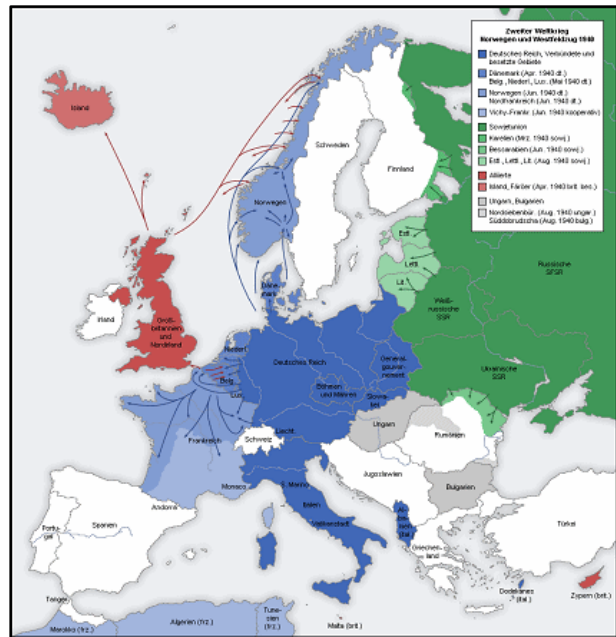


Alles werd in gereedheid gebracht voor een aanval op Polen. Onderdeel van het pact was de opdeling van Polen tussen Duitsland en de Sovjet-Unie. Op 1 september 1939 werd Polen aangevallen door nazi-Duitsland en op 17 september 1939 door de Sovjet-Unie, zoals afgesproken in het geheime gedeelte van het Molotov-Ribbentroppact.

- Bliksemoorlog

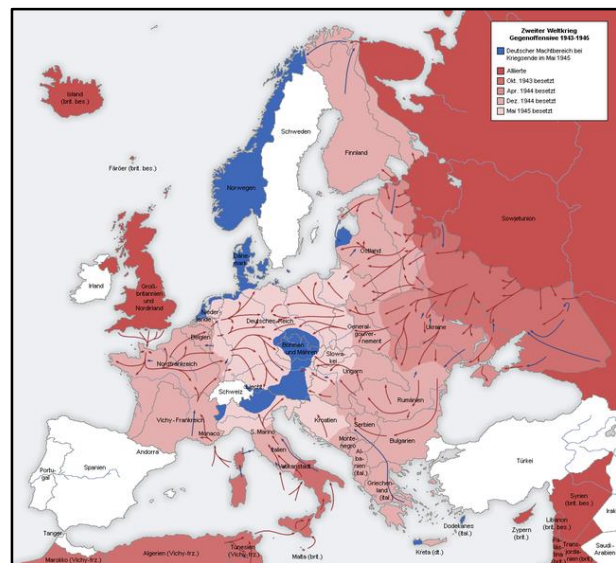
Door bliksemsnel toe te slaan en door de verdediging van de vijand te breken hoopten de Duitsers de oorlog snel te kunnen winnen. Deze tactiek bleek zeer succesvol. Door in beweging te blijven, bleef de vijand uit balans. De Duitse tanks waren geschikt voor zowel het doorbreken van de vijandelijke verdediging alsook het blijven bewegen. In de herfst van 1940, na de verovering van grote delen van West-Europa vond een serie gesprekken tussen Hitler en Stalin plaats. Hitler had nog steeds belangstelling voor samenwerking met Stalin, en hoopte dat deze wellicht de samenwerking zou voortzetten. Stalin stuurde Molotov naar Berlijn. Deze eiste invloed in de Balkan, en een militaire basis aan de Bosporus.

Dit was voor Hitler onacceptabel. Besloten werd tot een aanval op de Sovjet-Unie, in strijd met het Molotov-Ribbentroppact. Op 22 juni 1941 viel Duitsland de Sovjet-Unie aan, waarmee het pact als opgeheven kon worden beschouwd.



- Operatie Overlord (1944)

Sinds de Duitse aanval op de Sovjet-Unie in 1941, hadden de Sovjets de last van de strijd tegen Nazi-Duitsland vrijwel alleen gedragen. Om de wanhopige situatie van de Sovjet-Unie te verlichten moesten de geallieerden in het westen aanvallen. Dit gebeurde op 6 juni in 1944 op de Franse stranden in het noorden van Normandië.



- Werken aan de opdracht:

De leerlingen zitten als het goed is nu al in twee groepen. Leerlingen die zich zullen concentreren op het **R** en **T1** doel en leerlingen die zich zullen concentreren op het **T2** doel (en indirect ook het **R** en **T1** doel).

Nu mogen de leerlingen zelf kiezen of zij in hun eigen tempo alleen aan de opdracht gaan werken of ervoor kiezen om samen te werken in groepen (van maximaal 3 leerlingen).

- Reflecteren op de lesdoelen:

De lesdoelen die aan het begin van de les besproken zijn worden aan het eind van de les (5-10 min voor het einde) nogmaals besproken.

De kaartjes:

De leerlingen koppelen onderstaande kaartjes aan de sub kopjes uit hun tekstboek. De sub kopjes bestaan uit: **Hoe het begon**, **Blitzkrieg**, **Keerpunten** en **Oorlog in Azië**. De leerlingen die voor lesdoel 3 hebben gekozen, gaan vervolgens ook aan de slag met verbanden aan te geven tussen deze verschillende gebeurtenissen.

Japan en China

Omdat de Amerikanen de verovering van China door de Japanners wilden stoppen, kondigden zij een handelsboycot af tegen Japen. De Japanners vielen doormiddel van een onverwachte luchtaanval Amerika aan toen ze de Amerikaanse marinehaven Pearl Harbor in 1941 bestookten. Hierna verklaarden Japen en Duitsland de oorlog aan Amerika.

Aanval op Polen

In het Verdrag van Versailles had Duitsland vooral veel gebied moeten afstaan aan Polen. Door de inname van Tsjechië garandeerden Groot-Brittannië en Frankrijk bescherming en hulp aan Polen. Uit voorzorg besloot Duitsland om een niet-aanvalsverdrag te sluiten met de Sovjet-Unie. In 1939 reden de Duitse tanks over de Poolse grens. Twee dagen later begon de Tweede Wereldoorlog.

Tankdivisies

Door bliksemsnel toe te slaan en door de verdediging van de vijand te breken hoopten de Duitsers de oorlog snel te kunnen winnen. Deze tactiek bleek zeer succesvol. Door in beweging te blijven, bleef de vijand uit balans. De Duitse tanks waren geschikt voor zowel het doorbreken van de vijandelijke verdediging alsook het blijven bewegen.

Stalingrad

De opmars van het Duitse leger richting Moskou verliep minder voorspoedig dan voorspeld. De wegen waren door de herfstregens veranderd in modderbanen. De Duitse soldaten kwamen al snel vast te zitten. De Duitse troepen hadden zware verliezen geleden en de Russen waren erin geslaagd de vijand op verschillende plaatsen, waaronder Stalingrad, terug te drijven.

Atoombom

Op 8 mei 1945 gaf Duitsland zich over aan de geallieerden. Japan weigerde zich over te geven. De Amerikanen beschikten sinds kort over een nieuw wapen dat Japan snel tot het einde van de oorlog kon dwingen: de atoombom. De steden Hiroshima en Nagasaki werden verwoest door atoombomben met meer dan 100.000 slachtoffers tot gevolg.

Verdrag van Versailles

Om een nieuwe wereldoorlog te voorkomen werd na de Eerste Wereldoorlog het Verdrag van Versailles getekend. Duitsland kreeg als enige de schuld van de oorlog en moest daarom enorme schuldbetalingen doen aan andere landen. Daarbij verloor Duitsland 12,5% van zijn grondgebied in Europa en aan koloniën. Veel Duitsers wilden het verdrag beëindigen.

Aanval op de Sovjetunie

In het oosten had Duitsland te maken met de Sovjetunie. Ook hier moest de tactiek van de Blitzkrieg voor een snelle verovering zorgen. De communisten moesten worden uitgeroeid en Rusland moest een Duitse kolonie worden. Hitler beweerde: 'Trap de deur in en het hele verrotte bouwwerk stort in!'

Inname Italië

De militaire tegenslagen hadden binnen de fascistische partij de weerstand tegen de oorlog gesterkt, een oorlog die eigenlijk vooral begonnen was omdat Mussolini zo graag net als Hitler een grote veroveraar wilde zijn. In 1943 werd Mussolini gearresteerd. De geallieerden zagen nu hun kans schoon om Italië tot overgave te dwingen.

Verovering Tsjechië

Hitler wilde verandering brengen in het onrecht dat Duitsland was aangedaan. Hij wilde alle Duitsers weer verenigen in één groot rijk. In Tsjechië woonden ook Duitsers. Hitler veroverde daarom in 1938 dit gebied. De Britse en Franse regering gaven hem zijn zin. Zij wilden geen nieuwe oorlog riskeren en voelden zich ook wel een beetje schuldig over het zware Verdrag van Versailles.

Landing in Normandië

Sinds de Duitse aanval op de Sovjet-Unie in 1941 hadden de Sovjets de last van de strijd tegen Nazi-Duitsland vrijwel alleen gedragen. Om de wanhopige situatie van de Sovjet-Unie te verlichten moesten de geallieerden in het westen aanvallen. Dit gebeurde op 6 juni in 1944 op de Franse stranden in het noorden van Normandië.

Orden de gebeurtenissen op de kaartjes bij de juiste sub kopjes uit je boek:

Hoe het begon	Blitzkrieg	Keerpunten	Oorlog in Azië

Hoe het begon	Blitzkrieg	Keerpunten	Oorlog in Azië
Verdrag van Versailles	Tankdivisies	Stalingrad	Japan en China
Verovering Tsjechië	Aanval op de Sovjetunie	Inname Italië	Atoombom
Aanval op Polen		Landing in Normandië	

§5.3B Jodenvervolging

B. De jodenvervolging

- Bespreken en noteren of uitdelen van de lesdoelen:

De leerlingen gaan kijken naar een filmfragment uit de film 'Het dagboek van Anne Frank' van de BBC. Bij dit fragment krijgen zij een aantal vragen om te beantwoorden. De klas wordt gevraagd om hun hand op te steken wanneer zij denken dat ze alle drie de lesdoelen aankunnen. Deze leerlingen gaan aan een kant van de klas zitten en mogen groepjes vormen of alleen aan de slag met de bronnen.

Doel 1:

Je kunt uitleggen waarom Hitler antisemitisch was.

Waarom waren Hitler, en andere nazi's, antisemitisch?

R

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 2:

Je kunt uitleggen hoe de nazi's met joden omgingen.

Geef in drie stappen aan hoe de situatie voor de joden verslechterde door de nazi's.

T1

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 3:

Je kunt uitleggen waarom racisme zo gevaarlijk is en daar een actueel voorbeeld van noemen.

Leg uit waarom racisme zo gevaarlijk is, gebruik een voorbeeld uit het boek en een voorbeeld van nu.

T2

☐ Ik heb dit doel bereikt

Voordat de leerlingen met de opdracht beginnen krijgen zij klassikaal uitleg zodat zij globaal weten hoe het verloop van de Tweede wereldoorlog er uit zag en een basis hebben om de opdracht te begrijpen en succesvol uit te voeren.

- Uitleg over de jodenvervolging:
 - Antisemitisme

Fascisten en nationaal socialisten vonden dat hun landen moesten groeien omdat er meer ruimte nodig was voor hun volk om te groeien. Daarbij vonden ze dat hun volk beter was dan andere volken. Daarom was er niks mis met het overheersen van andere volken die minderwaardig worden geacht.

Volgens Hitler ook het joodse volk. Zij waren volgens Hitler schuldig aan de nederlaag van Duitsland in de Eerste Wereldoorlog. Dit racisme tegen joden heet antisemitisme. Racisme is: 'Het uiten van minachting, vijandigheid of haat van het ene ras jegens een ander, voortkomend uit een gevoel van meerwaarde.' In 1924 schreef Hitler zijn ideeën over de politiek, en over volken op in een boek: Mein Kampf.



- Van uitsluiting tot vernietiging

De uitsluiting van joden verliep geleidelijk.

Na de machtsovername van Hitler in 1933 kwamen vrij spoedig de eerste anti-Joodse maatregelen in Duitsland.

Hoewel er Joden naar de omringende landen vertrokken, waren er ook Joden die afwachten. In 1938, vond de eerste grootscheepse arrestatie van Joden plaats. Joodse mannen werden opgepakt en weggevoerd naar kampen. In het jaar 1941 werd de scheiding tussen Joden en niet-Joden steeds rigoureuzer doorgevoerd. Bij cafés, zwembaden, sportvelden, musea, dierentuinen, bibliotheken, schouwburgen, markten en tal van andere openbare gelegenheden kwam het bord 'Voor Joden verboden'. De Joden moesten hun geld inleveren en hun bedrijven werden in beslag genomen. Om ze duidelijk te herkennen moesten alle Joden vanaf 1942 verplicht een geel katoenen embleem op hun kleding dragen als ze naar buiten gingen: de zespuntige 'Jodenster'. Hij moest vastgenaaid zijn, en niet opgespeld!



Begin 1942 werd door de nazi's definitief besloten tot deportatie en vernietiging van de joden. Kampen als Auschwitz-Birkenau ontwikkelden zich tot concentratie- en vernietigingskampen. Vanaf 1942 vertrokken vanuit alle bezette landen in Europa treinen met Joden naar dit kamp. Er zijn in de Tweede Wereldoorlog bijna zes miljoen Joden omgekomen.

- Werken aan de opdracht:

De leerlingen zitten als het goed is nu al in twee groepen. Leerlingen die zich zullen concentreren op het **R** doel en leerlingen die zich zullen concentreren op het **T2** doel (en indirect ook het **R** doel).

De leerlingen kijken naar een fragment van de film 'Het dagboek van Anne Frank'. Hierbij beantwoorden zij een aantal vragen.

- Reflecteren op de lesdoelen:

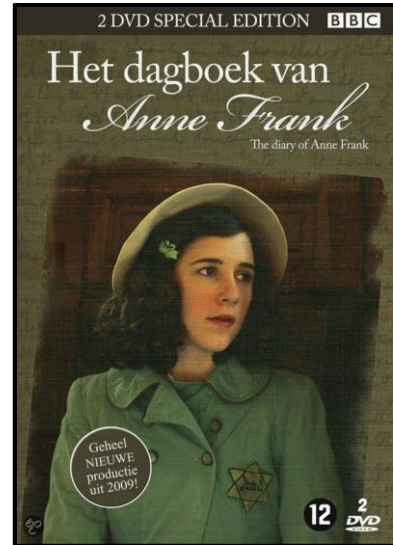
De lesdoelen die aan het begin van de les besproken zijn worden aan het eind van de les (5-10 min voor het einde) nogmaals besproken.

Het dagboek van Anne Frank

Annelies Frank was een joods meisje dat tijdens de Tweede Wereldoorlog een dagboek heeft bijgehouden terwijl zij met haar familie ondergedoken zat in Amsterdam.

Na meer dan twee jaar werd het onderduikadres van de familie verraden en werden zij opgepakt en afgevoerd naar concentratiekampen waar, behalve Annes vader Otto, iedereen zou komen te overlijden.

De dvd 'Het dagboek van Anne Frank' toont het verhaal door de ogen van Anne. Lees voordat het filmfragment begint de vragen goed door. Maak eventueel korte aantekeningen tijdens de film. Beantwoord na afloop de vragen.



Anne noemt een aantal dingen die verboden zijn voor joden. Noteer een aantal van deze voorbeelden en leg uit waarom deze voor joden verboden zijn.

Edith, de moeder van Anne, heeft een brief ontvangen. Anne en haar zus Margo zijn geschrokken van deze brief. Wat voor een soort brief was dit en wat stond er in?

De familie besluit onder te duiken. Waarom besluit de familie Frank onder te duiken? Waar duikt de familie onder?

Wat voor een maatregelen neemt de familie om niet ontdekt te worden?

Hoe komt de familie aan medicijnen en eten?

§5.4 Nederland bezet

- Bespreken en noteren of uitdelen van de lesdoelen:

De leerlingen gaan aan de slag met een code die gekraakt moet worden. Om de code te kraken moeten ze de bijhorende vragen beantwoorden. De klas wordt gevraagd om hun hand op te steken wanneer zij denken dat ze alle drie de lesdoelen aankunnen. Deze leerlingen gaan aan een kant van de klas zitten en mogen groepjes vormen of alleen aan de slag met de bronnen.

Doel 1:

Je kunt uitleggen wat Duitsland van plan was met Nederland.

Leg uit wat de Duitse bezetters van plan waren met Nederland en geef aan hoe dit verliep. **R**

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 2:

Je kunt uitleggen wat de verschillende reacties waren van Nederlanders tijdens de Duitse bezetting.

Nederlanders reageerden verschillend op de Duitse bezetting. Geef drie voorbeelden van mogelijke reacties. **R**

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 3:

Je kunt verklaren waarom de meerderheid van de bevolking geen kant koos tijdens de Duitse bezetting.

De meerderheid van de bevolking koos geen kant tijdens de Duitse bezetting, leg uit waarom niet. **T2**

☐ Ik heb dit doel bereikt

Voordat de leerlingen met de opdracht beginnen krijgen zij klassikaal uitleg zodat zij globaal weten hoe het verloop van de Tweede wereldoorlog er uit zag en een basis hebben om de opdracht te begrijpen en succesvol uit te voeren.

- Uitleg over de Nederlandse bezetting:

- Duitse plannen met Nederland

Nederland probeerde **neutraal** te blijven tijdens de oorlog. Maar op 10 mei viel Duitsland toch Nederland binnen. De verovering verliep niet volgens plan en ging niet snel genoeg. De Nederlandse regering wist te ontsnappen naar Groot-Brittannië. Om de overgave van Nederland te versnellen liet Hitler Rotterdam bombarderen. Hierna gaf Nederland zich over.

De Duitsers hoopten dat de Nederlanders zouden meewerken. Zij waren 'Germaanse vrienden'. De nazi's maakten propaganda voor Hitlers ideeën en verboden alles dat niet nationaalsocialistisch was. Er werd **censuur** ingevoerd.

Ondanks dit waren veel Nederlanders ontevreden met de Duitse bezetters. Vooral vanwege de in 1943 verplichtte **arbeidsinzet**, die in 1943 voor mannen tussen de 18 en 35 jaar werd ingevoerd. Veel mannen doken daarom onder.



- Aanpassing, collaboratie en verzet

Nederlanders hadden drie opties. Zij konden zich aanpassen aan de veranderingen onder de Duitse bezetters. Zij konden met de Duitsers collaboreren (meewerken). Of zij konden zich verzetten tegen de Duitse overheersing.

Collaborateurs waren meestal lid van de Nationaal-Socialistische beweging (NSB). Zij vochten mee met de Duitsers en arresteerden onderduikers. Zij hielpen de Duitsers. Veel van hen werden na de oorlog vast gezet wegens landverraad. Nederlanders die zich verzetten wilden zich niet aanpassen aan de Duitse overheerser. Ze maakten illegale kranten en hielpen mensen met onderduiken. Tijdens de bevrijding van Nederland probeerden een aantal mensen uit het verzet de geallieerden te helpen door aanslagen te plegen tegen de Duitsers.



- Werken aan de opdracht:

De leerlingen zitten als het goed is nu al in twee groepen. Leerlingen die zich zullen concentreren op het **R** en **T1** doel en leerlingen die zich zullen concentreren op het **T2** doel (en indirect ook het **R** en **T1** doel).

De leerlingen moeten een code van het verzet ontcijferen door vragen te beantwoorden over de paragraaf. Na het ontcijferen van de code zouden zij de lesdoelen behaald moeten hebben.

- Reflecteren op de lesdoelen:

De lesdoelen die aan het begin van de les besproken zijn worden aan het eind van de les (5-10 min voor het einde) nogmaals besproken.

Ontcijfer de code

1. De Duitsers wilden graag dat de Nederlanders zouden meewerken. In 1943 wordt daarom de ... ingevoerd. (**3^{de} letter**)
.....
2. Mensen die met de Duitse bezetter meewerkten heten (**11^e letter**)
.....
3. Mensen die de Duitse bezetter tegenwerkten waren lid van het (**4^e letter**)
.....
4. Alles wat anders was dan het nationaal-socialisme werd verboden. Kranten en radiozenders werden gecontroleerd, er was sprake van (**2^e letter**)
.....
5. Op 14 mei werd ... gebombardeerd en gaf Nederland zich over. (**3^e letter**)
.....
6. Nederland wilde zich niet aansluiten bij de geallieerden of de Duitsers. Nederland was (**4^e letter**)
.....
7. In 1942 begonnen in Nederland de deportaties naar de (**12^e letter**)
.....
8. De nazi's wilden de Nederlanders overtuigen van de nationaal-socialistische ideeën. Daarom maakten zij gebruik van (**2^e letter**)
.....

Ontcijfer de code**B****E****Z****E****T****T****E****R**

1. De Duitsers wilden graag dat de Nederlanders zouden meewerken. In 1943 wordt daarom de ... ingevoerd. (3^{de} letter)

Arbeidsinzet

2. Mensen die met de Duitse bezetter meewerkten heten (11^e letter)

Collaborateurs

3. Mensen die de Duitse bezetter tegenwerkten waren lid van het (4^e letter)

Verzet

4. Alles wat anders was dan het nationaal-socialisme werd verboden. Kranten en radiozenders werden gecontroleerd, er was sprake van (2^e letter)

Censuur

5. Op 14 mei werd ... gebombardeerd en gaf Nederland zich over. (3^e letter)

Rotterdam

6. Nederland wilde zich niet aansluiten bij de geallieerden of de Duitsers. Nederland was (4^e letter)

Neutraal

7. In 1942 begonnen in Nederland de deportaties naar de (12^e letter)

Concentratiekampen

8. De nazi's wilden de Nederlanders overtuigen van de nationaal-socialistische ideeën. Daarom maakten zij gebruik van (2^e letter)

Propaganda

§5.5 Groeiend verzet in de kolonies

- Bespreken en noteren of uitdelen van de lesdoelen:

De leerlingen nemen deel aan een quiz waarbij de leerlingen in teams met behulp van hun boek op zoek gaan naar de juiste antwoorden om zo punten te scoren en de quiz te winnen. De klas wordt gevraagd om hun hand op te steken wanneer zij denken dat ze alle drie de lesdoelen aankunnen. Deze leerlingen gaan aan een kant van de klas zitten en mogen groepjes vormen of alleen aan de slag met de bronnen.

Doel 1:

Je kunt twee oorzaken noemen voor het verzet in de kolonies.

Benoem twee oorzaken voor het verzet in de kolonies.

R

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 2:

Je kunt uitleggen waarom de overheersing van Japan het nationalisme in de kolonies stimuleerde.

Tijdens de Japanse overheersing van de kolonies werd het nationalisme gestimuleerd. Leg uit waardoor dit kwam.

T1

☐ Ik heb dit doel bereikt

Doel 3:

Je kunt verklaren waarom juist communistische en nationalistische partijen zich verzetten tegen het imperialisme.

Leg uit waarom juist communistische en nationalistische partijen zich verzetten tegen het imperialisme. Geef voor elk een goede reden.

T2

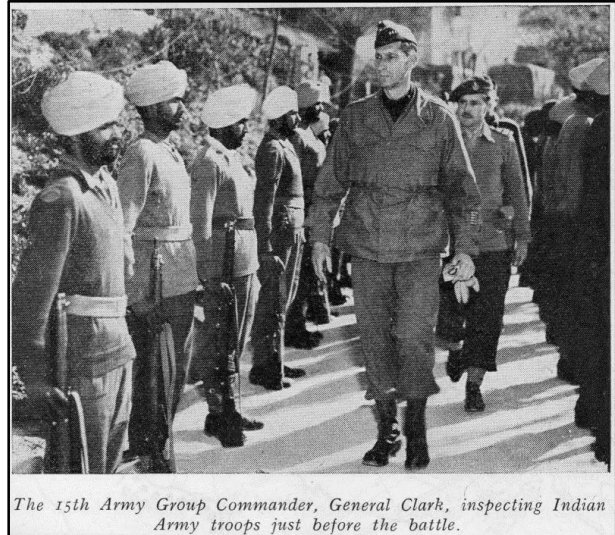
☐ Ik heb dit doel bereikt

Voordat de leerlingen met de opdracht beginnen krijgen zij klassikaal uitleg zodat zij globaal weten hoe het verloop van de Tweede Wereldoorlog er uit zag en een basis hebben om de opdracht te begrijpen en succesvol uit te voeren.

- Uitleg over het groeiende verzet in de kolonies:

- Nationalistische bewegingen

Veel kolonies waren geschokt door de barbaarse Eerste Wereldoorlog. De 'beschaafde' en 'ontwikkelde' Europeanen maakten elkaar af in de loopgraven. Nu zij het moederland in de oorlog hadden gesteund, verwachtten ze iets terug te krijgen: zij wilden **zelfbeschikkingsrecht**. Vooral goed opgeleide nationalisten konden het niet begrijpen. Zij hadden een opleiding gevolgd op een Europese school en leerde daar over vrijheid en democratie. Na de Eerste Wereldoorlog besloten velen van hen zich dan ook te organiseren in politieke partijen. Met behulp van propaganda kregen zij steun van hun landgenoten. Er ontstonden nationalistische **bewegingen**.



The 15th Army Group Commander, General Clark, inspecting Indian Army troops just before the battle.

In de Tweede Wereldoorlog kwam er pas verandering in de situatie. De Europeanen werden uit hun kolonies verdreven door de Japanners. Maar de Japanners regeerden als nieuwe kolonisatoren. Toen Japan in 1945 was verslagen keerden de Europeanen gewoon weer terug naar hun kolonies. De nationalisten pikten het niet langer en riepen de onafhankelijkheid uit.

- Verzet in Indonesië

Om de Indonesiërs het gevoel van inspraak te geven besloot Nederland om de Volksraad in te voeren. De Indonesiërs in deze raad mochten de koloniale regering adviseren. Ontevreden Indonesiërs gingen zich organiseren in eigen partijen en verenigingen.

Een van die partijen was de communistische partij. Zij pleegde aanslagen op overheidsgebouwen. Meer succes had de nationalistische partij van Soekarno. Tijdens de Japanse overheersing, in de Tweede Wereldoorlog, werd alles wat Nederlands was verboden. Na de oorlog verklaarde Soekarno Indonesië onafhankelijk. Nederland stuurde soldaten om hun kolonie te redden. Wat volgde was een drie jaar durende guerrillaoorlog met duizenden doden.

Uiteindelijk ging Nederland in 1949, onder druk van de Amerikanen, akkoord met de onafhankelijkheid van Indonesië.



- Werken aan de opdracht:

De leerlingen zitten als het goed is nu al in twee groepen. Leerlingen die zich zullen concentreren op het **R** en **T1** doel en leerlingen die zich zullen concentreren op het **T2** doel (en indirect ook het **R** en **T1** doel).

De leerlingen nemen deel aan een quiz waarbij de leerlingen in teams met behulp van hun boek op zoek gaan naar de juiste antwoorden om zo punten te scoren en de quiz te winnen.

De leerlingen vormen groepen. Onderling verdelen zij de paragraaf en vatten zij deze kort samen door binnen 5-10 min. de belangrijkste onderdelen te noteren. Iedere groep heeft nu een expert over een bepaald deel van de paragraaf. Hierna start de quiz.

- Reflecteren op de lesdoelen:

De lesdoelen die aan het begin van de les besproken zijn worden aan het eind van de les (5-10 min voor het einde) nogmaals besproken.

Socrative quizvragen:

Waarom vonden nationalisten, zoals Ho Chi Minh en Soekarno het zo vreemd dat westerse landen hun volk als slaven behandelde?

- A. Ho Chi Minh en Soekarno waren communisten en dus voor gelijkheid.
- B. De westerse landen waren voor vrijheid, gelijkheid en broederschap.
- C. De kolonies hadden hard hadden gewerkt voor de moederlanden.
- D. De westerse landen wilden de kolonies zelfbeschikkingsrecht geven.

Wat vonden de communisten van het imperialisme?

- A. De communisten waren blij dat de arbeiders in kolonies genoeg werk hadden.
- B. De communisten vonden dat de imperialistische landen de kolonies onderdrukten.
- C. De communisten vonden dat de kolonies gelijk moesten worden verdeeld.
- D. De communisten waren blij met de ongelijkheid in de kolonies.

Bekijk de afbeelding. Leg uit wat de figuren op de spotprent moeten voorstellen.



- A. Dit zijn communisten die spotten met de ongelijkheid.
- B. Dit zijn nationalisten die afspraken maken over zelfbeschikkingsrecht.
- C. Dit zijn imperialisten die afspraken maken over hun grondgebied.

Hoe kregen de nationalistische bewegingen in kolonies steun van hun landgenoten?

- A. Door aanslagen te plegen tegen de imperialistische bezetters.
- B. Door samen te werken in bijvoorbeeld de volksraad.
- C. Door een revolutie van vrijheid, gelijkheid en broederschap te beginnen.
- D. Door gebruik te maken van propaganda en toespraken.

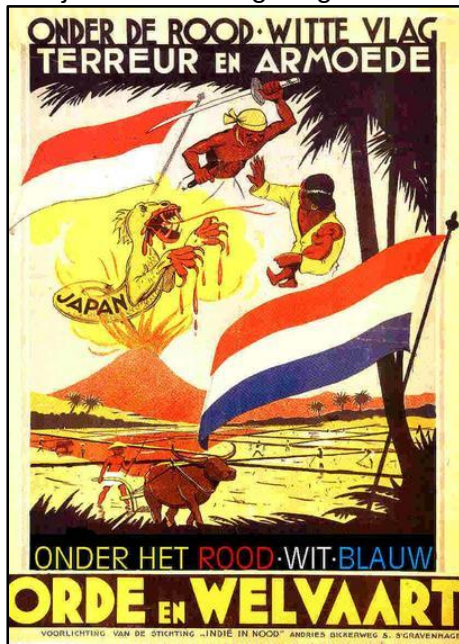
De Amerikaanse president vond dat volkeren zelfbeschikkingsrecht hadden. Wat betekende dat voor de kolonies?

- A. Dat volkeren zelf moesten beschikken over hun grondstoffen.
- B. Dat volkeren zelf het recht hadden in opstand te komen.
- C. Dat volkeren het recht hadden zichzelf te besturen.
- D. Dat volkeren dezelfde rechten moesten krijgen als het moederland.

Waarom veranderde de situatie in de kolonies pas na de Tweede Wereldoorlog?

- A. Omdat de imperialistische landen verzwakt waren en kolonies in opstand kwamen.
- B. Omdat de imperialistische landen spijt hadden en hun kolonies teruggaven.
- C. Omdat de kolonies tijdelijk bevrijd waren tijdens de Tweede Wereldoorlog.
- D. Omdat nationalist in de kolonies meer macht verkregen tijdens de Tweede Wereldoorlog.

Bekijk de afbeelding. Leg uit wat de tekenaar wilt zeggen.

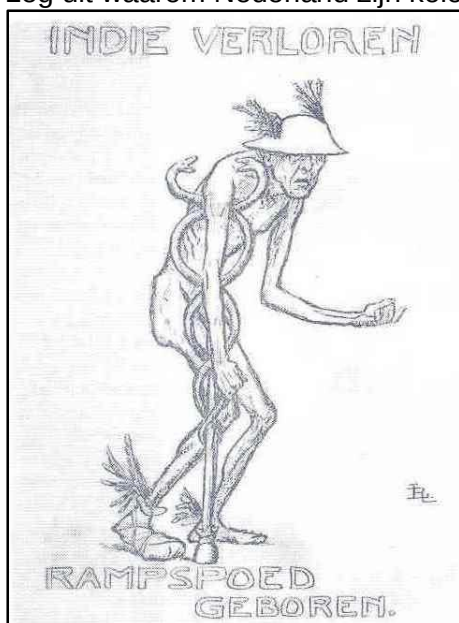


- A. Dat Japan zich niet moet bemoeien met de Nederlandse kolonie waar orde en welvaart is.
- B. Dat de kolonie moet uitkijken voor de terreur van de Japanners.
- C. Dat de kolonie beter af is onder het Nederlandse bestuur in plaats van het Japanse bestuur.

Leg uit wat de Indonesiërs van de Volksraad vonden.

- A. Tevreden omdat zij zo hun eigen land konden leren besturen.
- B. Ontevreden omdat zij daar alleen mochten adviseren maar eigenlijk niets te zeggen hadden.

Leg uit waarom Nederland zijn kolonie in Indonesië niet wilde opgeven.



- A. Omdat de Nederlanders bang waren om hun inkomsten uit Indonesië te verliezen.
- B. Omdat de Nederlanders bang waren dat de Japanners de macht zouden krijgen.
- C. Omdat de Nederlanders Soekarno een slechte en gevaarlijke leider vonden.

Bijlage 6: PowerPoint §5.3A

Deze les:

- o Doelen voor deze les
- o PowerPoint met uitleg over §5.3A
- o Opdracht: 'Orden de kaartjes'
- o Terugkijken op lesdoelen

1

Doelen voor deze les

Doel 1:
Je kunt uitleggen wanneer en waarom Duitsland en zijn bondgenoten capituleerden.

Doel 2:
Je kunt de verschillende gebeurtenissen uit de Tweede wereldoorlog ordenen.

Doel 3:
Je kunt verschillende gebeurtenissen uit de Tweede wereldoorlog ordenen en verbanden tussen de geordende gebeurtenissen aangeven.

2

Inval in Polen (1939)

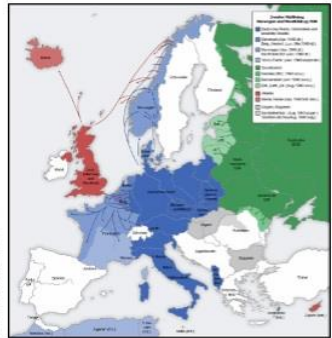
Verdrag van Versailles
Pact met Rusland



3

Blitzkrieg

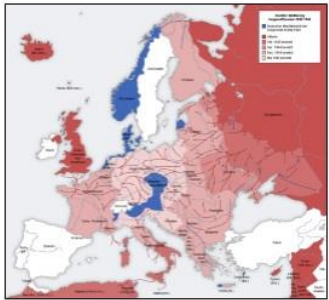
Bliksemsnel




4

Normandië

Tweede front



5

Orden de kaartjes

Hoe het begon	Blitzkrieg	Keerpunten	Oorlog in Azië

6

Bijlage 7: Reflectie lessenserie

Les §5.1 De Eerst Wereldoorlog.

2A: dinsdag 20 mei, 3^e lesuur.

Tijdens de eerste les leg ik de leerlingen uit dat de lessen bij hoofdstuk 5 er iets anders uit zullen zien dan zij gewend zijn. Tijdens deze lessen zullen we niet alleen gebruik maken van lesdoelen maar deze ook koppelen aan het RTTI systeem. Ik bespreek kort de verschillende soorten vragen: R, T1, T2 en I. Dit lijkt nog wat lastig. Ik deel daarom de blaadjes met lesdoelen uit aan de leerlingen om aan de hand daarvan een voorbeeld te illustreren. Ik leg meteen uit dat lesdoel 1 en 2 de basis vormen van wat ik verwacht dat de klas deze les leert. Lesdoel 3 is iets uitdagender.

Hierna bespreek ik, met behulp van een PowerPointpresentatie, het lesverloop. De leerlingen maken een nieuwsgierige indruk. Hierna geef ik aansluitend de basisuitleg over deze paragraaf. Ik ben bang dat de uitleg niet overal zal beklijven en hoop dat de opdracht de leerlingen voldoende nieuwsgierig en enthousiast zal maken.

De leerlingen krijgen uitleg over de opdracht: een case file met bewijsstukken over de Eerste Wereldoorlog. Hierna kiezen de leerlingen of zij de basis lesdoelen (1+2) maken of voor het uitdagendere lesdoel 3 gaan. Ongeveer 1/3 kiest voor lesdoel 3. Ik laat de leerlingen die voor lesdoel 3 kozen aan een kant van de klas zitten en de leerlingen die voor lesdoel 1 en 2 kozen aan de andere kant. Nu laat ik de leerlingen ervoor kiezen om individueel aan de opdracht te werken of in groepen van maximaal 4 leerlingen. De klas maakt een enthousiaste indruk, ze gaan aan de slag met de opdracht.

Ik loop door de klas om eventueel vragen te beantwoorden of bij te sturen waar dat nodig is. Ik constateer dat een viertal die voor lesdoel 3 heeft gekozen niet serieus met de opdracht bezig is. Ik stel me neutraal op en vraag hen of het lukt en hoe het beantwoorden van lesdoel 3 vordert. Ze geven aan dat zij de opdracht niet helemaal begrijpen. Ik leg de opdracht op een andere manier uit waarna de groep weer aan de slag gaat. Na een kwartier merk ik dat een tweetal leerlingen over hun bank heen hangen, ik spreek hen op deze 'werkhouding' aan. Ik merk dan dat het langzaam wat onrustiger wordt in de klas.

Ik bespreek de opdracht hierna klassikaal, zowel lesdoel 1, 2 als 3. Leerlingen die aan lesdoel 1 en 2 hebben gewerkt laat ik ook meedenken over mogelijke antwoorden bij lesdoel 3 en visa versa. Hierbij viel het me op dat het viertal dat ik eerder aansprak moeite had met het beantwoorden van alle lesdoelen. Ik vermoed dat zij zich overschat hebben en beter hadden kunnen beginnen met lesdoel 1 en 2. De rest van de klas heeft de lesdoelen voor voldoende mate weten te beantwoorden.

2C: vrijdag 23 mei, 7^e lesuur.

Ook 2C maakt een enthousiaste en nieuwsgierige indruk. Net als bij 2A geef ik hen dezelfde introductie en aansluitende uitleg. Ook hier kiezen de leerlingen tussen de lesdoelen en worden er gekozen om individueel of in een groep aan de opdracht te werken. Ook hier kiest ongeveer 1/3 voor lesdoel 3. Terwijl ik rondloop krijg ik de indruk dat een drietal leerlingen niet serieus met de opdracht bezig zijn. Zij geven aan klaar te zijn, maar wanneer ik vragen stel over hun ingevulde antwoorden blijkt al snel dat zij de teksten niet hebben doorgelezen. Ik stuur de groep in de juiste richting en verwijst naar de tekst. Hierna wordt er weer serieus gewerkt. De klas werkt ruim een kwartier serieus aan de opdracht waarna ik besluit de opdracht te bespreken. Ook hier heeft de klas de lesdoelen voor voldoende mate weten te beantwoorden.

Tijdens deze eerste les merkte ik meer enthousiasme en nieuwsgierigheid onder de leerlingen op, waarschijnlijk omdat er iets nieuws gebeurt. De klassen hebben ongeveer een kwartier serieus aan de opdracht gewerkt. Tijdens de les bij 2A overschatte een viertal zichzelf door voor lesdoel 3 te kiezen terwijl zij tijdens het werken aan de opdracht al snel strandde. Ik zal bij de volgende les wellicht deze leerlingen moeten adviseren om zich eerst op lesdoel 1 en 2 te richten. Het overgrote deel van de klas heeft echter goed gewerkt en bleek in staat de lesdoelen voldoende te beantwoorden.

Les §5.2 Communisme en fascisme

2A: vrijdag 23 mei, 3^e lesuur.

Bij de start van de les herhaal ik kort wat we de vorige les besproken en gedaan hebben. Hierna deel ik de lesdoelen uit en bespreek deze klassikaal. Aansluitend start ik de uitleg over deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Na de uitleg over de paragraaf bespreek ik de opdracht met de klas. De leerlingen krijgen een schema dat zij moeten invullen. Hierin geven zij aan wat de verschillende personen (Hitler, Marx, Lenin en Mussolini) van bepaalde onderwerpen vonden. Om hier achter te komen hebben zij van deze verschillende personen een korte tekst gekregen. De klas kiest tussen de bijhorende lesdoelen, 1 en 2 voor de basis en 3 voor wat meer uitdaging. Ongeveer 1/3 van de klas kiest voor lesdoel 3. De leerlingen waarvan ik de vorige les het vermoeden had dat zij zich hadden overschat zitten nu verspreid. Een van hen koost dit maal voor lesdoel 3 de rest voor lesdoel 1 en 2. Tijdens het werken aan de opdracht loop ik rond en constateer dat ik bij twee groepen veel vragen krijg, maar ondanks dit blijven beide groepen hun best doen om de opdracht zo goed mogelijk in te vullen. Zij maken een gedreven indruk. Nadat de klas ruim een kwartier serieus aan de opdracht heeft gewerkt besluit ik om het schema en de lesdoelen te bespreken. De klas heeft de lesdoelen voor voldoende mate weten te beantwoorden.

2C: dinsdag 27 mei, 6^e lesuur.

Nadat ik bij 2C dezelfde introductie en uitleg heb gegeven als bij 2A gaan ook zij aan de slag met de opdracht. Wanneer er wordt gekozen tussen de lesdoelen valt het me dat het drietal dat de vorige les niet zo serieus mee deed ditmaal voor lesdoel 3 kiest. Ik ga van het beste uit en hoop dat zij hierdoor voldoende uitgedaagd worden. Mijn verwachting lijkt te kloppen, de hele klas inclusief het drietal werkt serieus aan de opdracht. Sommige leerlingen tonen extra initiatief door het schema in te vullen met verschillende kleuren. Ook bij deze klas zijn er sommige groepen die wat meer hulp nodig hebben en deze gelukkig ook vragen. Dit maakt het voor mij gemakkelijk om mijn hulp daar in te zetten waar deze het meeste nodig is. Nadat de klas ongeveer 15 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt deze klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen voor voldoende mate weten te beantwoorden.

Tijdens de tweede les viel het mij bij de 2A klas op dat van de vier leerlingen waar ik het idee van had dat zij zichzelf wellicht hadden overschat, drie nu kozen voor de basislesdoelen. Kennelijk hebben zij voor zichzelf bepaald dat de basislesdoelen wellicht een betere keuze voor hen is. Verder viel het mij op dat leerlingen niet de moed opgeven wanneer iets niet lukt. Ook niet wanneer zij mij herhaaldelijk vragen moeten stellen. Zij maken een gedreven indruk.

Bij de 2C klas viel het mij op dat een aantal leerlingen ook extra initiatief toonden door hun schema in te kleuren, zij lijken trots op het ingevulde schema. Verder viel het mij dat het mij als docent gemakkelijk wordt gemaakt om mijn aandacht te verdelen onder de leerlingen waar dat het meeste nodig is.

Les §5.3A Tweede Wereldoorlog

2A: dinsdag 27 mei, 3^e lesuur.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. De leerlingen ontvangen een aantal kaartjes waar gebeurtenissen uit de Tweede Wereldoorlog op staan. Daarnaast ontvangen zij een schema waar deze gebeurtenissen in geplaatst moeten worden. De klas gaat enthousiast met de opdracht aan de slag. Alle groepen proberen op een eigen manier de kaartjes te ordenen. De groepen maken een georganiseerde en gedreven indruk. Nadat de klas ongeveer 20 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt het schema en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden.

2C: dinsdag 03 juni, 6^e lesuur.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. Ook de 2C klas gaat enthousiast met de opdracht aan de slag. Tussendoor wordt ik niet alleen gevraagd voor extra uitleg, maar ook om te kijken of het schema goed is ingevuld. Leerlingen zijn trots op hun werk en willen dit graag aan me laten zien. Nadat de klas ongeveer 20 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt het schema en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden.

Tijdens de derde les viel het mij bij 2A op dat de klas steeds gemakkelijker samen werkt en zelfverzekerder lijkt in het aanpakken van de opdrachten.

Bij de 2C klas merk ik dat de leerlingen aandachtig met hun werk bezig zijn en om erkenning/waardering vragen. Zij lijken trots te zijn op hun werk.

Les §5.3B Jodenvervolging

2A: dinsdag 03 juni, 3^e lesuur.

Bij binnenkomst zijn er al leerlingen die vragen naar wat we deze les gaan doen. Deze leerlingen zijn erg nieuwsgierig naar de les.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. Deze bestaat uit een filmfragment met bijhorende vragen. Deze vragen mogen individueel of in tweetallen gemaakt worden. De klas is erg onder de indruk van de uitleg alsook van het filmfragment. De leerlingen nemen de opdracht serieus en stellen ook veel vragen over het onderwerp. Er is veel interesse voor dit onderwerp. Nadat de klas ongeveer 10 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt deze en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden.

2C: vrijdag 06 juni, 7^e lesuur.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. Ook 2C is erg onder de indruk van de uitleg en het filmfragment. Ook bij 2C krijg ik veel vragen, er is veel interesse voor dit onderwerp. Nadat de klas ongeveer 10 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt deze en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden.

Tijdens de vierde les viel het mij op dat er ontzettend veel interesse is voor dit onderwerp. Het filmfragment uit 'het dagboek van Anne Frank' dat ik heb gebruikt maakte veel indruk op de leerlingen. Het is jammer dat hier niet meer tijd aan kan worden besteed.

Les §5.4 Nederland bezet

2A: vrijdag 06 juni, 3^e lesuur.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. De leerlingen krijgen een aantal vragen, de antwoorden op deze vragen hebben zij nodig om een code te ontcijferen. Leerlingen mogen dit individueel of in tweetallen doen. De leerlingen maken wederom een zeer enthousiaste indruk. Ze willen graag de 'code kraken' en als eerste het antwoord uitzoeken. Nadat de klas ongeveer 20 minuten serieus aan de opdracht heeft gewerkt wordt deze en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden.

2C: dinsdag 10 juni, 6^e lesuur.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. Wederom valt het mij op dat ik bij 2C naast vragen over de opdracht ook vragen krijg om te kijken naar het gemaakte werk. De leerlingen werken geconcentreerd en serieus aan de opdracht. Nadat de klas ongeveer 20 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt deze en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden.

Tijdens de vijfde les viel me op dat de leerlingen weer met veel enthousiasme aan de opdracht hebben gewerkt. Ik merk dat ik veel tijd kwijt ben aan het voorbereiden van deze lessen maar dat de werkhouding en interesse van de leerlingen zichtbaar beter is.

Les §5.5 Groeiend verzet in de kolonies

2A: dinsdag 10 juni, 3^e lesuur.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. De klas gaat vandaag een quiz doen via een app. op hun mobiele telefoon waarbij de vooruitgang van elk team via het smartboard te volgen is. Voor elk correct beantwoorde vraag stijgt het team op het bord. De leerlingen zijn direct enthousiast en willen al beginnen met het maken van groepen. Voordat zij beginnen moeten zij de quiz eerst voorbereiden door zich in te lezen en de bijhorende lesdoelen als groep proberen te beantwoorden. Wanneer de quiz begint is elke groep geconcentreerd met het beantwoorden van de quizvragen. Nadat de klas ongeveer 20 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt deze en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden. Na afloop van de les geven een aantal leerlingen aan dat ze deze les erg leuk vinden en dat ze een dergelijke quiz graag vaker zouden willen doen.

2C: vrijdag 13 juni, 7^e lesuur.

Net als bij de andere lessen uit deze lessenserie vat ik kort de vorige les samen. Hierna neem ik de lesplanning van deze les door. Vervolgens worden de lesdoelen uitgedeeld en besproken en start ik de uitleg van deze paragraaf met behulp van een PowerPointpresentatie. Hierna begint de klas aan de opdracht. Ook 2C is erg enthousiast en werkt geconcentreerd aan het correct beantwoorden van de vragen. Nadat de klas ongeveer 20 minuten aan de opdracht heeft gewerkt wordt deze en bijhorende lesdoelen klassikaal besproken. De klas heeft de lesdoelen goed weten te beantwoorden.

Tijdens de zesde les viel het mij op dat de leerlingen, in beide klassen, erg blij zijn met de afwisselende didactische werkvormen. Deze verschillende werkvormen toepassen op de lessen vergt extra voorbereiding maar maakt de les interessant en uitdagend voor de leerlingen.