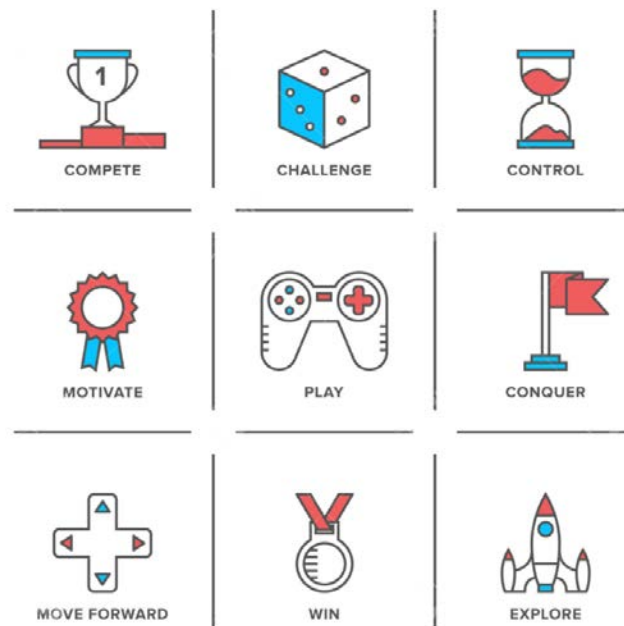


8-8-2017

# Motivation through g(r)am(m)ification

Gamification als antwoord op motivatie  
voor het oefenen van Engelse grammatica



Naam:  
Studentnummer:  
Opleiding:

Lesplaats:  
Studiebegeleider:

Lindsay Vermeer  
2110644  
Fontys Opleidingscentrum Speciale  
Onderwijszorg  
Master Educational Needs  
Tilburg  
Marcel van de Wiel

# Inhoudsopgave

|                                                                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Samenvatting</b>                                                                                                                                        | <b>4</b>  |
| <b>Hoofdstuk 1      Inleiding</b>                                                                                                                          | <b>5</b>  |
| 1.1 Praktijksituatie                                                                                                                                       | 5         |
| 1.2 Aanleiding en probleemanalyse                                                                                                                          | 5         |
| 1.3 Probleemstelling                                                                                                                                       | 6         |
| <b>Hoofdstuk 2      Theoretisch kader en onderzoeksvraag</b>                                                                                               | <b>7</b>  |
| 2.1 Motivatie                                                                                                                                              | 7         |
| 2.2 Gamification                                                                                                                                           | 10        |
| 2.3 Gamification en motivatie                                                                                                                              | 11        |
| 2.4 Onderzoeksvraag                                                                                                                                        | 14        |
| <b>Hoofdstuk 3      Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden</b>                                                                                          | <b>15</b> |
| 3.1 Onderzoekopzet                                                                                                                                         | 15        |
| 3.2 Respondenten                                                                                                                                           | 15        |
| 3.3 Onderzoeksmethoden                                                                                                                                     | 16        |
| 3.3.1 Deelvraag 1: Hoe kwalificeren leerlingen en vakdocenten de motivatie voor het oefenen van grammatica in de huidige situatie en hoe verklaren ze die? | 16        |
| 3.3.2 Enquête                                                                                                                                              | 16        |
| 3.3.3 Interventie                                                                                                                                          | 17        |
| 3.3.4 Deelvraag 2: Hoe kwalificeren leerlingen de motivatie voor het oefenen van grammatica met gamification en hoe verklaren ze die?                      | 18        |
| 3.3.5 Deelvraag 3: Wat is de invloed van de verschillende spelelementen uit Kahoot op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen?                   | 20        |
| 3.4 Kwaliteit van het onderzoek                                                                                                                            | 20        |
| 3.5 Ethische aspecten                                                                                                                                      | 21        |

|                    |                                                                                                                                                                |           |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Hoofdstuk 4</b> | <b>Data-analyse en resultaten</b>                                                                                                                              | <b>22</b> |
| 4.1                | Deelvraag 1: Hoe kwalificeren leerlingen en vakdocenten de motivatie voor het oefenen van grammatica in de huidige situatie en hoe verklaren ze die?           | 22        |
| 4.1.1              | Huidige situatie                                                                                                                                               | 22        |
| 4.1.2              | Plezier/Interesse                                                                                                                                              | 23        |
| 4.1.3              | Ervaren competentie                                                                                                                                            | 24        |
| 4.1.4              | Ervaren autonomie                                                                                                                                              | 25        |
| 4.1.5              | Druk/Spanning                                                                                                                                                  | 26        |
| 4.1.6              | Factoren intrinsieke motivatie                                                                                                                                 | 27        |
| 4.2                | Deelvraag 2: Hoe kwalificeren leerlingen de motivatie voor het oefenen van grammatica met gamification en hoe verklaren ze die?                                | 28        |
| 4.2.1              | Plezier/Interesse                                                                                                                                              | 28        |
| 4.2.2              | Ervaren competentie                                                                                                                                            | 29        |
| 4.2.3              | Ervaren autonomie                                                                                                                                              | 30        |
| 4.2.4              | Druk/Spanning                                                                                                                                                  | 31        |
| 4.2.5              | Factoren intrinsieke motivatie                                                                                                                                 | 32        |
| 4.3                | Deelvraag 3: Wat is de invloed van de verschillende spelelementen uit Kahoot op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen?                             | 33        |
| 4.3.1              | Spelelementen Kahoot                                                                                                                                           | 33        |
| <b>Hoofdstuk 5</b> | <b>Conclusie</b>                                                                                                                                               | <b>36</b> |
| 5.1                | Deelvraag 1: Hoe kwalificeren leerlingen en vakdocenten de motivatie voor het oefenen van grammatica in de huidige situatie en hoe verklaren ze die?           | 36        |
| 5.2                | Deelvraag 2: Hoe kwalificeren leerlingen de motivatie voor het oefenen van grammatica met gamification en hoe verklaren ze die?                                | 37        |
| 5.3                | Deelvraag 3: Wat is de invloed van de verschillende spelelementen uit Kahoot op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen?                             | 38        |
| 5.4                | Onderzoeksvraag: Wat is de invloed van gamification door middel van Kahoot op de intrinsieke motivatie van havo 3 leerlingen bij grammatica in de Engelse les? | 39        |
| 5.5                | Discussie                                                                                                                                                      | 40        |
| 5.6                | Praktische opbrengst en Aanbevelingen                                                                                                                          | 42        |

|                                                        |           |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Nawoord .....</b>                                   | <b>43</b> |
| <b>Bibliografie .....</b>                              | <b>44</b> |
| <b>Bijlagen .....</b>                                  | <b>47</b> |
| 1 Nulmeting Intrinsic Motivation Inventory (IMI) ..... | 47        |
| 2 Interview vragen vakdocenten Engels.....             | 49        |
| 3 Eindmeting (IMI) en Kahoot vragen.....               | 51        |
| 4 Groepsinterview vragen .....                         | 54        |
| 5 Resultaten nulmeting .....                           | 56        |
| 6 Verslag interviews vakdocenten Engels .....          | 58        |
| 7 Codering interviews vakdocenten Engels .....         | 73        |
| 8 Resultaten eindmeting .....                          | 74        |
| 9 Verslag groepsinterview 1 .....                      | 78        |
| 10 Verslag groepsinterview 2 .....                     | 86        |
| 11 Codering groepsinterviews leerlingen .....          | 92        |

## Samenvatting

In mijn rol als vakdocente Engels constateerde ik dat mijn havo 3 leerlingen weinig gemotiveerd zijn om grammatica te oefenen. In dit praktijkgericht onderzoek hanteer ik een andere aanpak voor het oefenen van grammatica waarmee beter aangesloten wordt op de behoeften van de mediawijze jongeren van nu. Er is gekozen voor een actieve, speelse aanpak, namelijk gamification. Het programma dat gebruikt is voor de toepassing van gamification is Kahoot. Het beoogde doel van dit onderzoek is om het plezier tijdens de uitvoering van de studieactiviteit te verhogen en hiermee de intrinsieke motivatie te beïnvloeden. De volgende onderzoeksvraag staat hierbij centraal:

*Wat is de invloed van gamification door middel van Kahoot op de intrinsieke motivatie van havo 3 leerlingen bij grammatica in de Engelse les?*

Het onderzoek is uitgevoerd onder zestig havo 3 leerlingen. De leerlingen vulden voor en na de interventie, de toepassing van gamification, een enquête in aangaande hun intrinsieke motivatie voor het oefenen van grammatica. Voor de interventie zijn tevens de vakdocenten Engels in individuele interviews bevraagd over de motivatie van de havo 3 leerlingen bij het onderdeel grammatica. Na de interventie hebben zes leerlingen in groepsinterviews hun antwoorden op de enquête toegelicht.

Uit de verzamelde data blijkt dat de leerlingen door gamification meer plezier beleven bij het oefenen van grammatica dan in de oude situatie. Ook blijkt dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen hierdoor is toegenomen. Het competitieve element en de directe feedback uit Kahoot speelden de belangrijkste rol in het beïnvloeden van de motivatie. Het spelen tegen medeleerlingen heeft de leerlingen gedreven om hun best te blijven doen. Bovendien heeft het direct zien van de antwoorden bijgedragen aan het tijdig aan kunnen passen van het handelen waardoor de kans op winnen voor iedereen binnen bereik bleef.

## Hoofdstuk 1      Inleiding

### 1.1 Praktijksituatie

De Engelse taal met haar complexe grammaticale structuren en diversiteit in klanken intrigeert mij vanaf de middelbare school. Woordenschat, grammatica, leesvaardigheid, luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid zie ik als interessante ‘puzzelstukken’ die samen het geheel, de taal, vormen. Mijn fascinatie voor de Engelse taal is mijn grootste drijfveer geweest om docente Engels te worden. Sinds 6 jaar ben ik werkzaam als docente Engels in de onderbouw van een reguliere protestants-christelijke middelbare school, die deel uitmaakt van stichting ORION. Ongeveer 1600 leerlingen worden hier op de niveaus vmbo-t, havo en vwo onderwezen door een team bestaande uit plusminus 130 vakdocenten. Ik heb in mijn loopbaan alle verschillende jaarlagen van het vmbo-t, havo en vwo in de onderbouw onderwezen. Atheneum 1 en havo 3 zijn gedurende mijn 6 werkjaren een constante factor geweest. Naast het verzorgen van Engelse lessen ben ik 3 jaar geleden begonnen als mentor atheneum 1. In mijn rol als mentor waak ik over het welbevinden van de leerlingen en geef ik training in sociaal-emotionele vaardigheden en studievaardigheden.

### 1.2 Aanleiding en probleemanalyse

In de onderbouw van onze school ligt de nadruk voor het vak Engels voornamelijk op het ‘puzzelstukje’ grammatica. Leerlingen vinden dit echter niet het leukste onderdeel bij het leren van een taal. Het wordt beschouwd als een saai onderdeel, wat de motivatie niet ten goede komt (Bullard & Anderson, 2014; Farjami, 2011). Op onze school zien we met name in het derde leerjaar problemen op het gebied van motivatie. De grammaticale onderwerpen van de eerste twee leerjaren worden in dit leerjaar herhaald en verder uitgewerkt. Zo komen de verschillende Engelse tijden opnieuw aan bod, maar worden zij nu vergeleken met andere tijden. Menig derdejaarsleerling denkt de grammatica bij aanvang van het derde jaar al goed onder de knie te hebben, waardoor de noodzaak om de grammatica opnieuw te oefenen niet gevoeld wordt. Farjami (2011) zegt hierover dat hoe de leerling denkt over het leren een grote invloed heeft op het leergedrag.

Als docente merk ik dat het gebrek aan motivatie om grammatica te oefenen zijn weerslag heeft op het huiswerk, opdrachten worden overgeslagen of onvolledig gemaakt. Daarnaast blijkt uit de leerresultaten van de derdeklassers dat de taalregels nog onvoldoende worden beheerst en oefening noodzakelijk is. De opdrachten in de methode zijn echter beperkt en worden veelal in eenzelfde vorm aangeboden, namelijk als invuloefening. Meer oefenen betekent daarmee al snel 'meer van hetzelfde' doen, wat eveneens invloed heeft op de motivatie van de leerlingen. Bullard, Anderson (2014), Smagorinsky, Wright, Augustine, O'Donnell-Allen en Konopak (2007) ondersteunen dit door te stellen dat met het traditionele grammaticaonderwijs, dat primair gericht is op het herhaaldelijk oefenen van de taalregels, het moeilijk is de leerlingen betrokken bij de les te houden.

### *1.3 Probleemstelling*

Het oefenen van grammatica in de traditionele vorm zoals beschreven door Bullard, Anderson (2014) en Smagorinsky et al. (2007) motiveert leerlingen onvoldoende en vraagt daarmee om een andere aanpak. Bij de zoektocht naar een andere aanpak richt ik mij op spelenderwijs leren. Ik verwacht dat meer plezier in het leerproces bij kan dragen aan het verhogen van motivatie bij het oefenen van grammatica.

Het begrip 'motivatie' is een veel beschreven onderwerp in onderzoek. Ook aan interventies op het gebied van motivatie is menig onderzoek gewijd. In dit onderzoek wordt ingezoomd op een recente vorm van interventie gericht op het beïnvloeden van motivatie bij leerlingen, genaamd 'gamification'. In hoofdstuk 2 wordt dieper ingegaan op de definiëring van de begrippen 'motivatie' en 'gamification'.

Gamification verscheen in 2008 voor het eerst in een niet spel-gerelateerde context en verschijnt de laatste jaren ook steeds meer in het onderwijs (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). Er is weinig bekend over gamification specifiek gericht op het verbeteren van het grammaticaonderwijs. Over de elementen van gamification die bij kunnen dragen aan het beïnvloeden van de motivatie is meer bekend.

Dit onderzoek heeft als doel te achterhalen welke invloed gamification heeft op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen voor het onderdeel grammatica. Indien de motivatie door gamification verhoogt, zou dit de leerresultaten wellicht ook ten goede kunnen komen. Leerresultaten maken echter geen onderdeel uit van dit onderzoek.

## Hoofdstuk 2      Theoretisch kader en onderzoeksvraag

### 2.1 Motivatie

Motivatie is een veelomvattend begrip waar menig onderwijzer zich het hoofd over heeft gebroken. Wat maakt dat de ene leerling gedreven is alle informatie in zich op te nemen en de ander geen interesse toont in de lesstof? Eenvoudig is het definiëren van dit begrip niet.

Ryan en Deci (2000a) omschrijven motivatie als *in beweging komen om iets te doen*. Zij stellen dat de mate van en de reden voor motivatie per activiteit kunnen verschillen. Door te onderzoeken *hoe* er invloed uitgeoefend kan worden op motivatie kunnen onderwijzers hun lesactiviteiten beter aan laten sluiten bij de behoeften van de leerlingen. De visie op hoe er invloed uitgeoefend kan worden op motivatie is in de loop der jaren veranderd. Bandura (1977) en Brophy (2013) beweren dat in het begin van de twintigste eeuw de nadruk op stimulans van buitenaf lag. Men werd gedreven door de directe gevolgen van het gedrag zonder zelf bewust betrokken te zijn (Bandura, 1977). In scholen vinden we een vorm van externe regulatie nog steeds terug in de vorm van straf- en beloonssystemen; goed gedrag wordt beloond met complimenten, slecht gedrag wordt bestraft (Brophy, 2013). Vanaf 1940 sluit men echter niet langer meer uit dat mensen in staat zijn zelf bewuste gedragskeuzes te maken (Sigtenhorst, 2003). Er wordt erkend dat interne cognitieve processen van belang zijn bij motivatie (Brophy, 2013; Cook & Artino, 2016; Oblinger, 2004). De mate van invloed van externe factoren wordt bepaald door interne cognitieve processen. Hoe dichter de stimulans van buitenaf bij de persoonlijke behoeften, doelen, verwachtingen en overtuigingen ligt, hoe effectiever deze zal zijn (Brophy, 2013; Cook & Artino, 2016).

In de zelfdeterminatietheorie (ZDT) van Ryan en Deci (2000a) wordt dit beeld ondersteund. Leerlingen ervaren leren als leuk en interessant als de studieactiviteit aansluit bij de interesses en capaciteiten van de leerling. Indien dit echter niet het geval is, werkt dit demotiverend (Brophy, 2013; Ryan & Deci, 2000a). De optimale vorm van motivatie wordt volgens Ryan en Deci (2000a) bereikt als een leerling van binnenuit gemotiveerd is en geen externe druk nodig heeft. De bevrediging wordt dan gehaald uit het opdoen van nieuwe of uitdagende ervaringen. De motivatie vanuit de leerling zelf wordt in de zelfdeterminatietheorie 'intrinsieke motivatie' genoemd. Dweck (1986), Sierens en Vansteenkiste (2009) stellen dat als leerlingen de wil hebben om te leren, zij zelf de verantwoordelijkheid nemen over hun eigen leerproces. De doelen die zij stellen om richting te geven aan hun leerproces zijn gericht op het onder de knie krijgen van de lesstof. De resultaten die voortvloeien uit ondernomen activiteiten dragen slechts bij aan het verfijnen van hun eigen aanpak en vormen geen obstakel voor hun motivatie. Ryan en Deci (2000a; 2000b) noemen de mate waarin de leerling het leerproces zelf in de hand heeft 'autonomie'. Autonomie speelt een belangrijke rol bij motivatie. Naast autonomie spelen 'competentie' en 'relationele verbondenheid' een essentiële rol in het beïnvloeden van intrinsieke motivatie. Competentie refereert naar de overtuiging van de leerling over zijn eigen kunnen. Relationele verbondenheid verwijst naar een gevoel van verbondenheid met personen uit de directe omgeving. Het vervullen van de basisbehoeften autonomie, competentie en relationele verbondenheid kan intrinsieke motivatie bevorderen (Ryan en Deci, 2000a; 2000b).

Intrinsieke motivatie vormt de belangrijkste (soort) motivatie in het bevorderen van het leren (Ryan & Deci, 2000a; Sierens & Vansteenkiste, 2009). Het aanboren van intrinsieke motivatie bij leerlingen is in vele schoolse situaties echter niet realistisch omdat het uitgaat van plezier en interesse. Plezier en interesse zijn op scholen niet vanzelfsprekend aanwezig (Brophy, 2013). Dit komt onder andere doordat school verplicht is en er een vaststaand curriculum wordt onderwezen. Ook zitten leerlingen vaak in grote klassen, twintig leerlingen of meer, waarin het moeilijk is in ieders behoefte te voorzien. Bovendien ervaren sommige leerlingen in een klassensetting met cijfersystemen sociale en/of prestatiedruk.

*“Deze factoren richten de aandacht van leerlingen op het tegemoet komen aan eisen in plaats van op de persoonlijke voordelen die zij kunnen ontleenen aan leerervaringen” (Brophy, 2013, p.10).*

Naast intrinsieke motivatie onderscheiden Ryan en Deci (2000a; 2000b) in hun zelfdeterminatietheorie nog een type motivatie, namelijk ‘extrinsieke motivatie’.

*“Extrinsieke motivatie refereert naar de uitvoering van een activiteit met als doel een bepaald resultaat te bereiken” (Ryan & Deci, 2000b, p.71).* De leerling leert hierbij niet uit eigen nieuwsgierigheid en interesse, maar laat zich leiden door voorwaarden die van buitenaf zijn opgesteld. Bij extrinsieke motivatie wordt vaak gedacht aan gecontroleerde motivatie. Dit houdt in dat men handelt om straffen te voorkomen of beloningen te krijgen. Ook handelen om gevoelens zoals schuld, schaamte, angst te vermijden of het zelfvertrouwen te vergroten vallen onder gecontroleerde motivatie (Cook & Artino, 2016; Ryan & Deci, 2000a, 2000b; Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Extrinsieke motivatie kent echter ook vormen waarbij de leerling een mate van autonomie ervaart. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer de relevantie van een leeractiviteit door de leerling erkend wordt, omdat de activiteit een persoonlijk doel vervult (Sierens & Vansteenkiste, 2009). De meest autonome vorm van extrinsieke motivatie wordt bereikt wanneer externe invloeden volledig geïntegreerd zijn in de waarden en identiteit van de leerling (Cook & Artino, 2016; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Evenals bij intrinsieke motivatie is het vervullen van de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relationele verbondenheid van belang in het bevorderen van extrinsieke motivatie.

### *Conclusie*

Motivatie staat niet vast en is niet per definitie altijd intrinsiek of altijd extrinsiek. Deze kan per activiteit verschillen en kan beïnvloed worden. Dit laatste is een voordeel voor het onderwijs. Hoewel leerlingen over het algemeen extrinsiek gemotiveerd naar school gaan, het is verplicht, kan de motivatie beïnvloed worden door in te spelen op de basisbehoeften autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Als hierop ingespeeld wordt en de leerling de activiteit als plezierig en interessant ervaart kan de intrinsieke motivatie aangeboord worden.

In dit onderzoek tracht ik met gamification het plezier en de motivatie van de leerlingen met betrekking tot grammatica te beïnvloeden.

## 2.2 Gamification

Leerlingen van nu groeien op met computerspellen en worden constant blootgesteld aan het internet en andere digitale media (Oblinger, 2004). De manier waarop deze nieuwe generatie informatie tot zich neemt is hierdoor veranderd ten opzichte van vroeger. Deze leerlingen leren door dingen zelf uit te zoeken en actief bezig te zijn met de lesstof. Met het traditionele onderwijs, waarbij de leerling zelf passief is en informatie verkrijgt door te luisteren naar de docent, is het moeilijk de huidige generatie leerlingen betrokken te houden bij de les (Barnes, Marateo & Ferris, 2007; Oblinger, 2004). Om betrokkenheid en motivatie te vergroten zou het onderwijs mijns inziens beter aan moeten sluiten bij de mediawijze leerling. Een voorbeeld van een eigentijdse aanpak is 'gamification'. In deze paragraaf wordt deze methode verder onderzocht.

Gamification wordt in de literatuur veelal omschreven als *“het gebruik van spelontwerp elementen in een niet spel-gerelateerde context”* (Deterding et al., 2011, p.9). De definitie is echter voor dit onderzoek niet afdoende omdat de relatie met motivatie hierin ontbreekt. In de definitie van Kapp (in Buckley en Doyle, 2016) komt de connectie tussen motivatie en gamification wel naar voren. Hij omschrijft gamification als: *“het gebruik van spel-gerelateerde mechanismen, esthetiek en speldenken om mensen te engageren, motiveren, leren te stimuleren en problemen op te lossen”* (p.1163). Een combinatie van de twee definities wordt in dit onderzoek gebruikt als uitgangspunt voor gamification: het gebruik van spelelementen in een niet spel-gerelateerde context om mensen te engageren, motiveren, leren te stimuleren en problemen op te lossen.

Het concept gamification verscheen in 2008 voor het eerst in een niet spel-gerelateerde context en wordt sindsdien toegepast in verschillende vakgebieden, zoals het bedrijfsleven en de marketing (Deterding et al., 2011; Dicheva et al., 2015; Buckley & Doyle, 2016; Miller, 2013; Zarzycka-Piskorz, 2016). De laatste jaren wordt gamification tevens steeds meer ingezet in het onderwijs. Maar wat maakt gamification interessant voor het onderwijs?

### 2.3 Gamification en motivatie

Games zijn van invloed op ons gedrag. Ze prikkelen onze nieuwsgierigheid, geven plezier, dagen ons uit obstakels te overwinnen en leren ons onze kwaliteiten te benutten (Buckley & Doyle, 2016; McGonigal, 2011; Zarzycka-Piskorz, 2016). De emoties die loskomen bij het spelen van een game voeden onze motivatie om door te zetten (Miller, 2013). Een duidelijk voorbeeld hiervan is de muzikale trap uit *The Fun Theory* van Volkswagen. In dit experiment werd elke traptrede van geluid voorzien om mensen te motiveren de trap te nemen. Het bleek een groot succes. Door de saaie, alledaagse taak in een nieuwe, speelse vorm te gieten lukte het Volkswagen om het gedrag van mensen te beïnvloeden (Huang & Soman, 2013; Werbach, 2014; Zarzycka-Piskorz, 2016). Het voorbeeld illustreert dat plezier en uitdaging mensen engageert en motiveert een taak te volbrengen (Huang & Soman, 2013). Dit geldt ook voor het onderwijs. Als de leerling een leeractiviteit als plezierig en interessant ervaart, ongeacht de uitkomst, zal deze intrinsiek gemotiveerd zijn de aandacht bij de taak te houden. In het onderwijs vormt motivatie daardoor de sleutel tot leren (Buckley & Doyle, 2016). Met de toepassing van gamification in de onderwijspraktijk kan motivatie bevorderd worden. Het is hierbij echter van belang dat de spelelementen aansluiten bij de drie basisbehoeften van de leerling zoals beschreven in paragraaf 2.1. In de volgende alinea's worden de meest gebruikte spelelementen, onderzocht door Dicheva et al. (2014), toegelicht. Tevens worden ze gekoppeld aan de basisbehoeften.

Een spelelement dat tegemoet komt aan de basisbehoefte autonomie is 'keuzevrijheid'. Dit houdt in dat de leerlingen zelf kunnen kiezen welke opdrachten zij willen maken, op welke manier, in welk tempo of in welke volgorde (Brophy, 2013; Dicheva et al., 2014). Het risico bij het geven van keuzevrijheid is echter dat een leerling die niet intrinsiek geïnteresseerd is in de taak wellicht een weg kiest die minder goed aansluit op zijn capaciteiten. De docent zou dit kunnen ondervangen door de keuzevrijheid in te perken en een lijst met opties te geven (Brophy, 2013).

Naast keuzevrijheid speelt ook het spelelement 'vrijheid om te falen' in op de basisbehoefte autonomie. Leerlingen worden in games uitgedaagd risico's te nemen en te experimenteren, zonder dat zij hierop beoordeeld worden met een cijfer (Buckley & Doyle, 2016; Dicheva et al., 2014; Stott & Neustaedter, 2013). Door de 'directe feedback', een ander essentieel spelelement, weten leerlingen meteen of wat ze gedaan hebben goed of fout is. Ze kunnen daarna meteen hun strategie aanpassen en zichzelf voorbereiden op de volgende opdracht (Brophy, 2013; Buckley & Doyle, 2016; Stott & Neustaedter, 2013). Ook kunnen zij de feedback gebruiken om eventueel opdrachten opnieuw te doen en de vaardigheden alsnog onder de knie te krijgen. Directe feedback sluit hiermee feilloos aan op de basisbehoefte competentie (Brophy, 2013). In mijn ervaring is directe feedback op scholen niet vanzelfsprekend. De opdrachten die leerlingen maken in traditionele tekstboeken en werkboeken kunnen vaak pas later gecorrigeerd worden. Ook lukt het door de klassengrootte niet altijd om elke leerling onmiddellijk van feedback te voorzien.

In games is er buiten directe feedback ook de mogelijkheid de 'voortgang te monitoren' van het begin tot het uitspelen van het spel. Dit kan bijvoorbeeld door middel van een voortgangsbalk, een puntensysteem of verschillende levels (Glover, 2013; McGonigal, 2011; Stott & Neustaedter, 2013). Het monitoren van de voortgang heeft als doel de leerling bewust te maken hoever hij is in het bereiken van zijn doel (Glover, 2013). Met deze eigenschap sluit ook dit spelelement aan op de basisbehoefte competentie.

In sommige games worden spelers op hun weg naar het bereiken van hun doel beloond met onder andere prijzen of badges. Het gebruik van beloningssystemen ligt echter onder vuur. Beloningen boren namelijk gecontroleerde extrinsieke motivatie van leerlingen aan en zijn niet autonomie-ondersteunend (Brophy, 2013; Hanus & Fox, 2015). Bovendien kan een tastbare beloning intrinsiek gemotiveerde leerlingen juist demotiveren als deze door hen verwacht wordt (Deci, Koestner & Ryan, 2001; Glover, 2013; Hanus & Fox, 2015). Bij invoering van beloningen is het cruciaal nader te onderzoeken welke beloningen het beste aansluiten op verschillende leerlingen (Deci, Koestner & Ryan, 2001). Het geven van tastbare beloningen valt buiten de scope van dit onderzoek en zal niet meegenomen worden in de uitvoering.

Het grootste verschil tussen het traditionele onderwijs en het onderwijs met gamification zit in het 'competitieve element'. In veel games komt het competitieve element voor in de vorm van een publiekelijk opengesteld scorebord (Buckley & Doyle, 2016). De visuele weergave van hoe de leerling ervoor staat in de game maakt het voor leerlingen mogelijk zichzelf met anderen te vergelijken. Vergelijking met medeleerlingen is belangrijk om het eigen kunnen in perspectief te kunnen plaatsen (Hanus & Fox, 2015). *"Het gevoel van competitie en iemands status in de game spelende gemeenschap moedigt leerlingen aan hard te werken"* (Oblinger, 2004, p.13). De erkenning en het respect die leerlingen van leeftijdsgenoten krijgen voor geleverde prestaties zorgen ervoor dat de leerling zich verbonden voelt met de omgeving (Oblinger, 2004). Dit correspondeert met de basisbehoefte relationele verbondenheid van Ryan en Deci (2000a; 2000b). Enige voorzichtigheid moet echter geboden worden bij de invoering van het competitieve element, omdat het voor sommige leerlingen ook confronterend kan zijn dat hun scores met iedereen gedeeld worden (Hanus & Fox, 2015).

## Conclusie

Gamification moedigt aan in actie te komen en zelf dingen te ervaren in plaats van passief luisteren naar instructies (Brophy, 2013; Glover, 2013; Oblinger, 2004). Hiermee sluit gamification aan op jongeren van deze tijd (Barnes et al., 2007; Oblinger, 2004). Het is echter van belang de juiste afweging te maken welke spelelementen in te voeren. Op de verschillende spelelementen wordt verschillend gereageerd. Voor de ene leerling zal gamification daardoor motiveren, maar een ander kan er wellicht gedemotiveerd door raken. Dit betekent echter niet dat het niet de moeite waard is om uit te proberen (Buckley & Doyle, 2016; Glover, 2013; Hanus & Fox, 2015). In dit onderzoek wordt gamification gezien als één van de interventies die men uit kan voeren om motivatie te beïnvloeden. Het wordt niet als de enige oplossing gezien en vormt geen volledige vervanger voor traditioneel lesgeven.

## 2.4 Onderzoeksvraag

Na uitvoerig literatuuronderzoek ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

*Wat is de invloed van gamification door middel van Kahoot op de intrinsieke motivatie van havo 3 leerlingen bij grammatica in de Engelse les?*

### Deelvragen:

1. Hoe kwalificeren leerlingen en vakdocenten de motivatie voor het oefenen van grammatica in de huidige situatie en hoe verklaren ze die?
2. Hoe kwalificeren leerlingen de motivatie voor het oefenen van grammatica met gamification en hoe verklaren ze die?
3. Wat is de invloed van de verschillende spelelementen uit Kahoot op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen?

## Hoofdstuk 3      Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden

### 3.1 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek kan getypeerd worden als praktijkgericht ontwerponderzoek. Een belangrijk kenmerk van ontwerponderzoek is het maken van een nieuw of verbeterd ontwerp (Lange, Schuman & Montessori, 2011). In dit ontwerponderzoek giet ik mijn grammaticalessen in een nieuwe vorm met behulp van gamification. Het doel van het onderzoek is de leerlingen meer plezier te laten beleven met grammatica en zo de intrinsieke motivatie te beïnvloeden. Voorafgaand aan de uitvoering van het onderzoek is er uitgebreid literatuuronderzoek gedaan. Het literatuuronderzoek heeft bijgedragen aan het ontwerpen van de interventie. De spelelementen die gebruikt zullen worden in de interventie zijn uitvoerig onderzocht in het literatuuronderzoek.

Met dit onderzoek richt ik mij op het veranderen van de bestaande situatie. Door de mening van leerlingen en collega's hierin mee te nemen sluit dit onderzoek aan op het kritisch-emancipatorisch paradigma (Lange, Schuman & Montessori, 2011).

### 3.2 Respondenten

De onderzoeksgroep bestaat uit zestig havo 3 leerlingen, waarvan vierendertig meisjes en zesentwintig jongens in de leeftijd van 14 tot en met 16 jaar. In dit leerjaar heb ik de meeste jaren ervaring. Daarbij komt dat ik gemerkt heb dat deze doelgroep met moeite aan de slag gaat met grammaticaopdrachten. Bij elke huiswerkcontrole blijkt dat meerdere leerlingen de opdrachten niet of onvolledig gemaakt hebben. Dit doet mij vermoeden dat deze doelgroep weinig gemotiveerd is grammatica te oefenen.

Andere respondenten die betrokken zijn bij dit onderzoek zijn de drie vrouwelijke docenten Engels die lesgeven aan havo 3. Door hen te vragen naar de motivatie van de havo 3 leerlingen voor het onderdeel grammatica kan ik verifiëren of zij dezelfde verwachtingen hebben als ik.

### 3.3 Onderzoeksmethoden

#### 3.3.1 Deelvraag 1: *Hoe kwalificeren leerlingen en vakdocenten de motivatie voor het oefenen van grammatica in de huidige situatie en hoe verklaren ze die?*

Om deze deelvraag te beantwoorden wordt eerst een digitale enquête afgenomen onder de onderzoeksgroep. Voor de enquête wordt gebruik gemaakt van het programma google forms. Er is voor google forms gekozen omdat direct na het invullen van de enquête een overzichtelijke, visuele weergave van de resultaten te zien is. De enquête zal voorafgaand aan de interventie afgenomen worden en zal dienen als nulmeting. Met de enquête wordt de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen voor de traditionele grammaticalesen gemeten.

#### 3.3.2 Enquête

De vragen in de enquête zijn vertaald uit de gestandaardiseerde vragenlijst 'Intrinsic Motivation Inventory' (IMI) van Edward L. Deci en Richard M. Ryan (Mission Start, 2014-2017). Ryan en Deci hebben veel onderzoeken gedaan en artikelen gepubliceerd op het gebied van motivatie. Bovendien hebben zij de zelfdeterminatietheorie (ZDT) ontwikkeld (Deci & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2000a; 2000b). In het theoretisch kader van dit onderzoek wordt de ZDT als basis genomen voor het beschrijven en verklaren van motivatie. De IMI is toegespitst op de verschillende factoren die ten grondslag liggen aan intrinsieke motivatie en vormt hiermee een waardevol instrument voor dit onderzoek. De vragenlijst bestaat uit 22 stellingen (bijlage 1). Per stelling kunnen de leerlingen aangeven in hoeverre de stelling op hen van toepassing is. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een zeven-puntschaal, waarbij het cijfer 1 voor 'helemaal niet waar' staat en het cijfer 7 voor 'helemaal waar'. Bij het vertalen van de IMI is een kleine aanpassing gedaan. Het woord 'taak' dat in de stellingen gebruikt wordt is voor dit onderzoek aangepast naar 'grammaticataak'. Dit is gedaan om ervoor te zorgen dat de leerlingen duidelijk in beeld hebben om welk lesonderdeel de enquête gaat.

Naast de enquête worden interviews ingezet ten behoeve van het beantwoorden van de deelvraag. De interviews zijn semigestructureerd; de vragen zijn vooraf vastgesteld maar er is ruimte om vragen te wijzigen of toe te voegen afhankelijk van het verloop van het interview. In de individuele interviews zullen de respondenten die lesgeven aan havo 3 bevraagd worden over de motivatie van de leerlingen tijdens de grammaticalessen (bijlage 2). De interviews worden gefilmd zodat alle informatie bewaard blijft voor de analyse die gedaan zal worden in hoofdstuk 4.

### 3.3.3 Interventie

Als alternatief voor de traditionele grammaticalessen zal na de nulmeting gamification ingezet worden. Gedurende vier weken zal twee keer per week grammatica geoefend worden met behulp van het programma Kahoot!. Met Kahoot! kunnen quizzes gegenereerd worden die de leerlingen vervolgens in de vorm van een game tegen elkaar kunnen spelen.

In Kahoot! zijn de verschillende spelelementen zoals beschreven in het theoretisch kader van dit onderzoek terug te vinden. Zo bevat Kahoot! onder andere het spelelement 'de vrijheid om te falen'. Doordat er voor de leerlingen geen cijfer verbonden is aan het meedoen met de quiz worden zij uitgedaagd deel te nemen (Buckley & Doyle, 2016; Dicheva et al., 2014; Stott & Neustaedter, 2013). Bovendien worden enkel de punten van de vijf hoogst scorende leerlingen klassikaal getoond. Het puntentotaal van de andere leerlingen verschijnt niet op het openbare scherm, wat hen ruimte geeft om fouten te maken. Ook is het mogelijk om anoniem deel te nemen aan de quiz. Hierdoor zijn de prestaties van de leerlingen alleen bekend voor henzelf. Door gebruik te maken van een puntensysteem wordt tevens 'competitie' tussen leerlingen gestimuleerd. Leerlingen gaan harder werken om elkaar voorbij te kunnen streven (Oblinger, 2004).

Ook maakt Kahoot! gebruik van 'directe feedback'. De leerlingen kunnen na elke vraag zien of zij goed of fout hebben geantwoord (Brophy, 2013; Buckley & Doyle, 2016; Stott & Neustaedter, 2013). De docent kan na elke vraag eventueel toelichting geven alvorens op de volgende vraag te klikken.

Tevens kunnen de resultaten na elke quiz opgevraagd worden. De docent kan deze gegevens gebruiken om de leerlingen feedback te geven over waar zij voor de volgende keer op moeten letten. Leerlingen kunnen hun 'eigen voortgang monitoren' tijdens de quiz door hun persoonlijke score en hun positie op de ranglijst in de gaten te houden. Beiden worden na elke vraag op het scherm van de leerling getoond. Bovendien weten de leerlingen hoeveel kansen zij nog hebben om hun score te verbeteren doordat het aantal beantwoorde en te beantwoorden vragen voortdurend zichtbaar zijn.

Het spelelement dat niet opgenomen is in Kahoot! is 'keuzevrijheid'. Alle leerlingen maken in hetzelfde tempo, op dezelfde volgorde, dezelfde vragen. Het voordeel voor de docent is dat hij in één oogopslag kan zien hoe de leerlingen ten opzichte van elkaar presteren bij het maken van dezelfde opdracht. Ook wordt hiermee voorkomen dat leerlingen kiezen voor minder moeilijke opgaven dan zij aankunnen. Keuzevrijheid bevordert echter de autonomie van de leerling. Om tegemoet te komen aan de autonomie van de leerling, zal daarom keuzevrijheid geboden worden in de voorbereiding op elke Kahoot! quiz door de leerlingen zelf te laten bepalen of zij grammatica uitleg van de docent willen of dat zij de informatie over het onderwerp zelfstandig door willen nemen. Ook zullen er verschillende digitale oefeningen op verschillende 'levels' ter voorbereiding op elke Kahoot! quiz aangeboden worden. De leerlingen mogen hierin zelf bepalen hoeveel van de opgaven zij oefenen en of zij de lesstof bestuderen voor iedere quiz of niet.

### *3.3.4 Deelvraag 2: Hoe kwalificeren leerlingen de motivatie voor het oefenen van grammatica met gamification en hoe verklaren ze die?*

Na de interventie zal opnieuw een digitale enquête afgenomen worden onder de havo 3 leerlingen (bijlage 3). Opnieuw wordt hiervoor gebruik gemaakt van de IMI van Edward L. Deci en Richard M. Ryan. De enquête na de interventie dient als eindmeting en brengt de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen in de grammaticalesen met gamification in kaart. Door dezelfde vragenlijst als uitgangspunt te gebruiken voor zowel de nul- als eindmeting kan een vergelijking gemaakt worden tussen de motivatie van de leerlingen voor en na toepassing van gamification.

In de enquête kunnen de leerlingen echter geen toelichting geven op hun antwoord. Door gebruik te maken van een tweede onderzoeksmethode, namelijk een groepsinterview, wordt de gelegenheid geboden aan leerlingen om verduidelijking te bieden (bijlage 4). De vragen die gesteld zullen worden zijn gericht op de grammaticalessen met gamification. Ze worden zorgvuldig opgesteld door de onderzoeker en sluiten aan op de factoren die van invloed zijn op de intrinsieke motivatie zoals in de IMI. Het doel van het gesprek is inzicht te krijgen in hoe de leerlingen deze grammaticalessen hebben ervaren. Vraag 4, 5 en 11 over het verschil met de traditionele grammaticalessen worden gebruikt voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en worden buiten beschouwing gelaten in deze deelvraag. Het interview is semigestructureerd; de vragen liggen vast, maar de interviewer beoogt het gesprek zo open mogelijk te houden. Een interview in groepsverband geniet de voorkeur boven individuele interviews door de interactie die ontstaat tijdens het gesprek. De interviewer kan de interactie gebruiken om de leerlingen te stimuleren hun mening te onderbouwen.

Om de veiligheid van de leerlingen te waarborgen worden de groepsinterviews per klas afgenomen en zullen er geen leerlingen van verschillende klassen bij elkaar zitten. Voor elk van de groepsinterviews wordt een groep samengesteld van drie leerlingen die bestaat uit zowel jongens als meisjes. Een van de leerlingen die gekozen is voor het groepsinterview is gemotiveerd voor het onderdeel grammatica; deze maakt altijd zijn huiswerk, stelt vragen en neemt actief deel aan de les. Een andere leerling laat een wisselende motivatie zien, hij doet de ene les actief mee en is de andere les moeizaam op gang te brengen. De laatste leerling is over het algemeen niet gemotiveerd voor het onderdeel grammatica en toont geen interesse in de grammaticastof.

### *3.3.5 Deelvraag 3: Wat is de invloed van de verschillende spelelementen uit Kahoot op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen?*

De in deelvraag 2 beschreven enquête zal aangevuld worden met vragen over de tool die gebruikt is voor de uitvoering van gamification, namelijk Kahoot! (bijlage 3). De onderzoeker stelt hiervoor vragen op die gericht zijn op de verschillende spelelementen uit Kahoot!. Er zal, net als bij de IMI, gebruik gemaakt worden van een 7-puntschaal. Vraag 25 en 33 worden niet meegenomen in deze deelvraag, maar worden gebruikt voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

In het groepsinterview uit deelvraag 2 worden tevens vragen opgenomen gericht op de spelelementen uit Kahoot! (bijlage 4). Door toe te spitsen op de verschillende onderdelen van Kahoot! wordt inzichtelijk welke invloed deze hebben op de motivatie van de leerlingen.

### *3.4 Kwaliteit van het onderzoek*

Om tegemoet te komen aan betrouwbaarheid en triangulatie wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van meerdere onderzoeksmethoden, namelijk enquêtes, individuele interviews en groepsinterviews. Ook worden verschillende bronnen geraadpleegd, zoals leerlingen en vakdocenten. De enquêtes worden afgenomen onder zestig leerlingen uit twee verschillende havo 3 klassen, wat eveneens van belang is voor het waarborgen van de betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt bovendien gegarandeerd door het gebruik van een gestandaardiseerde vragenlijst. De vragenlijst is al meerdere malen voor onderzoek ingezet en is betrouwbaar gebleken uit onder andere het onderzoek van McAuley, Duncan en Tammen (1989).

Door gebruik te maken van een 7-puntschaal in de IMI wordt de validiteit van dit onderzoek gewaarborgd. Een oneven schaal laat meer nuance toe dan een even schaal en geniet hierdoor de voorkeur (Lange, Schuman & Montessori, 2011). Daarnaast wordt de validiteit verzekert door het filmen van de interviews met de vakdocenten en leerlingen. De video-opnamen kunnen na afloop teruggekeken worden, wat van belang is voor het uitschrijven en analyseren van de data.

### *3.5 Ethische aspecten*

Binnen dit onderzoek zal rekening gehouden worden met ethische aspecten. Dit wordt gedaan door transparant te zijn over de inhoud van het onderzoek naar leerlingen en vakdocenten. Er zal mondeling gecommuniceerd worden dat de gegevens anoniem verwerkt worden en de video-opnamen na het onderzoek verwijderd zullen worden. Ook wordt van tevoren toestemming gevraagd voor het afnemen van de enquêtes en het filmen van de interviews. De enquêtes en de gesprekken met leerlingen zullen binnen lestijden in het schoolgebouw gehouden worden.

## Hoofdstuk 4      Data-analyse en resultaten

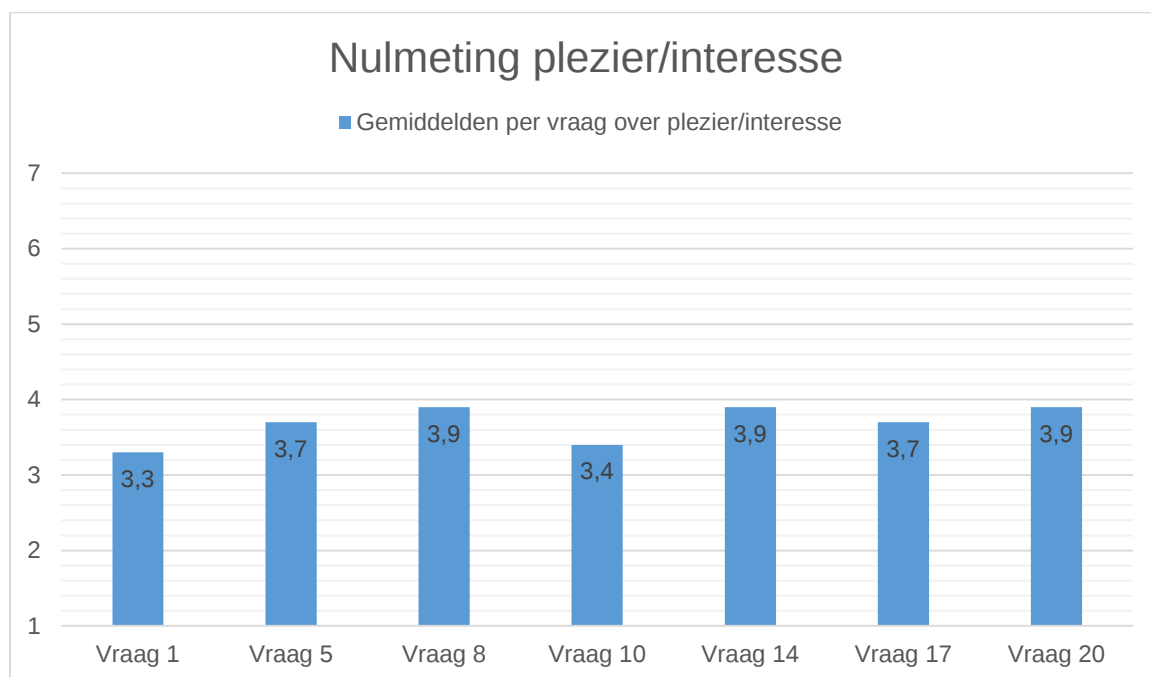
### *4.1 Deelvraag 1:      Hoe kwalificeren leerlingen en vakdocenten de motivatie voor het oefenen van grammatica in de huidige situatie en hoe verklaren ze die?*

Voorafgaand aan de interventie is een nulmeting gehouden onder de onderzoeksgroep (bijlage 1). In de nulmeting, uitgevoerd met de IMI, zijn verschillende factoren opgenomen die ten grondslag liggen aan intrinsieke motivatie. Deze zijn onder te verdelen in vier categorieën: plezier/interesse, ervaren competentie, ervaren autonomie en druk/spanning. De laatste categorie is, zoals blijkt uit paragraaf 2.1, een negatieve voorspeller van intrinsieke motivatie. In totaal vulden 57 respondenten de nulmeting in. De resultaten uit de nulmeting (bijlage 5) worden in deze paragraaf per categorie uitgewerkt en uitgediept. Bovendien worden de data uit de interviews met vakdocenten in deze paragraaf geanalyseerd omdat deze ondersteunend zijn bij de nulmeting onder de leerlingen. Vraag 9 uit de interviews wordt niet meegenomen in de data-analyse omdat de onderzoeksvragen enkel over de motivatie van havo 3 leerlingen gaan. Andere leerjaren worden buiten beschouwing gelaten. Het volledige verslag van de interviews is terug te vinden in bijlage 6. De interviews zijn tevens open gecodeerd en axiaal gecodeerd, hiervan is in bijlage 7 een overzicht te vinden.

#### *4.1.1 Huidige situatie*

De vakdocenten Engels die lesgeven aan havo 3 hebben in het interview aangegeven dat er voor het oefenen van grammatica voornamelijk gebruik wordt gemaakt van invulopdrachten uit de methode. Daarnaast maken de vakdocenten gebruik van het internet om de leerlingen te voorzien van aanvullend materiaal.

#### 4.1.2 Plezier/Interesse



Figuur 1 Gemiddelden vragen over plezier/interesse

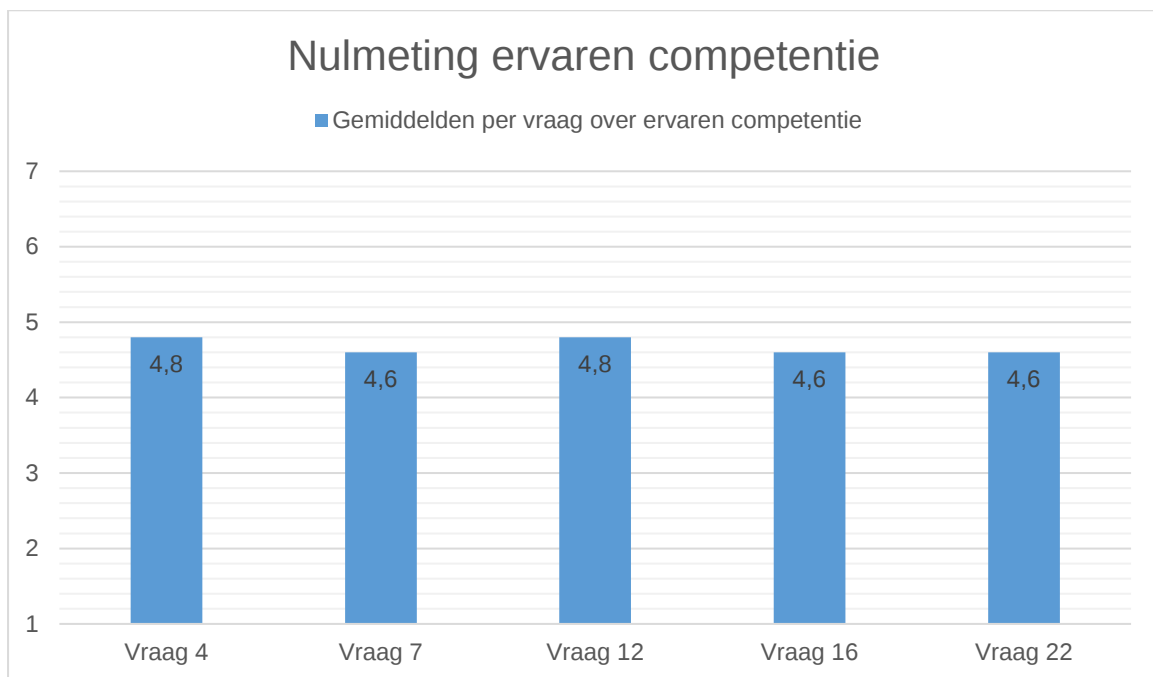
Figuur 1 toont de gemiddelden van de vragen uit de nulmeting die gericht zijn op plezier/interesse. Hiervan is vraag 14 gedecodeerd omdat deze vraag negatief geformuleerd is. Op elk van de vragen over plezier/interesse is door de onderzoeksgroep gemiddeld tussen de 3 'deels niet waar' en de 4 'neutraal' gescoord. De leerlingen laten zich niet uitgesproken negatief uit over de grammaticataken voor de interventie. Zij geven echter ook niet aan er positief tegenover te staan.

Uit de interviews met vakdocenten blijkt dat zij ervaren dat de havo 3 leerlingen weinig plezier/interesse hebben in het oefenen van grammatica. De vakdocenten zeggen dit te merken aan de concentratieboog van de leerlingen, de opmerkingen die de leerlingen maken in de les en de snelheid waarmee de leerlingen de opdrachten maken.

*"Grammatica vinden ze niets aan." (C)*

Hiermee lijken de vakdocenten het plezier/interesse van de leerlingen in grammatica negatiever in te schalen dan de leerlingen zelf doen.

#### 4.1.3 Ervaren competentie



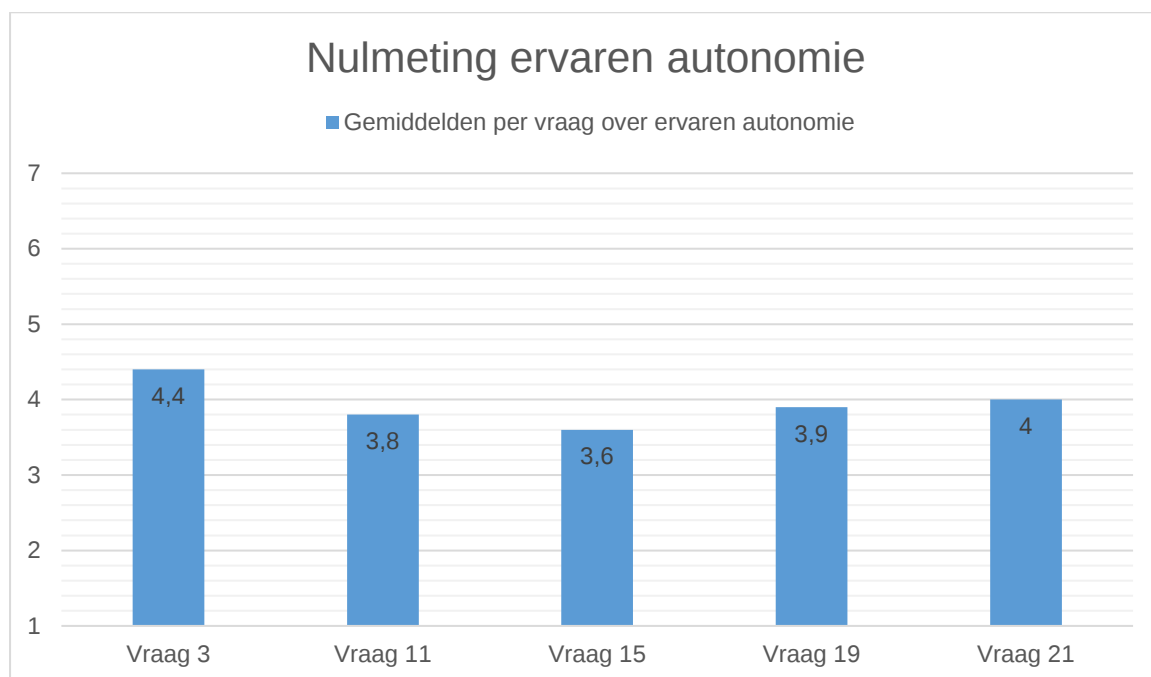
Figuur 2 Gemiddelden vragen over ervaren competentie

In figuur 2 is weergegeven hoe de leerlingen de vragen over ervaren competentie gemiddeld gewaardeerd hebben. Er is gemiddeld tussen de 4 ‘neutraal’ en 5 ‘deels waar’ gescoord. Dit geeft aan dat de leerlingen een deels vertrouwen hebben de grammaticataken uit te kunnen voeren en dat zij tamelijk tevreden zijn met de prestaties die zij leveren.

De geïnterviewde vakdocenten bevestigen dat de leerlingen vertrouwen hebben in eigen kunnen. Docent B stelt zelfs dat leerlingen soms teveel vertrouwen hebben en zichzelf overschatten. De vakdocenten baseren hun bevindingen op de opmerkingen die gemaakt worden door de leerlingen en de hoeveelheid vragen die de leerlingen stellen in de lessen.

*“Ten opzichte van anderen – bijvoorbeeld ten opzichte van havo 2 – ze stellen veel minder vragen, maar halen wel goede punten.” (C)*

#### 4.1.4 Ervaren autonomie



Figuur 3 Gemiddelden vragen over ervaren autonomie

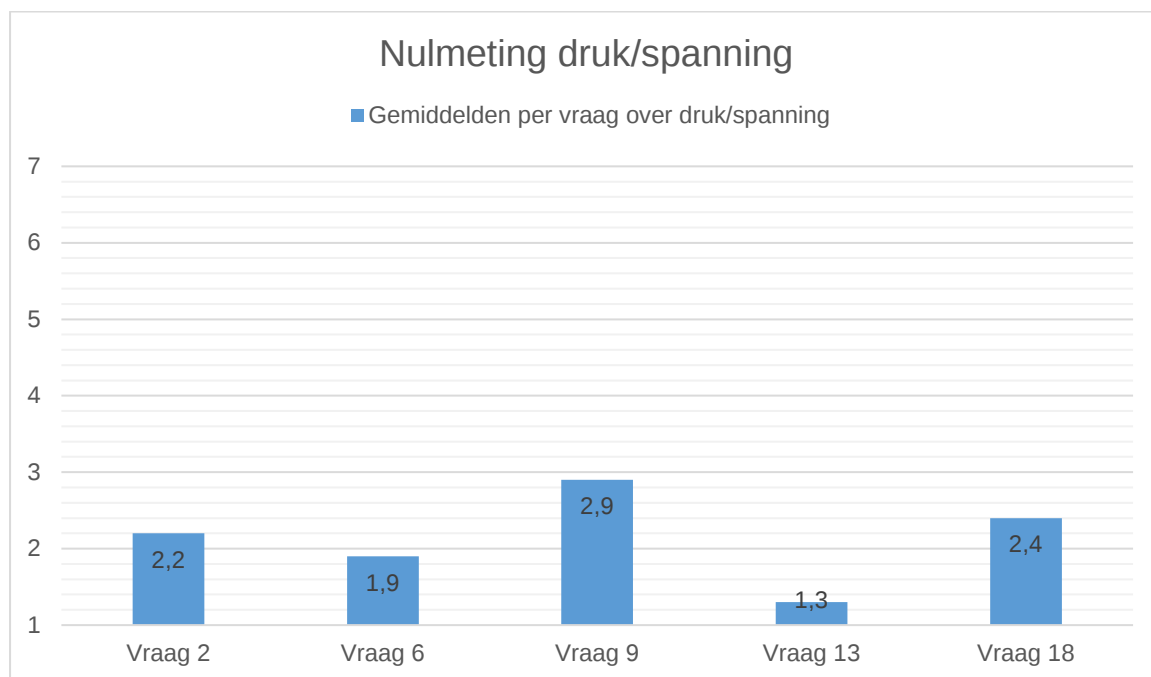
Uit de staafdiagram in figuur 3 is af te lezen in hoeverre de leerlingen het hun eigen keuze vonden om de grammaticataken uit te voeren. Vraag 11, 19 en 21 zijn gedecodeerd omdat deze gaan over het *niet* hebben van een eigen keuze. Bij vier van de vijf vragen is er tussen de 3 'deels niet waar' en de 4 'neutraal' gescoord. Op de vraag 'Het was mijn eigen keuze om de grammaticataak uit te voeren' scoorden de leerlingen hoger, namelijk tussen de 4 'neutraal' en de 5 'deels waar'. Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen het doen van de grammaticataken deels als eigen keuze hebben ervaren en deels als opgelegde taak.

Ook de vakdocenten geven aan dat een deel van de grammaticataken verplicht gemaakt moeten worden en er bij een deel van de opdrachten keuzevrijheid is. Zij noemen de verplichte opdrachten de 'basisopdrachten'. Deze komen voornamelijk uit de methode. De opdrachten die de leerlingen zelf mogen kiezen zijn met name internetopdrachten en worden gebruikt als verdieping.

De vakdocenten merken dat de motivatie van de leerlingen bij het geven van keuzevrijheid versterkt wordt in positieve dan wel negatieve zin.

*“Ik merk wel dat de leerlingen die al niet heel erg gemotiveerd zijn, dan nog slechter te motiveren zijn. En de leerlingen die over het algemeen wel lekker hun ding doen die gaan gewoon lekker verder.” (B)*

#### 4.1.5 Druk/Spanning



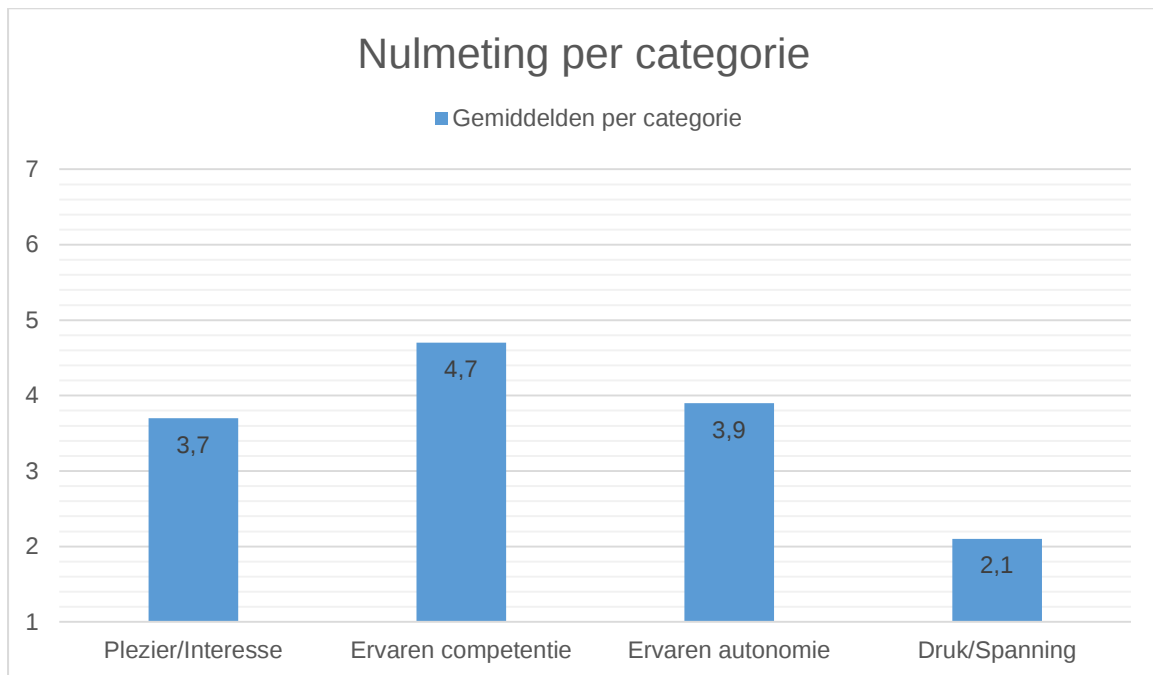
Figuur 4 Gemiddelden vragen over druk/spanning

De gemiddelden in figuur 4 geven de druk/spanning weer die de leerlingen ervoeren tijdens het maken van grammaticataken. Vraag 2 en 9 zijn gedecodeerd omdat deze vragen over *ontspanning* gaan. Spanning is van negatieve invloed op motivatie. De waarden uit de nulmeting zijn echter laag, uiteenlopend van 1 ‘helemaal niet waar’ tot 3 ‘deels niet waar’, wat betekent dat de leerlingen weinig tot geen druk/spanning ervoeren en niet angstig waren tijdens het maken van de grammaticataken.

Dit beeld wordt ondersteund door de vakdocenten. Zij geven aan dat de leerlingen over het algemeen ontspannen aan de opdrachten werken. Dit merken de vakdocenten aan het geringe aantal vragen die de leerlingen stellen en de zelfstandigheid waarmee de leerlingen aan de slag gaan.

*“Ze zijn gewoon in stilte aan het werk of ze overleggen en dat gaat meestal wel goed.” (C)*

#### 4.1.6 Factoren intrinsieke motivatie



*Figuur 5 Gemiddelden nulmeting IMI per categorie*

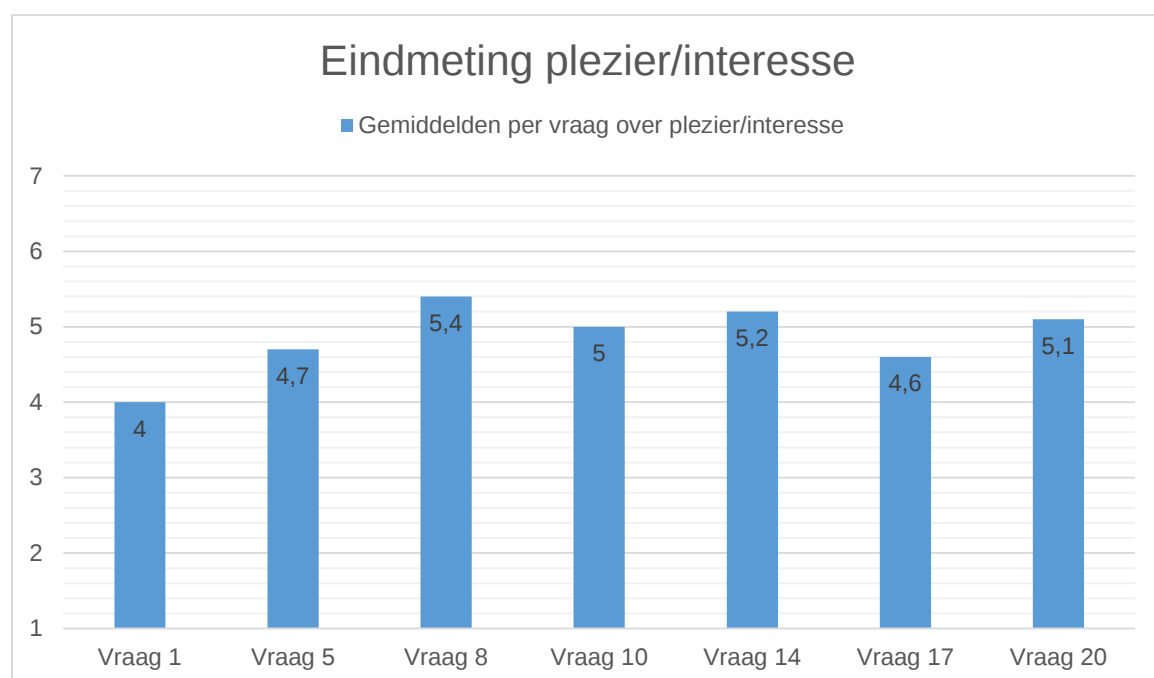
Figuur 5 biedt een overzicht van de gemiddelden van de verschillende factoren die een rol spelen bij intrinsieke motivatie. Uit dit overzicht wordt duidelijk dat de leerlingen zich, in vergelijking tot plezier/interesse, ervaren autonomie en druk/spanning, het positiefst uitspreken over ervaren competentie. Daarnaast wordt inzichtelijk dat de leerlingen laag scoren op druk/spanning en zij een neutrale mening hebben over plezier/interesse en ervaren autonomie. De intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen is samenvattend 'neutraal' te noemen.

De vakdocenten schatten de intrinsieke motivatie van de leerlingen voor het onderdeel grammatica iets lager in. Ze maken hierbij de nuance dat met name voor moeilijkere grammatica de motivatie laag is.

#### 4.2 Deelvraag 2: *Hoe kwalificeren leerlingen de motivatie voor het oefenen van grammatica met gamification en hoe verklaren ze die?*

Na de interventie is opnieuw de intrinsieke motivatie van de onderzoeksgroep gemeten (bijlage 3). Voor deze eindmeting zijn, evenals bij de nulmeting, de vragen uit de IMI gebruikt. De eindmeting is door 57 respondenten ingevuld. In deze paragraaf worden de resultaten uit de eindmeting (bijlage 8) geanalyseerd en per categorie uitgewerkt. Tevens worden de data uit vraag 1, 2, 3, 8 en 9 uit de groepsinterviews met leerlingen verwerkt. De getranscribeerde teksten van de groepsinterviews zijn terug te vinden in bijlagen 9 en 10. In bijlage 11 is een overzichtelijke weergave van de open codering en axiale codering van de groepsinterviews te vinden.

##### 4.2.1 Plezier/interesse

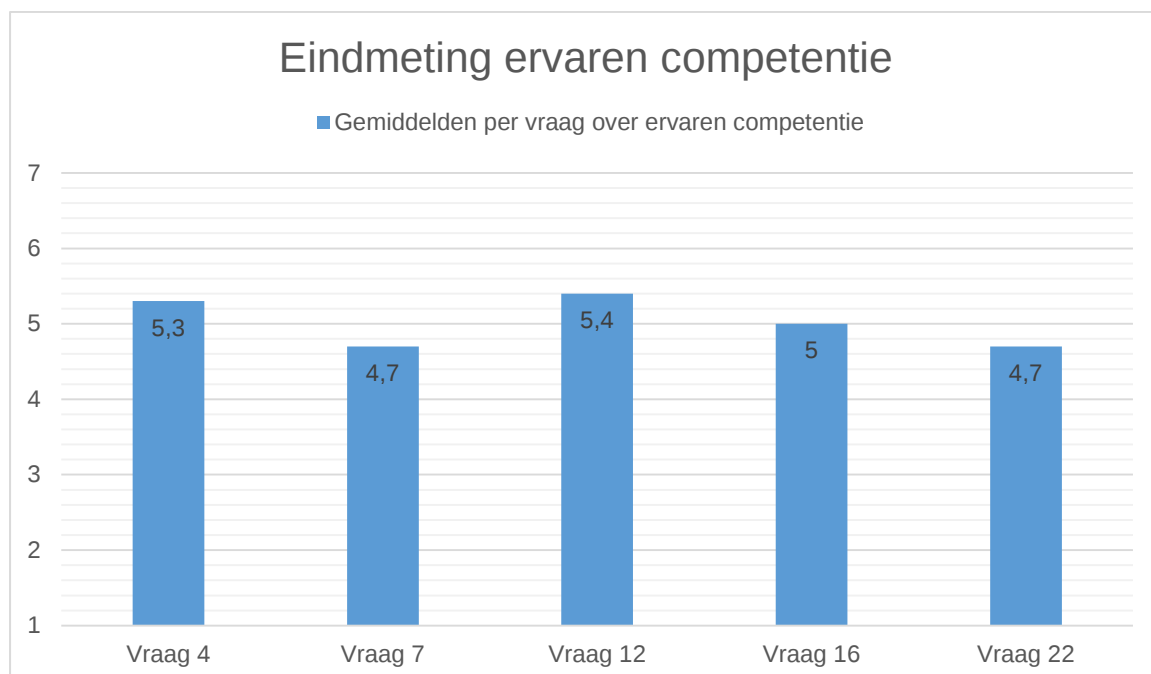


Figuur 6 Gemiddelden vragen over plezier/interesse

In figuur 6 worden de gemiddelden van de vragen over plezier/interesse uit de eindmeting getoond. Evenals bij de nulmeting is vraag 14 hier gedecodeerd. De onderzoeksgroep scoort de vragen over plezier/interesse gemiddeld tussen de 4 'neutraal' en 6 'waar'. De leerlingen geven aan dat ze het oefenen van de grammatica met gamification deels plezierig/interessant hebben gevonden.

Dit beeld wordt ondersteund door de geïnterviewde leerlingen. Bovendien geven zij aan dat zij het oefenen van de grammatica met gamification leerzaam vinden.

#### 4.2.2 Ervaren competentie



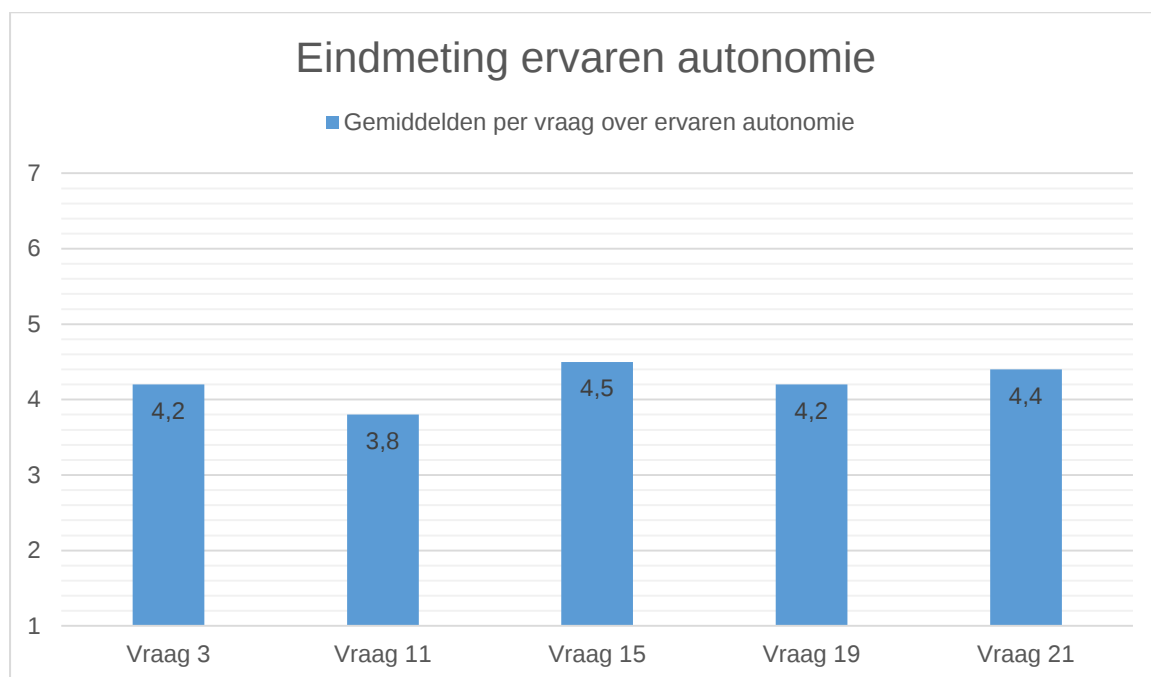
Figuur 7 Gemiddelden vragen over ervaren competentie

Figuur 7 geeft de gemiddelden van de vragen over ervaren competentie weer. Er is gemiddeld tussen de 4 'neutraal' en 6 'waar' gescoord. De onderzoeksgroep heeft een aardig vertrouwen in eigen kunnen. Ook zijn de leerlingen tevreden over de prestaties die zij neerzetten.

In de groepsinterviews stelden de leerlingen dat Kahoot eraan bijgedragen heeft de grammatica onder de knie te krijgen. Door het spelen van de quizzen werd inzichtelijk hoe de if-zinnen opgebouwd moesten worden en werden de leerlingen aangezet tot nadenken.

*“Dan begin je ook een beetje te denken van ‘Oké, dan zit het dus zo in elkaar’ en dan is het makkelijker om daarna nog even door te oefenen.” (B-interview 1)*

### 4.2.3 Ervaren autonomie

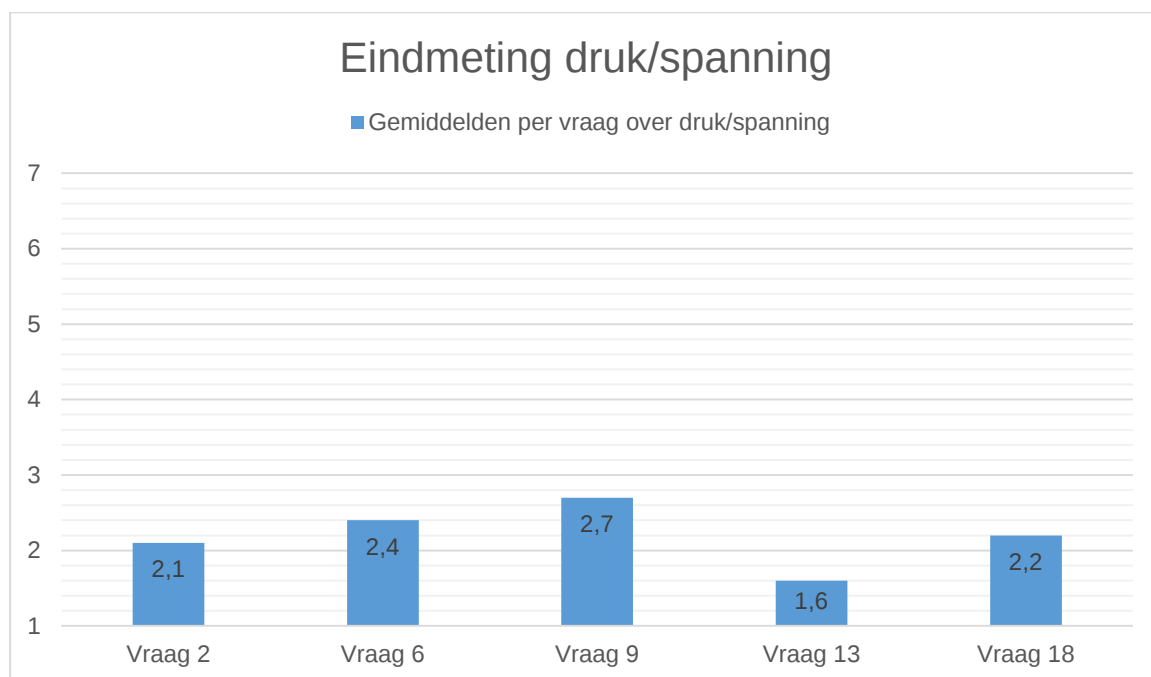


*Figuur 8 Gemiddelden vragen over ervaren autonomie*

In bovenstaande diagram is weergegeven in hoeverre de onderzoeksgroep het haar eigen keuze vond om de grammaticataken uit te voeren. Zoals eerder beschreven in paragraaf 4.1.5, zijn vraag 11, 19 en 21 gedecodeerd. Vier van de vijf vragen zijn tussen de 4 'neutraal' en 5 'deels waar' gewaardeerd. Vraag 11: 'Ik had niet echt een keuze over het doen van de grammaticataak' is lager gewaardeerd, namelijk tussen de 3 'deels niet waar' en 4 'neutraal'. Uit het voorgaande kan opgemaakt worden dat de leerlingen neutraal tegenover ervaren autonomie staan. Zij hebben het uitvoeren van de grammaticataken niet volledig als eigen keuze ervaren. Ook zien zij de grammaticataak niet als een opgelegde taak.

In de groepsinterviews zijn de leerlingen bevraagd over hoe zij de keuzevrijheid in de voorbereiding op de Kahoot quizzen hebben ervaren. Dit sluit onvoldoende aan op de vraagstelling in de eindmeting. In de eindmeting werden leerlingen gevraagd in welke mate zij autonomie hebben ervaren met betrekking tot de Kahoot quizzen. De resultaten uit de groepsinterviews worden om deze reden niet meegenomen voor de categorie 'ervaren autonomie' in deze paragraaf.

#### 4.2.4 Druk/Spanning

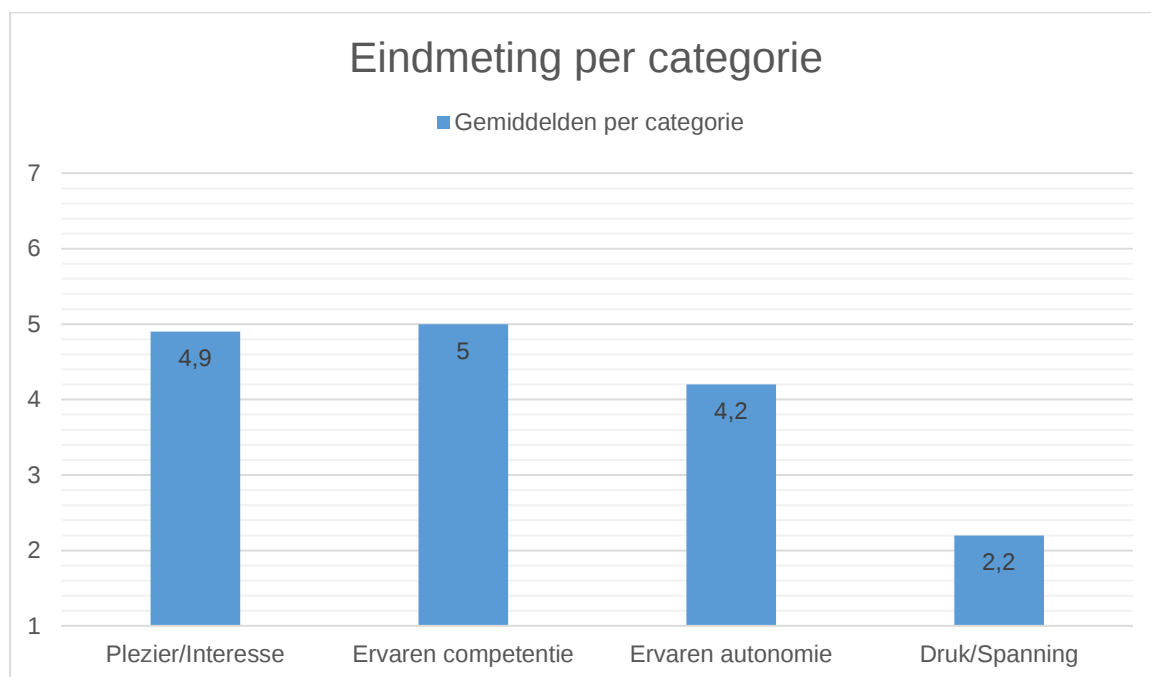


*Figuur 9 Gemiddelden vragen over druk/spanning*

In figuur 9 zijn de gemiddelden van de vragen over druk/spanning weergegeven. Vraag 2 en 9 zijn gedecodeerd, zoals ook in de nulmeting is gedaan. Op vier van de vijf vragen scoren de leerlingen tussen de 2 'niet waar' en 3 'deels niet waar'. De vraag 'Ik was angstig terwijl ik de grammaticataak aan het doen was' is tussen de 1 'helemaal niet waar' en 2 'niet waar' gewaardeerd. Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen niet of nauwelijks druk/spanning hebben ervaren. Bovendien waren de leerlingen niet nerveus of angstig.

In beide groepsinterviews gaven de leerlingen aan dat de druk/spanning die zij ervoeren een positieve druk/spanning betrof. De kans om te winnen stimuleerde de leerlingen om mee te blijven doen. In 'team mode' hadden de leerlingen meer tijd om te antwoorden, dit gaf hen meer rust.

#### 4.2.5 Factoren intrinsieke motivatie



Figuur 10 Gemiddelden eindmeting IMI per categorie

Figuur 10 biedt een overzichtelijke weergave van de gemiddelden van de verschillende factoren die ten grondslag liggen aan intrinsieke motivatie. Ervaren competentie is het positiefst beoordeeld door de onderzoeksgroep, gevolgd door plezier/interesse. De leerlingen scoren neutraal op ervaren autonomie en hebben de vragen over druk/spanning laag gewaardeerd. De havo 3 leerlingen waren bij het oefenen van de grammatica met gamification tamelijk intrinsiek gemotiveerd.

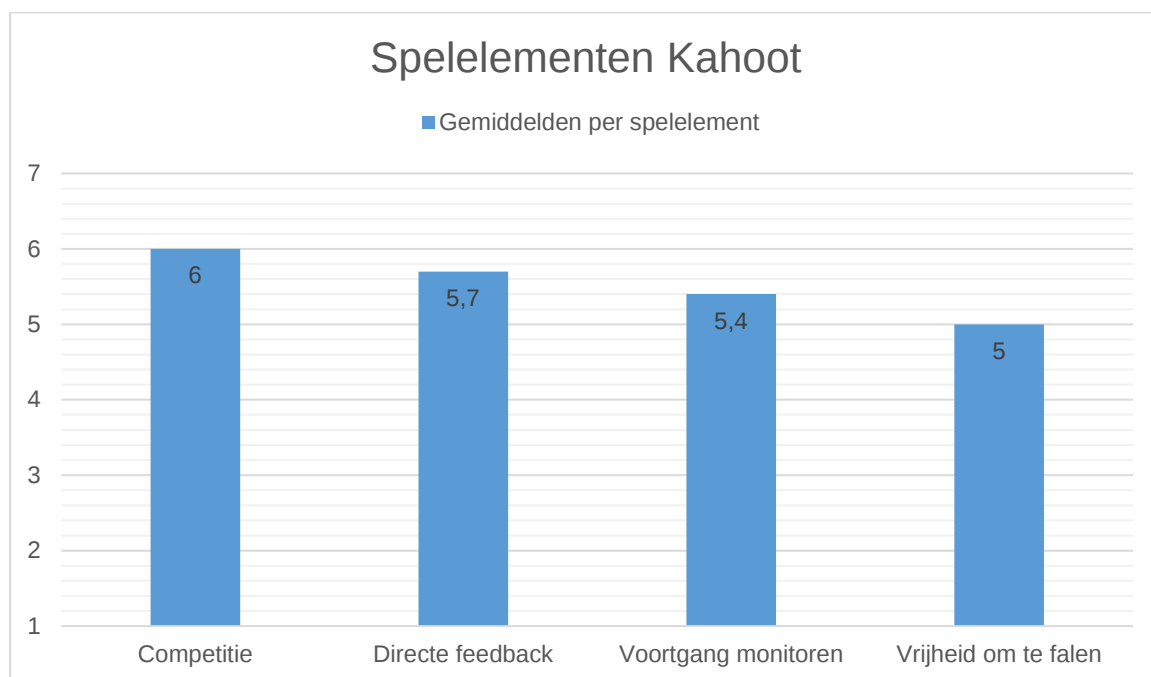
De geïnterviewde leerlingen bevestigden dat zij redelijk gemotiveerd waren om de grammatica te oefenen met Kahoot. Doordat zij kans hadden om te winnen, werden zij gemotiveerd hun best te doen. Enkelen van hen gingen zelfs extra tijd aan de voorbereiding besteden om beter te kunnen presteren.

*“Dan wil je gewoon die grammatica goed kunnen doen.” (C-interview 2)*

### 4.3 Deelvraag 3: *Wat is de invloed van de verschillende spelelementen uit Kahoot op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen?*

In de eindmeting zijn naast vragen uit de IMI tevens vragen over de verschillende spelelementen uit Kahoot opgenomen. In deze paragraaf wordt in beeld gebracht hoe de leerlingen de verschillende spelelementen hebben ervaren. Hiervoor worden vraag 23 tot en met 39 van de eindmeting gebruikt, met uitzondering van vraag 25, 26, 31 en 33. Vraag 26 en 31 over het spelelement 'keuzevrijheid' worden buiten beschouwing gelaten omdat dit geen spelelement uit Kahoot is. Vraag 26 en 33 worden gebruikt bij het beantwoorden van de hoofdvraag. De resultaten uit vraag 6, 7, 9 en 10 uit de groepsinterviews worden gebruikt ter onderbouwing van de enquête (bijlagen 9, 10, 11).

#### 4.3.1 Spelelementen Kahoot



*Figuur 11 Gemiddelden per spelelement uit Kahoot*

De onderzoeksgroep beoordeelt de spelelementen gemiddeld tussen 5 'deels waar' en 6 'waar'. Het competitieve spelelement is het hoogst gewaardeerd. De leerlingen vinden het spelen van de quizzes tegen hun klasgenoten plezierig en motiverend.

Dit blijkt ook uit de groepsinterviews. De leerlingen geven aan dat ze graag willen winnen van elkaar. Het motiveert hen hun best te blijven doen.

*“Het is een leuk wedstrijdje. Iedereen wil winnen toch?” (B-interview 1)*

Ook vinden zij het direct zien van de antwoorden na elke vraag prettig. Een groot deel van de leerlingen geeft aan de antwoorden na elke vraag te bekijken. Tevens geven de leerlingen aan dat dit er deels voor heeft gezorgd dat ze de stof beter begrijpen. De geïnterviewde leerlingen onderschrijven dat directe feedback waardevol is. Door meteen de juiste antwoorden te zien kunnen de leerlingen hun handelen aanpassen en kunnen zij voorkomen dat zij herhaaldelijk dezelfde fout maken.

*“Daar krijg je meteen het goede antwoord en als je het dus fout hebt gedaan dan weet je dus wat je moet verbeteren.” (A-interview 1)*

Het puntensysteem en de ranglijst in Kahoot zorgden er ten dele voor dat de leerlingen gemotiveerd bleven door te spelen. In het eerste groepsinterview gaven de leerlingen aan dat een lage positie op de ranglijst tijdens het spelen van de Kahoot quiz demotiverend kon werken. Voor de daaropvolgende quiz gaf dit juist extra motivatie om goed voor te bereiden. De leerlingen uit het tweede groepsinterview vulden aan dat door het zien van de scores duidelijk werd hoe zij in verhouding tot hun klasgenoten presteerden.

*“Voor mijzelf was het eigenlijk een check van: hoe doet iedereen het en hoe doe ik het.” (B-interview 2)*

De onderzoeksgroep had over het algemeen het gevoel dat er ruimte was om fouten te maken. Ook voelde de onderzoeksgroep zich redelijk ontspannen bij het spelen van de Kahoot quizzen. Uit de groepsinterviews kwam naar voren dat enkel de leerlingen met een positie in de top 3 weinig ruimte voelden om fouten te maken. Op de overige posities voelden de leerlingen meer ruimte om fouten te maken.

De onderzoeksgroep staat positief tegenover de verschillende spelelementen uit Kahoot. De leerlingen geven aan vaker Kahoot te willen spelen. De kans op winnen speelt een belangrijke rol bij hun motivatie, maar staat niet in de weg voor het oefenen van de grammatica.

## Hoofdstuk 5      Conclusie

In dit onderzoek is het oefenen van grammatica in de Engelse lessen nader onderzocht. De verwachting was dat de leerlingen weinig gemotiveerd waren voor het huidige, traditionele grammaticaonderwijs. Als interventie is gekozen voor het oefenen van grammatica met gamification. Het doel hiervan was om de leerlingen meer plezier te laten beleven bij het oefenen van de grammatica en zo de intrinsieke motivatie van de leerlingen te beïnvloeden. In dit hoofdstuk wordt door het beantwoorden van de deelvragen en de hoofdvraag inzichtelijk in hoeverre het doel behaald is. Tevens wordt gereflecteerd op de uitvoering van het onderzoek en zullen aanbevelingen gedaan worden voor vervolgonderzoek.

### *5.1 Deelvraag 1:    Hoe kwalificeren leerlingen en vakdocenten de motivatie voor het oefenen van grammatica in de huidige situatie en hoe verklaren ze die?*

In de situatie voor de interventie, hier de ‘huidige’ of ‘traditionele’ situatie genoemd, werd volgens de vakdocenten Engels de grammatica voornamelijk geoefend met invulopdrachten. Bullard en Anderson (2014) geven aan dat de eenzijdige manier van oefenen een negatieve invloed heeft op de motivatie van de leerlingen om grammatica te leren. Dit ervaren ook de vakdocenten Engels in dit onderzoek. Zij merken dat de havo 3 leerlingen grammatica saai vinden en weinig gemotiveerd zijn om grammatica te oefenen. De leerlingen in dit onderzoek hebben hier zelf echter een neutrale mening over. Zij vinden de grammaticataken niet saai noch plezierig. Ook laten zij zich neutraal uit over hun intrinsieke motivatie voor het uitvoeren van de grammaticataken. Brophy (2013) geeft aan dat door het verplichte karakter van school intrinsieke motivatie geen vanzelfsprekendheid is. Door de studieactiviteit aan te laten sluiten bij de interesses en kwaliteiten van de leerlingen kan het plezier bij het leren vergroot worden (Ryan & Deci, 2000a). Uit de nulmeting blijken het plezier en de intrinsieke motivatie van de leerlingen bij het oefenen van grammatica in de huidige situatie niet optimaal. Hieruit valt te concluderen dat de aansluiting van de studieactiviteit op de behoeften van de leerling beter kan.

## 5.2 Deelvraag 2: *Hoe kwalificeren leerlingen de motivatie voor het oefenen van grammatica met gamification en hoe verklaren ze die?*

Ryan en Deci (2000a; 2000b) spreken in hun zelfdeterminatietheorie over drie basisbehoeften die een belangrijke rol spelen bij intrinsieke motivatie, namelijk 'autonomie', 'relationele verbondenheid' en 'competentie'. Door het vervullen van deze behoeften en aan te sluiten op de interesses van de leerlingen kan de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroot worden. In dit onderzoek is hierop ingespeeld door de toepassing van 'gamification' bij het oefenen van grammatica. Het programma dat gebruikt is voor de toepassing van gamification, Kahoot, bevat verschillende spelelementen die inspelen op de basisbehoeften. Gamification sluit aan bij de mediawijze jongeren van nu, die op een andere manier informatie vergaren dan de jeugd vroeger deed (Oblinger, 2004). Bovendien stimuleert gamification actieve betrokkenheid (Barnes, Marateo & Ferris, 2007; Oblinger, 2004). Het maakt emoties los en voedt zo de motivatie om door te blijven spelen (Miller, 2013). Dit blijkt ook uit de eindmeting en de groepsinterviews die afgenomen zijn onder de havo 3 leerlingen. De leerlingen voelden een positieve spanning tijdens het spelen van de Kahoot quizzen. De kans op winnen vormde een belangrijke voorwaarde om mee te blijven doen. De leerlingen vonden het oefenen van de grammatica met gamification tamelijk plezierig en leerzaam. Zij hadden het gevoel dat het bijdroeg aan het onder de knie krijgen van de lesstof. Het spelen tegen klasgenoten bleek de motivatie van de leerlingen positief te beïnvloeden. Concluderend kan gesteld worden dat de leerlingen het oefenen van de grammatica met gamification redelijk motiverend hebben gevonden.

### *5.3 Deelvraag 3: Wat is de invloed van de verschillende spelelementen uit Kahoot op de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen?*

De verschillende spelelementen uit Kahoot werden deels motiverend tot motiverend bevonden door de onderzoeksgroep. Het competitieve spelelement speelt voor de leerlingen de belangrijkste rol in hun motivatie. Het vergelijken van prestaties met medeleerlingen motiveert leerlingen hun best te doen. Hanus en Fox (2015) vullen aan dat vergelijking met medeleerlingen van belang is om het eigen kunnen in perspectief te kunnen plaatsen. Bovendien voelen de leerlingen zich verbonden met hun omgeving door tegen elkaar te spelen (Oblinger, 2004). Hiermee sluit het competitieve spelelement aan op een van de basisbehoeften die een rol spelen in het bevorderen van intrinsieke motivatie, namelijk 'relationele verbondenheid' (Ryan & Deci, 2000a; 2000b).

De leerlingen staan positief tegenover het ontvangen van directe feedback na elke vraag. Door het zien van de antwoorden kunnen de leerlingen hun aanpak veranderen en kunnen zij voorkomen dat zij opnieuw dezelfde fouten maken (Brophy, 2013; Buckley & Doyle, 2016; Stott & Neustaedter, 2013). Ook vindt de onderzoeksgroep dat directe feedback bijdraagt aan het onder de knie krijgen van de lesstof, wat aansluit op de basisbehoefte 'competentie'.

Naast het spelelement 'directe feedback' vervult ook het spelelement 'voortgang monitoren' de basisbehoefte 'competentie'. Tijdens het spelen van de Kahoot quizzen konden de leerlingen hun voortgang monitoren door hun positie op de ranglijst en het aantal behaalde punten in de gaten te houden. De leerlingen wisten hierdoor hoe ver zij waren in het bereiken van hun doel (Glover, 2013). Het monitoren van de voortgang werkte ten dele motiverend. Hoe hoger de positie op de ranglijst, des te gemotiveerder de leerlingen waren. Leerlingen met een lage positie op de ranglijst raakten gedurende de quiz minder gemotiveerd, maar werden gedreven om de volgende quiz beter te presteren.

Met uitzondering van de leerlingen in de top 3, hadden de leerlingen het gevoel dat zij fouten konden maken bij het oefenen van de grammatica met gamification. Zij namen tamelijk ontspannen deel aan de Kahoot quizzen en durfden risico's te nemen. De mate waarin de leerlingen ervoeren dat zij ruimte hadden om fouten te maken maakt deel uit van de basisbehoefte 'autonomie'.

Met de verschillende spelelementen uit Kahoot is tegemoet gekomen aan de behoeften van de leerlingen zoals beschreven in de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000a; 2000b). Dit heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen behoorlijk intrinsiek gemotiveerd waren tijdens het spelen van de Kahoot quizzen.

#### *5.4 Onderzoeksvraag:*

*Wat is de invloed van gamification door middel van Kahoot op de intrinsieke motivatie van havo 3 leerlingen bij grammatica in de Engelse les?*

Uit de interviews met leerlingen en vakdocenten bleek dat de leerlingen in de huidige, traditionele situatie met name grammatica oefenden met invulopdrachten. De weinig variërende opdrachten zorgden ervoor dat de leerlingen zich neutraal uitlieten over hun plezier/interesse bij het oefenen van de grammatica. Farjami (2011) onderstreept dat hoe de leerling denkt over het leren van grote invloed is op het leergedrag. Het is daardoor niet verwonderlijk dat de intrinsieke motivatie voor het oefenen van de grammatica in de huidige situatie neutraal gewaardeerd werd. Om de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen te beïnvloeden is gekeken naar een andere aanpak die meer inspeelt op de basisbehoeften van de mediawijze leerlingen, namelijk gamification. Na het toepassen van de interventie waarbij grammatica geoefend werd met Kahoot, is opnieuw de intrinsieke motivatie van de leerlingen in kaart gebracht. Opvallend is de toename van het plezier/de interesse van de leerlingen. De leerlingen ervoeren het oefenen van de grammatica met gamification als redelijk plezierig. Ryan en Deci (2000a) benadrukken dat als de leerlingen bevrediging halen uit het doen van de studieactiviteit, dit de intrinsieke motivatie aanboort. Dit is echter volgens Bullard en Anderson (2014) een uitdaging omdat grammatica over het algemeen als een saai onderdeel wordt beschouwd. Brophy (2013) voegt hieraan toe dat plezier op school niet vanzelfsprekend is.

Ondanks de door Bullard, Anderson (2014) en Brophy (2013) genoemde uitdagingen, is het plezier van de onderzoeksgroep bij het oefenen van de grammatica met gamification toegenomen. Bovendien zijn de gemiddelden van de andere factoren die een rol spelen in intrinsieke motivatie licht gestegen. Er kan geconcludeerd worden dat de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen licht gegroeid is door de interventie. Het competitieve spelelement uit Kahoot speelde hierbij een essentiële rol. Dit spelelement, dat aansluit op de behoefte aan verbondenheid met de omgeving, zorgde ervoor dat de leerlingen actief betrokken raakten bij de Kahoot quizen. De kans om te winnen en het spelen tegen klasgenoten motiveerde de onderzoeksgroep om door te blijven gaan. De directe feedback en de ranglijst zijn van betekenis geweest bij het onder de knie krijgen van de lesstof en vervulden daarmee de basisbehoefte 'competentie'. Bovendien ervoer de onderzoeksgroep bij de Kahoot quizen in enigermate autonomie door de ruimte die er was om fouten te maken.

Gamification is in dit onderzoek ingezet als één van de interventies die mogelijk intrinsieke motivatie beïnvloeden. Het heeft bijgedragen aan het vergroten van het plezier bij de leerlingen. Bovendien is de intrinsieke motivatie van de onderzoeksgroep licht gestegen. Gamification is niet het enige antwoord in het vraagstuk over motivatie, maar uit dit onderzoek blijkt het een effectieve interventie in het bereiken van het beoogde doel.

### 5.5 Discussie

Met dit onderzoek is de verwachting dat gamification tot meer plezier leidt bevestigd. Bovendien is aangetoond dat het de intrinsieke motivatie in zekere mate positief beïnvloedt. Door de grammatica in Kahoot quizen aan te bieden sloot de studieactiviteit beter aan bij de behoeften van de leerlingen en werd de intrinsieke motivatie bevorderd. Dit betekent echter niet dat algemeen gesteld kan worden dat dit uitsluitend door de toepassing van gamification komt. Naar aanleiding van dit onderzoek zijn er namelijk enkele discussiepunten.

In dit onderzoek is getracht de motivatie van de havo 3 leerlingen middels kwantitatief en kwalitatief onderzoek in kaart te brengen. Het meten van motivatie is echter moeilijk doordat motivatie door veel verschillende factoren wordt beïnvloed. Dit onderzoek is gericht op het aanpassen van de studieactiviteit. Andere factoren die van invloed zijn op motivatie, zoals de rol van de docent, zijn niet meegenomen. Enerzijds zorgt dit ervoor dat het onderzoek ingekaderd is. Anderzijds kan daardoor niet geheel inzichtelijk gemaakt worden hoe de motivatie van de leerlingen is opgebouwd. Bovendien kan ter discussie gesteld worden welk soort motivatie door gamification wordt bevorderd (Buckley & Doyle, 2016). De kans op winnen suggereert dat de leerlingen extrinsiek gemotiveerd worden. Echter, gamification sluit beter aan bij de beleavingswereld van de leerlingen en het plezier is daardoor redelijk tot hoog. Dit suggereert dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroot wordt. Om de metingen kracht bij te zetten zijn groepsinterviews afgenomen. In de interviews konden de leerlingen hun antwoorden toelichten en werd inzichtelijk wat hun gedachte achter de getallen uit de meting was. Hierdoor ontstond een breder beeld van hun motivatie.

Het onderzoek is uitgevoerd in twee van de vijf havo 3 klassen. Van beide klassen was ik zowel vakdocent als onderzoeker. Het is mogelijk dat ik de onderzoeksgroep door deze dubbele rol onbewust heb beïnvloed bij het toelichten van de enquête en bij het houden van de groepsinterviews. De resultaten uit dit onderzoek hebben hierdoor enkel betrekking op de twee onderzochte klassen en kunnen niet gegeneraliseerd worden (Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Met de gestandaardiseerde vragenlijst, de IMI, is de intrinsieke motivatie van de havo 3 leerlingen in de situatie voor en na de interventie in kaart gebracht. De IMI is in meerdere onderzoeken ingezet en is betrouwbaar gebleken. Voor het meten van de invloed van de verschillende spelelementen op motivatie is geen bestaande vragenlijst gevonden, de onderzoeker heeft hiervoor zelf vragen opgesteld. De betrouwbaarheid van deze vragen zal door meer onderzoek te doen pas bewezen kunnen worden (Lange, Schuman & Montessori, 2011).

## 5.6 Praktische opbrengst en Aanbevelingen

De interventie, het oefenen van grammatica met gamification, zorgde ervoor dat de havo 3 leerlingen actief deelnamen aan de grammaticalesen. Ook beleefden zij direct plezier aan het doen van de Kahoot quizen, wat hun motivatie ten goede kwam. De ingezette interventie leverde voor mij als vakdocent op dat ik meer inzicht kreeg in de fouten die de leerlingen maakten. Hierdoor kon ik hen gericht helpen met het onder de knie krijgen van de grammatica. Tevens kon ik ouders beter teruggeven waar ze hun zoon/dochter bij konden ondersteunen. Daarnaast heb ik door het doen van onderzoek kennis opgedaan over hoe de huidige generatie informatie tot zich neemt en hoe motivatie bevorderd kan worden. De kennis en ervaring die ik opgedaan heb ga ik delen met collega's zodat we samen ons onderwijsaanbod af kunnen stemmen op de behoeften van de leerlingen en daarmee de motivatie kunnen beïnvloeden. Ik zal het gebruik van spelelementen in een niet spel-gerelateerde context aanbevelen als een effectieve aanpak, met de kanttekening dat er altijd kritisch gekeken moet worden naar het type opdrachten en in hoeverre het middel aansluit bij de mediawijze leerlingen van nu. Ook zal ik het belang van het geven van directe feedback onderstrepen.

In dit onderzoek is de invloed van gamification op de intrinsieke motivatie van havo 3 leerlingen op de korte termijn onderzocht. Het effect van gamification op de lange termijn zal in vervolgonderzoek nader onderzocht moeten worden (Zarzycka-Piskorz, 2016). Hierbij kan het waardevol zijn om meerdere leerjaren te onderzoeken, zodat een completer beeld van de invloed van gamification op de motivatie van jongeren ontstaat. Een keuze voor een onderzoeker die zelf geen lesgeeft aan de te onderzoeken klassen is aan te bevelen. Zo wordt voorkomen dat de onderzoeksgroep mogelijk beïnvloed wordt. In hoeverre de leerresultaten van de leerlingen beïnvloed worden is mogelijk ook interessant voor vervolgonderzoek (Zarzycka-Piskorz, 2016). Hiervoor zou gekeken kunnen worden naar de cijfers die de leerlingen halen voor en na de toepassing van gamification.

Voor de toepassing van gamification is in dit onderzoek gekozen voor het middel Kahoot, omdat de leerlingen hier al bekend mee waren en de spelelementen aansluiten op de behoeften van de leerlingen. Verder onderzoek zal uit moeten wijzen welke andere middelen geschikt zijn voor de implementatie van gamification. Aanvullend onderzoek naar welke spelelementen de motivatie het positiefst beïnvloeden is hierbij essentieel (Hanus & Fox, 2015).

## Nawoord

Eenzijds heeft het uitvoeren van dit onderzoek mij waardevolle kennis en vaardigheden opgeleverd. Ik ben mij nu meer bewust hoe motivatie is opgebouwd en ben geoefend in het houden van interviews met collega's en leerlingen. Bovendien weet ik meer van de behoeften van de huidige generatie en hoe we hier in het onderwijs op in kunnen spelen. De open gesprekken met leerlingen en collega's droegen bij aan het verifiëren van mijn verwachtingen en gaven mij positieve energie. Ik heb met bewondering geluisterd naar de goed onderbouwde meningen van de leerlingen. Het sterkt me in de mening om leerlingen een stem te geven om het onderwijs zo goed mogelijk af te kunnen stemmen op hun behoeften en de motivatie van de leerlingen daarmee te bevorderen.

Anderzijds heb ik het schrijven van dit onderzoek naast mijn werk als pittige opgave ervaren. De wil om het goed te doen in combinatie met de beperkte tijd die ik voor het uitvoeren en schrijven van het onderzoek had werden mij bij tijden teveel. Ik ben tot inzicht gekomen dat ik de lat voor mijzelf erg hoog leg en niet altijd realistische doelen stel. Desalniettemin merk ik dat ik daar kleine stappen in heb gezet en iets minder streng voor mijzelf ben geworden naarmate het onderzoek vorderde. Ik ben de mensen die mij gesteund hebben bij dit proces ontzettend dankbaar. In de eerste plaats wil ik mijn studiebegeleider Marcel van de Wiel bedanken voor zijn geduld en het beantwoorden van al mijn vragen. Ook wil ik mijn vriend bedanken, omdat hij altijd voor mij klaarstaat en hij mij regelmatig een duwtje in de goede richting gaf als ik dreigde vast te lopen. Als laatste wil ik mijn critical friends, Frank van Dommelen, Serge de Wekker en Sandra Janssen, bedanken voor hun bemoedigende woorden en feedback.

## Bibliografie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Barnes, K., Marateo, R.C., & Pixy Ferris, S. (2007). Teaching and Learning with the Net Generation. *Innovate: Journal of Online Education* 3(4), 1-8.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn (3e druk)*. New York: Routledge.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175.
- Bullard, S. B., & Anderson, N. (2014). "I'll take commas for \$200": An instructional intervention using games to help students master grammar skills. *Journalism and Mass Communication Educator*, 69(1), 5.
- Cook, D.A., & Artino, A.R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.

- Farjami, H. (2011). The effect of academic study on grammar attitude, grammar motivation, and perception of grammar relevance. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 1(2), 66.
- Hanus, M. D., & Fox J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). Gamification of education. *Research Report Series: Behavioural Economics in Action, Rotman School of Management, University of Toronto* (Research Report). Rotman School of Management, University of Toronto, Toronto.
- Lange, R. de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (3<sup>e</sup> ongewijzigde druk). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 48-58.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: The Penguin Press.
- Miller, C. (2013). The gamification of education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 40, 196-200.
- Mission Start (2014-2017). *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*. Gedownload op 17 april 2017, van <https://missionstart.nl/events/help-ik-doe-onderzoek/>
- Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of interactive media in education*, 2004(1).

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 17-36.
- Sigtenhorst, K. van den (2003). *Motivatatie, werk & omgeving: De rol van de fysieke werkomgeving binnen arbeidsmotivatietheorieën* (Afstudeeropdracht). Capaciteitsgroep Sociale & Organisationspsychologie, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Smagorinsky, P., Wright, L., Augustine, S. M., O'Donnell-Allen, C., & Konopak, B. (2007). Student engagement in the teaching and learning of grammar: A case study of an early-career secondary school English teacher. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 76-90.
- Werbach, K. (2014, May). (Re) Defining Gamification: A Process Approach. In A. Spagnolli, L. Chittaro, L. Gamberini (Red.), *International Conference on Persuasive Technology* (pp. 266-272). Springer International Publishing.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). KAHOOT IT OR NOT? CAN GAMES BE MOTIVATING IN LEARNING GRAMMAR?. *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

Geef voor elk van de volgende stellingen aan in hoeverre deze van toepassing is op jou. Omcirkel per stelling één van de cijfers 1 t/m 7. Maak hierbij gebruik van de volgende schaal:

|                       |
|-----------------------|
| 1 =helemaal niet waar |
| 2= niet waar          |
| 3= deels niet waar    |
| 4= neutraal           |
| 5= deels waar         |
| 6= waar               |
| 7= helemaal waar      |

#### VRAGEN

- |                                                                                                   |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Terwijl ik met de grammaticataak bezig was, dacht ik eraan hoe leuk ik het vond.               | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. Ik voelde me helemaal niet nerveus bij het uitvoeren van de grammaticataak.                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. Het was mijn eigen keuze om de grammaticataak uit te voeren.                                   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. Ik denk dat ik vrij goed ben in deze grammaticataak.                                           | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. Ik vond de grammaticataak zeer interessant.                                                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. Ik voelde me gespannen terwijl ik de grammaticataak aan het doen was.                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. Ik denk dat ik in vergelijking met andere studenten, deze grammaticataak vrij goed gedaan heb. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. Het doen van de grammaticataak was leuk.                                                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9. Ik voelde me ontspannen terwijl ik de grammaticataak aan het doen was.                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. Ik heb erg genoten van het doen van de grammaticataak.                                        | 1 2 3 4 5 6 7 |

|                       |
|-----------------------|
| 1 =helemaal niet waar |
| 2= niet waar          |
| 3= deels niet waar    |
| 4= neutraal           |
| 5= deels waar         |
| 6= waar               |
| 7= helemaal waar      |

11. Ik had niet echt een keuze over het doen van de grammaticataak. 1 2 3 4 5 6 7
12. Ik ben tevreden met mijn prestatie voor deze grammaticataak. 1 2 3 4 5 6 7
13. Ik was angstig terwijl ik de grammaticataak aan het doen was. 1 2 3 4 5 6 7
14. Ik vond de grammaticataak erg saai. 1 2 3 4 5 6 7
15. Het voelde alsof ik aan het doen was wat ik wilde doen,  
terwijl ik met de grammaticataak bezig was. 1 2 3 4 5 6 7
16. Ik voelde me behoorlijk vaardig in het uitvoeren van  
deze grammaticataak. 1 2 3 4 5 6 7
17. Ik vond de grammaticataak erg interessant. 1 2 3 4 5 6 7
18. Ik voelde me onder druk gezet terwijl ik  
de grammaticataak aan het doen was. 1 2 3 4 5 6 7
19. Ik voelde me alsof ik de grammaticataak moest doen. 1 2 3 4 5 6 7
20. Ik omschrijf de grammaticataak als zeer aangenaam. 1 2 3 4 5 6 7
21. Ik deed de grammaticataak omdat ik geen keuze had. 1 2 3 4 5 6 7
22. Na een tijdje aan de grammaticataak gewerkt te hebben,  
voelde ik me behoorlijk competent. 1 2 3 4 5 6 7

Digitale nulmeting:  
[tinyurl.com/myngusn](https://tinyurl.com/myngusn)

**Interview vragen vakdocenten Engels**

1. Hoe zien de grammaticaopdrachten die de leerlingen maken er over het algemeen uit?
2. Maak je daarnaast gebruik van andere middelen en/of opdrachten om grammatica te oefenen? Zo ja, hoe zien die eruit?
3. Krijgen de leerlingen keuze in welke opdrachten zij maken?
4. Denk je dat dit invloed heeft op de motivatie? Leg uit.
  
- 5a. Wat kun je zeggen over het plezier of de interesse die de leerlingen hebben voor het onderdeel grammatica?  
(Eventuele verduidelijking: Merk je dat de leerlingen met plezier aan de grammaticataken werken of de grammaticataken juist saai vinden?)
- 5b. Kun je uitleggen hoe je dat als docente merkt?
  
- 6a. Denk je dat de leerlingen vertrouwen in eigen kunnen hebben tijdens het maken van grammaticataken?  
(Eventuele verduidelijking: Hebben de leerlingen er vertrouwen in de taak te kunnen maken?)
- 6b. Waaraan merk je dat?
  
- 7a. Zijn de leerlingen gespannen of ontspannen tijdens het werken aan grammaticataken?  
(Eventuele verduidelijking: Voelen zij wel of geen druk tijdens het werken aan de grammaticataken)
- 7b. Hoe merk je dat?
  
8. Wat kun je zeggen over de motivatie van de havo 3 leerlingen voor de (huidige) grammaticaopdrachten?  
(Eventueel verduidelijking: Werken de havo 3 leerlingen gemotiveerd aan de grammaticataken?)

9. Is dit anders dan of hetzelfde als in andere leerjaren (brugklas en/of bovenbouw)? Indien anders, wat merk je dat anders is en waarom denk je dat het anders is?

Geef voor elk van de volgende stellingen aan in hoeverre deze van toepassing is op jou. Omcirkel per stelling één van de cijfers 1 t/m 7. Maak hierbij gebruik van de volgende schaal:

|                       |
|-----------------------|
| 1 =helemaal niet waar |
| 2= niet waar          |
| 3= deels niet waar    |
| 4= neutraal           |
| 5= deels waar         |
| 6= waar               |
| 7= helemaal waar      |

## VRAGEN

- |                                                                                                      |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 2. Terwijl ik met de grammaticataak bezig was,<br>dacht ik eraan hoe leuk ik het vond.               | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. Ik voelde me helemaal niet nerveus bij het uitvoeren van<br>de grammaticataak.                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. Het was mijn eigen keuze om de grammaticataak<br>uit te voeren.                                   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. Ik denk dat ik vrij goed ben in deze grammaticataak.                                              | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. Ik vond de grammaticataak zeer interessant.                                                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. Ik voelde me gespannen terwijl ik de grammaticataak<br>aan het doen was.                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. Ik denk dat ik in vergelijking met andere studenten,<br>deze grammaticataak vrij goed gedaan heb. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. Het doen van de grammaticataak was leuk.                                                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9. Ik voelde me ontspannen terwijl ik de grammaticataak aan het<br>doen was.                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. Ik heb erg genoten van het doen van de grammaticataak.                                           | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. Ik had niet echt een keuze over het doen van de grammaticataak.                                  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. Ik ben tevreden met mijn prestatie voor deze grammaticataak.                                     | 1 2 3 4 5 6 7 |

|                       |
|-----------------------|
| 1 =helemaal niet waar |
| 2= niet waar          |
| 3= deels niet waar    |
| 4= neutraal           |
| 5= deels waar         |
| 6= waar               |
| 7= helemaal waar      |

- |                                                                                                                           |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 13. Ik was angstig terwijl ik de grammaticataak aan het doen was.                                                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14. Ik vond de grammaticataak erg saai.                                                                                   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. Het voelde alsof ik aan het doen was wat ik wilde doen,<br>terwijl ik met de grammaticataak bezig was.                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16. Ik voelde me behoorlijk vaardig in het uitvoeren van<br>deze grammaticataak.                                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17. Ik vond de grammaticataak erg interessant.                                                                            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18. Ik voelde me onder druk gezet terwijl ik<br>de grammaticataak aan het doen was.                                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19. Ik voelde me alsof ik de grammaticataak moest doen.                                                                   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20. Ik omschrijf de grammaticataak als zeer aangenaam.                                                                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 21. Ik deed de grammaticataak omdat ik geen keuze had.                                                                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 22. Na een tijdje aan de grammaticataak gewerkt te hebben,<br>voelde ik me behoorlijk competent.                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 23. Het spelen van de Kahoot quizzen tegen mijn klasgenoten<br>motiveerde mij mee te doen.                                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 24. Het direct zien van de antwoorden vond ik prettig.                                                                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 25. Het oefenen van grammatica in het werkboek en tekstboek<br>vind ik fijner dan het oefenen van grammatica op websites. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 26. Het zelf kiezen op welk niveau ik wilde oefenen (op de websites)<br>heb ik als prettig ervaren.                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 27. Ik heb druk om te presteren ervaren tijdens het spelen van de<br>Kahoot quizzen.                                      | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 28. Ik vond het spelen van de Kahoot quizzen tegen mijn<br>klasgenoten niet fijn.                                         | 1 2 3 4 5 6 7 |

- |                                                                                                                 |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 29. Het zien van de antwoorden na elke vraag heeft ervoor<br>gezorgd dat ik de grammaticastof nu beter begrijp. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 30. Het zien van mijn score en positie op de ranglijst<br>demotiveerde mij.                                     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 31. Als de docent aangeeft welke opdrachten ik moet maken<br>vind ik dat fijn.                                  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 32. Ik had het gevoel dat het niet erg was om fouten te maken in<br>de quiz.                                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 33. Het klassikaal oefenen van grammatica vind ik fijner<br>dan het oefenen van grammatica in Kahoot quizzen.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 34. Het zien van de antwoorden na elke vraag heeft er niet<br>voor gezorgd dat ik de stof nu beter begrijp.     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 35. Het zien van mijn score en positie op de ranglijst motiveerde<br>mij door te zetten.                        | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 36. Kahoot quizzen motiveren mij grammatica te oefenen.                                                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 37. Ik heb de antwoorden op de vragen in de Kahoot quizzen<br>niet bekeken.                                     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 38. Ik zou graag vaker Kahoot spelen met de grammatica.                                                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 39. Ik ben tijdens het spelen van de Kahoot quizzen bezig met<br>winnen en niet met grammatica.                 | 1 2 3 4 5 6 7 |

Digitale eindmeting:  
[goo.gl/rTlun5](https://goo.gl/rTlun5)

**Groepsinterview vragen**

1. Wat vonden jullie van het oefenen van grammatica met Kahoot?  
(Saai, leuk, interessant, gezellig, stress etc.)
2. Denken jullie dat jullie door het spelen van de Kahoot quizzen de grammatica beheersen?  
Zo ja, waaraan merken jullie dat?  
Zo nee, waarom denken jullie dat?
3. Wat deed het spelen van Kahoot quizzen met jullie motivatie voor het oefenen van grammatica?  
Indien gemotiveerd: Wat uit de Kahoots zorgde ervoor dat jullie gemotiveerd waren?  
Doorvraag: Wat zou jullie (anders/nog meer) motiveren om grammatica te oefenen?
4. Vonden jullie het oefenen van de grammatica met Kahoot anders ten opzichte van het oefenen van grammatica op de traditionele manier (het smartboard & in het WB/TB)?  
Zo ja, kunnen jullie uitleggen wat er anders was?  
Zo nee, welke overeenkomsten zien jullie?
5. Vonden jullie het oefenen van de grammatica met Kahoot een verbetering ten opzichte van het oefenen van grammatica op de traditionele manier (het smartboard & in het WB/TB)?  
Zo ja, kunnen jullie uitleggen wat er beter was?  
Zo nee, wat was het voordeel van de traditionele manier?

Over de spelelementen:

6. Werkte het spelen van de quizzen tegen medeleerlingen motiverend of demotiverend voor jullie? Leg uit.
7. Wat vonden jullie ervan dat je na elke vraag direct het antwoord kon zien? Denk je dat je daarmee de stof beter leert?
8. In de voorbereiding op de Kahoot quizzen mochten jullie kiezen of jullie wel of geen uitleg wilden en op welk niveau jullie wilden oefenen. Wat vonden jullie hiervan?
9. Voelden jullie druk om te presteren tijdens het spelen van de Kahoot quizzen of gaf het spelen van de quizzen jullie voldoende ruimte om fouten te maken? Leg uit.
10. Moedigde het puntensysteem en de ranglijst aan om door te spelen of vonden jullie het vervelend dat je kon zien hoe je ervoor stond?
11. Welke aanpak motiveerde jullie het meest om de grammatica te oefenen – de traditionele aanpak (uitleg en opdrachten in WB/TB/op het smartboard) of de aanpak met gamification in de vorm van Kahoot (keuze in wel of geen uitleg, keuze in opdrachten en kahootquizzen)? Leg uit.

[illegible]

| Klas: | Geslacht: | Leeftijd: | Vraag nummer: |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-------|-----------|-----------|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|-------|-----------|-----------|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Interview vragen vakdocent A**

*Hoe zien de grammaticaopdrachten die de leerlingen maken er over het algemeen uit?*

Je bedoelt hoe dat zo gaat, dus eerst lezen ze een tekst, dan moeten ze eerst een oefening doen daar zijn woordjes uit zinnen weggelaten van die tekst. Dan krijgen ze te maken met de grammatica en moeten ze de regel uitzoeken. En dan kunnen ze de regel toepassen in een oefening in het studentenboek, de antwoorden moeten ze in hun schrift schrijven. Als een soort extra in het werkboek maken we tien lesjes vaak over een onderwerp als een soort versteviging als een indaling. *Hoe zien die opdrachten eruit?* Matches, foto's met zinnnetjes matchen. Het begint eenvoudig en dan vaak de derde oefening is een beetje moeilijker. Het is van alles wat, maar er zit vaak een opbouw in.

*Maak je daarnaast gebruik van andere middelen of opdrachten om grammatica te oefenen? Zo ja, hoe zien die eruit?*

Ja, ik laat ze dan met de computer of in de computerruimte oefenen. Dan kunnen ze op google het onderwerp waar ze moeite mee hebben opzoeken. Ze kunnen instructie vragen of extra oefeningen maken. Er is ook een reader waar ze extra informatie uit kunnen halen. Alleen merk ik dat ze dat zoveel vinden als ze scrollen dat ze al zoiets hebben van 'kan ik niet gelijk die oefeningen maken gewoon op google'. Dat voelt alsof ze een 'shortcut' maken. Dus veel implementeren met google instructies, daar staat zoveel op.

*Krijgen de leerlingen keuze in welke opdrachten zij maken?*

Op internet hebben ze eigen keuze, maar eigenlijk is het een beetje klassikaal. Je geeft eigenlijk aan die oefeningen en werkboekoefeningen, de verdieping, of nog de herhaling, dat maken ze thuis. Ik ben vrij streng met nakijken of ze het huiswerk hebben gemaakt. Dat is een beetje de standaard. Je hebt eigenlijk een middenmoot, een basis waaraan ze moeten voldoen en zelf kunnen ze

verdiepen of aansterken. Meestal de werkboek opgaven thuis en de studentboek opgaven in de klas. Als verdieping de internetopdrachten.

*Denk je dat dit invloed heeft op de motivatie? Leg uit.*

Ja, dat denk ik wel. Ik denk, opzicht zijn de oefeningen niet zo veel om te maken dus daar kan de moeite niet liggen. Het zijn kleine oefeningetjes, maar wat ik wel merk is dat sommige leerlingen zo goed zijn. Die voelen zich een beetje te goed. Zo van 'Ik snap het toch al' en die moeten dan toch nog die onderwerpen of die oefeningen maken. Als ik vind dat ze inderdaad zo goed zijn (bilingual of een paar jaar in Amerika gewoond), hoeven ze de opdracht niet te maken dan geef ik ze een andere opdracht een boek of iets dergelijks.

*Zie je dan dus verschil in motivatie, als ze mogen kiezen?* Ja een enorm verschil in motivatie. Ook wel rust, want vaak gaan diegenen die heel goed zijn in Engels zich vervelen. Die hebben de neiging om een beetje te vervelen zeg maar. Als je ze dan aan het werk zet en ze een beetje tot assistent maakt, dat ze hun eigen tijd in kunnen delen bijvoorbeeld door een boek te lezen of een luistertoets te maken zodat ze versneld door het programma kunnen dat is een enorm verschil. Voelen ze zich wel een beetje bij groeien.

*Wat kun je zeggen over het plezier of de interesse die de leerlingen tonen voor het onderdeel grammatica? Kun je uitleggen hoe je dat als docente merkt?*

Ja weet je het is moeilijk daar een eenduidig antwoord op te geven, op de groep. Het hangt heel erg van allerlei factoren af. De tijd wanneer ze les hebben. Of het nou vrijdag het 5<sup>e</sup> uur is of maandag het 1<sup>e</sup> uur maakt veel uit, wat ze ervoor hebben gehad, hoe de sfeer in de klas is, of het een drukke klas is, een grote klas is, dat speelt allemaal mee een beetje met de rust en ookwel de motivatie. Ook een beetje de periode, want ik merk nu we in de laatste periode zijn aanbeland dat voor heel wat leerlingen zijn de kaarten al geschud. Die weten bijvoorbeeld al dat ze naar een ander niveau gaan en dan merk je toch een hele andere motivatie. Om überhaupt nog motivatie op te kunnen brengen om nog door te blijven gaan. Dus het is een hele moeilijke

vraag om een eenduidig antwoord op te geven. Wat ik wel merk is als je werkt met differentiatie met grammatica, ik laat ze zelf in het computerlokaal zelf werken aan hun opdrachten of aan een toets, dan zie je een verschil tussen leerlingen die fantastisch bezig zijn. Die vinden het heel fijn om het zelf te doen. En je ziet altijd weer een groepje leerlingen die het niet op kunnen brengen om te werken met zelfstandigheid aan de computer, die kunnen dat niet. Die leerlingen lopen steeds maar rond en hebben er gauw genoeg van. Zij hebben een korte concentratieboog. Je houdt altijd een groepje die gamen, die elke keer weer erdoorheen gamen. Die het ook moeilijk vinden, wel blijven zitten, maar gewoon niet doen wat ze moeten doen. En dat is een enorme mix van vanalles en dat is per klas weer verschillend.

*Zie je bijvoorbeeld verschil tussen het oefenen van leesvaardigheid of het oefenen van grammatica? Wat zie je dan bij grammatica specifiek?*

Nou wat ik merk bijvoorbeeld als je het ze heel eenduidig uit kunt leggen, kort, dat ik kan zeggen “als jullie dit lesje goed hebben gemaakt, zonder fouten dan snap je het helemaal”. Dus vooral dat soort dingen erbij dat geeft ze echt het gevoel van “oké dan moet ik dit lesje echt doen”. Ik vraag ook regelmatig van “wie van jullie hebben dit nou gesnapt?” “Wie van jullie hebben het gevoel dat ze het gaan snappen?” En dat is toch wel leuk om te zien dat wat vingertjes omhoog gaan, want dat geeft toch wel een keuzemoment van ‘ik begin het toch wel te snappen’. En dat werkt wel, ook voor mij. Maar het blijft moeilijk om echt te merken of ze het leuk vinden of niet. Als het makkelijke grammatica is, is het fijn (zoals hoofdstukken 4, 8, 12). Heerlijk, helder. Formules die ze toe kunnen passen. Als je weer een stuk hebt waar ze veel uit hun hoofd moeten leren en dat het van de uitzonderingen aan elkaar hangt dan is het een drama.

*Ervaar je dat de leerlingen vertrouwen in eigen kunnen hebben tijdens het maken van grammaticataken? Waaraan merk je dat?*

Ja zo moeilijk om eenduidig antwoord te geven en wat is vertrouwen hebben. Wat is discipline? Wat is het willen maken en wat is geen zin hebben? Dat zijn allemaal componenten die meespelen. Ik heb

bijvoorbeeld wel in de havo 3 een aantal leerlingen die zijn heel zwak en die hebben al het gevoel 'ik kan het niet', 'ik kan geen Engels, dat heb ik nooit gekend', 'niemand kent het in de familie'. En je ziet wel de motivatie toenemen als blijkt dat ze het toch beter kunnen dan ze denken. Dus als je dat stimuleert, dat vertrouwen in de leerling dan zie je vaak heel wonderlijke resultaten. Daar verbaas ik mij elke keer weer over. Als je je vertrouwen uitspreekt, van "nou volgens mij gaat het goed lukken, je hebt het nu een heel stuk beter gedaan" en vooral letten op hun verbeteringen. Dat het nu een stukje beter is, dus bijvoorbeeld "je hebt nu toch een 5,9 in plaats van ... Top! Vaak doe ik ook nog op de proefwerken een bloemetje tekenen. Het is dus niet alleen maar voor de goeden maar ook voor degenen die een beetje vooruit zijn gegaan. En vaak blijkt daarna weer van 'ik heb maar één bloemetje en hij twee wat betekent dat juf?'. Nou, zo flauw. Dus daar moet je ook op letten. Maar dat vind ik het mooiste want ik kan dan zien dat hun vertrouwen groeit. Bij andere mensen kan ik het niet zo goed zien. Het is heel erg wisselvallig van periode enz.

*Zijn de leerlingen gespannen of ontspannen tijdens het werken aan grammaticataken? Verduidelijking: Voelen zij wel of geen druk tijdens het werken aan de grammaticataken. Hoe merk je dat?*

Ja dat is ook weer moeilijk om een eenduidig antwoord op te geven. Elk kind reageert weer anders op druk. De een is heel stil, daar merk je het niet aan en de ander die gaat heel erg bewegen en wordt jonge hondjes gedrag.

*Hoor je wel eens iets dat ze zeggen als ze de opdrachten aan het maken zijn?* Je kunt wel zien diegenen die het gewoon maken die redden het wel, maar je hebt ook die groep die zo moeilijk aan het werk te krijgen zijn en dan weet je niet of het vertrouwen is of druk is of dat het gewoon is van de andere boog. Gewoon heel weinig zin hebben om die boog te spannen. Vaak geen zin in school, gewoon kletsen. Dus dat is een andere kant. Ik denk dat ik meer de andere kant zie, van de boog die maar niet gespannen wil worden. Die groep heb je ook. Ik vind dat ze in havo 3 wel heel snel zeggen "ik snap het niet".

Als ze een opdracht hebben 'ja ik snap het niet'. De zelfstandigheid is heel variërend bij de leerlingen of ze verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen groeiproces of niet.

*Wat kun je zeggen over de motivatie van de havo 3 leerlingen voor de (huidige) grammaticaopdrachten? Wat is jouw beeld op dit moment van de motivatie van de leerlingen?*

Meegenomen dat het nu periode 5 is en het bloedheet is en dat we nu toevallig 3 van die hoofdstukken hebben die heel helder zijn, is het toch leuk. Ik focus me nu even op die formules en dat vinden ze toch wel heel leuk. Je ziet dat als je het heel simpel maakt en ze kunnen die simpele, heldere formules steeds toepassen en ze zien dat het lukt, dan wordt het leuk. Dat heb je met deze hoofdstukken.

*En hoe zie je dat in het algemeen? Vind je de motivatie voor grammatica hoog of laag?* Nu is die laag want het is het einde van het schooljaar. Ik denk dat je de moeilijke grammatica, maar dat is mijn mening, beter aan het begin van het jaar kunt zetten omdat de motivatie dan een heel stuk beter is dan nu. Daar zou ik rekening mee houden met moeilijke onderwerpen. En dat het afzwakt gedurende het schooljaar. Nu valt het toevallig mooi samen maar je merkt dat je moet worstelen met de motivatie ook van leerlingen die er eigenlijk helemaal geen zin meer in hebben omdat ze weten dat ze naar T4 gaan of blijven zitten. Dat neem je allemaal nu mee. De motivatie aan het begin van het schooljaar is veel hoger, na periode 3 (carnaval) gaat die inzakken.

*Is dit anders dan of hetzelfde als in andere leerjaren (brugklas en/of bovenbouw)? Indien anders, wat merk je dat anders is en waarom denk je dat het anders is?*

Wat ik merk bij atheneum 3, die heb ik dan, daar is het wat constanter dan met een havo. Havo is een, vind ik, gevarieerdere groep leerlingen en op het atheneum zie je dat veel kinderen behoorlijk verantwoordelijk zijn. En eigenlijk werken aan de opdrachten, ookal vinden ze het niet leuk, ze maken het toch omdat ze weten dat het moet. Het lijkt bijna

wel dat alsof ze een hogere boog hebben om niet zulke leuke dingen ook gewoon te doen of erbij te nemen. Het lijkt alsof veel havo 3 leerlingen, maar dan spreek ik wel heel generaal, moeite hebben met dat je soms ook door niet zulke leuke dingen heen moet happen en dat dat ook een deel van het proces is. Of je met frustratie om kunt gaan of niet. Ik merk in atheneum 3 dat het veel makkelijker ligt, daar zie je het wat constanter. Een grotere groep die veel constanter werkt. Havo 3 is meer een mix van kinderen, kinderen gespannen, die kunnen wel, die doen enorm hun best, die doen heel weinig hun best, mensen die zijn heel goed. Het is meer een mix vind ik.

*Zijn er verder dingen die je wilt vertellen over de motivatie van havo 3?*

Ik merk dat als je ze in het proces meeneemt dat ze er zelf een deel van kunnen maken. Dat ze hun mandaat geven van 'oké dat willen we doen', dat is de perfecte situatie. Dat je ze bijvoorbeeld vrijheid geeft om zelf een boek te kiezen, dan merk je dat heel veel leerlingen zelf een boek gaan kopen met zijn 4en. Ze kiezen dan ook een boek die ze zelf willen en nemen dan de verantwoordelijkheid om het te doen. Ik zou het fijn vinden als we meer van dat soort opdrachten zouden kunnen maken dat kinderen zelf, zoals ze het hier zeggen, 'achter het wiel zitten' van hun eigen proces. Meer keuzevrijheid geven. Met presentaties, daar hebben ze bijvoorbeeld meer vrijheid in. Maar dan moeten ze weer met een groep samenwerken en dat is weer een ander puntje. Sommigen doen niet veel en anderen doen heel veel. Ik denk dat het mandaat van de leerling je bijna een vrijbrief geeft voor betere resultaten en voor betere motivatie. Als ze zelf ook deel van het proces worden. Ik denk dat het best heel mooi zou zijn om ze ook deel van een heel jaar te laten maken. Wat ze van de readers vinden, wat ze nodig hebben.

## Interview vragen vakdocent B

*Hoe zien de grammaticaopdrachten die de leerlingen maken er over het algemeen uit?*

We werken met de methode English in Mind en de opdrachten uit de methode zijn overwegend invulopdrachten waarbij de leerlingen een zin krijgen en dan moeten ze het werkwoord nog invullen. Af en toe staan er opdrachten in waarbij ze een gehusselde zin compleet moeten maken of zelf een zin moeten creëren, maar het zijn overwegend invuloefeningen.

*Maak je daarnaast gebruik van andere middelen of opdrachten om grammatica te oefenen? Zo ja, hoe zien die eruit?*

Ja ik, er zijn een aantal leerlingen die niet zo lekker bezig zijn met de grammatica, dus ik heb daar altijd supplementair materiaal voor ofwel websites dat ze daar kunnen oefenen met invullen of opdrachten. Maar ook daar is het voornamelijk invulopdracht, omdat we daar ook voornamelijk op toetsen. En ook dat vinden ze lastig. Ik zou graag meer willen doen met ze, bijvoorbeeld zelf taal creëren maar daar komen we vaak niet aan toe.

*Krijgen de leerlingen keuze in welke opdrachten zij maken?*

Primair materiaal niet, het boek biedt namelijk geen differentiatieniveaus aan dus als ik dat wel zou willen doen moet ik heel veel extra materiaal erbij maken. Er zit wel als ik met supplementair materiaal werk, kunnen leerlingen vaak wel kiezen in wat ze doen, meestal biedt ik dan verschillende opdrachten aan of over verschillende grammatica. Bijvoorbeeld als je de Present Perfect al beheerst dan kun je beter gaan werken aan de first conditional die je misschien nog niet snapt. Dan mogen ze wel kiezen in wat ze willen doen.

*Denk je dat dit invloed heeft op de motivatie? Leg uit.*

Als ze mogen kiezen wel vaak, dan gaan ze toch wel aan de slag met wat ze zelf willen. Echter, grammatica wordt over het algemeen niet zo als het meest geliefde onderwerp gezien. Ik merk wel dat de leerlingen

die al niet heel erg gemotiveerd zijn, dan nog slechter te motiveren zijn. En leerlingen die over het algemeen wel lekker hun ding doen die gaan gewoon lekker verder.

*Wat kun je zeggen over het plezier of de interesse die de leerlingen hebben voor het onderdeel grammatica? Kun je uitleggen hoe je dat als docente merkt?*

Redelijk laag. Sommige leerlingen vinden het wel leuk omdat het een beetje een puzzeltje is en leerlingen die over het algemeen goed zijn in Engels vinden het nog wel leuk want dan kunnen ze laten zien van 'Kijk mevrouw ik kan het echt heel goed' of 'Ik ben er heel erg goed in en dit snap ik ook'. Maar ik merk wel dat als we grammatica doen dat ik er harder voor moet werken om ze stil te krijgen, ze mee te krijgen, ze aan het werk te zetten, al met al niet heel hoog.

*Merk je het ook aan andere dingen?*

Ja, de telefoontjes komen heel snel tevoorschijn, dat soort taferelen. En dat ze sneller afgeleid zijn en sneller afleiding zoeken.

*Is dat hoger dan bij andere onderdelen?*

Ja, want als ze echte en doe-opdracht krijgen, bijvoorbeeld schrijfvaardigheid dan zijn ze ook echt aan het werk en dan gebruiken ze hun telefoon bijvoorbeeld om woordjes op te zoeken, maar dan zie ik ze echt werken. Terwijl als ze met grammatica echt de opdrachten moeten gaan maken heb ik er altijd wel 5 waarvan ik dan even de telefoontjes af moet pakken of even moet benadrukken dat we bezig zijn met grammatica en niet 'Clash of Clans'.

*Ervaar je dat de leerlingen vertrouwen in eigen kunnen hebben tijdens het maken van grammaticataken? Waaraan merk je dat?*

Ja, ik ervaar vaak ook dat ze een beetje teveel vertrouwen hebben in eigen kunnen. Ik vraag aan het einde van de uitleg vaak of ze nog vragen hebben en dan is het antwoord 'Nee we hebben geen vragen'. Soms heeft iemand wel een vraag, dan ben ik heel blij. Dan gaan ze aan de slag en dan loop ik rond en vraag ik "Lukt het?"

*Waaraan merk je dan dat ze zichzelf overschat hebben?*

Vaak merk je dat omdat ze vaak dezelfde vragen krijgen als die ze op de toets krijgen. Ik maak ook vaak oefentoetsen, dus maken ze exact

dezelfde opdrachten maar dan met andere invulzinnen. Dan wennen ze aan 'dit moet je dus kunnen'. En dan maken ze de oefentoets en denken ze 'Dat gaat wel lekker' en kijken ze het niet na bijvoorbeeld. Op de toets halen ze dan een 4 en zijn ze helemaal verbaasd dat het een 4 is want 'ze hadden zo goed geoefend'. En dan vertel ik ze "Ja, je hebt goed geoefend maar je hebt niet gekeken of je het daadwerkelijk begreep". Dat soort dingen komen best wel vaak voor.

*Zijn de leerlingen gespannen of ontspannen tijdens het werken aan grammaticataken? Hoe merk je dat?*

Ja, ze zijn redelijk ontspannen. Ze ervaren de druk dan nog niet zo heel erg denk ik. Het is voornamelijk dat ze pas echt gespannen raken als echt het toets moment in dezelfde week is. Als we dan nog steeds met de grammatica bezig zijn of opnieuw met de grammatica werken dan begint de spanning wel een beetje op te lopen. Sommigen denken dan 'O, ik snap het daadwerkelijk niet'.

*Waarom merk je dat?*

Dan krijg ik of in een keer heel veel vragen bijvoorbeeld of dan gaan mensen terwijl ik nog sta uit te leggen opeens 'Ja maar kunt u niet nog even dit of dat doen' of 'Kunnen we niet nog even naar de steunles komen?'. De steunles wordt zo vlak voor de toets nog veel bezocht.

*Is dat in andere lessen anders?*

Normaal gesproken zie ik ze niet als er geen toets aankomt. In ieder geval niet havo 3 niet.

*Wat kun je zeggen over de motivatie van de havo 3 leerlingen voor de (huidige) grammaticaopdrachten?*

Ik denk dat voor de motivatie ze meer gebaat zouden zijn bij ander soorten opdrachten. Ze doen namelijk eigenlijk een jaar lang dezelfde soort opdrachten. Ik merk dat als ik zeg "Hey jongens we gaan dit doen", dat zij denken 'O nee niet weer', 'Weer zo'n stomme opdracht'. Ik denk persoonlijk dat de motivatie niet bevorderd wordt door vrij weinig afwisseling tussen de opdrachten.

*Is dit anders dan of hetzelfde als in andere leerjaren (brugklas en/of bovenbouw)?*

*Indien anders, wat merk je dat anders is en waarom denk je dat het anders is?*

In TH2 en Havo 4 gebruiken ze hetzelfde boek. Ik merk daar dezelfde soort weerstand qua motivatieproblematiek. Die hebben hetzelfde, want het zijn dezelfde soort opdrachten. Aan het einde van het schooljaar helemaal dan denken ze 'Het zal mij een worst wezen', 'Ik snap het ondertussen wel', 'Ik snap het niet'. Ze hebben er niet zoveel zin meer in nu ook. Ik merk ook wel dat het boek ook niet heel veel motiverends biedt wat dat betreft. Ik heb ook andere jaarlagen bijvoorbeeld atheneum 4 en 5 en CAE dat zijn andere boeken. Daar wordt de grammatica wel los in behandeld maar er zit ook veel spreekvaardigheid in dus dat is veel afwisselender. Ik merk wel dat die leerlingen daar iets actiever aan bezig zijn en wat meer spreken en meer doen in het Engels praten bijvoorbeeld.

*Merk je daar bij die andere methode bijvoorbeeld dan niet dezelfde weerstand of juist wel?*

Ja grammatica vinden ze opzicht nooit echt leuk, maar ze kunnen het redelijk makkelijk af op CAE over het algemeen. De oefeningen zijn ook vaak anders. Er zitten ook oefeningen in waarbij ze moeten analyseren, ze moeten dan niet invullen maar ze krijgen eerst de tekst of een paar zinnen en dan moeten ze analyseren van wat is het onderwerp, welke werkwoordtijden zijn hier gebruikt. Dat is analytisch heel lastig en ik merk dat ze dat wel echt zien als een puzzel uitdaging. Ze gaan daar wat actiever mee aan de gang. Tenzij ze er niets van snappen want dan hebben ze zoiets van 'Nee, laat maar'. Ze schuiven het dan heel ver voor zich uit.

*Zijn er zelf dingen waarvan jij denkt dat zou voor grammatica motiverender voor de leerlingen zijn?*

Ik denk iets meer *doen* met de grammatica. Het blijft nu vaak bij invuloefeningen. Ik zou het persoonlijk wel, als ik er tijd voor heb, het fijn vinden als opdrachten bijvoorbeeld nu hebben we deze drie werkwoordtijden behandeld, ga nu maar een stuk schrijven waarin je deze alle drie gebruikt. Of spreekvaardigheid oefenen waarin je dit

allemaal gebruikt. Daar kom ik nu heel weinig aan toe, dat vind ik heel jammer. Ik denk dat ze het leuker vinden om echt iets te doen.

Misschien neemt het ook een beetje de angst weg voor als ze het echt moeten doen voor een cijfer. Ik denk dat ze dat leuker zouden vinden.

Ik merk nu ook gewoon dat die invuloefeningen dat iedereen een beetje voor zich werkt of in tweetallen en ze al snel geneigd zijn het over iets anders te gaan hebben.

*Zijn er verder dingen die je wilt vertellen over de motivatie van havo 3?*

Havo 3 is best een pittig jaar qua motivatie en dergelijke. Ook een pittige jaarlaag die ik heb. Ik heb ook nog nooit eerder met deze methode gewerkt dus voor mij is het ook nog allemaal ontdekken. Ik moet wel zeggen dat andere methodes waarmee ik gewerkt heb ook overwegend invulopdrachten gebruiken. Er zijn ook andere opdrachten die mogelijk zijn zoals zoekopdrachten weet ik allemaal meer.

## Interview vragen vakdocent C

*Hoe zien de grammaticaopdrachten die de leerlingen maken er over het algemeen uit?*

Uit het boek of voor proefwerken bijvoorbeeld? *Allebei*. Het zijn eigenlijk vooral invuloefeningen, waar de zinnen gegeven worden en waar ze alleen het grammaticaonderdeel zelf in moeten vullen. Verder is er vrij weinig variatie in mogelijk voor ze.

*Maak je daarnaast gebruik van andere middelen of opdrachten om grammatica te oefenen? Zo ja, hoe zien die eruit?*

Ik heb af en toe een grammatica hand-out, die maak ik zelf. Daar maak ik dan net wat andere oefeningen, maar dan is het nog wel een beetje het principe dat ze het in moeten vullen. Ze krijgen dan een deel van de zin en een deel is open, zodat ze het in moeten vullen. En soms laat ik ze zelf zinnen schrijven, dus dan zijn ze in een keer daar veel vrijer in.

*Kun je een voorbeeld geven van zo een opdracht?*

Dan geef ik gewoon een aantal zinnen en dan zeg ik bijvoorbeeld “Zet deze zin in de Present Continuous”. Het is niet dat ze dan al - normaal gesproken begint het dan met het onderwerp en dan is alleen het werkwoord deel eruit gelaten en dan de rest - nu krijgen ze een zin die ze volledig in een allerlei verschillende tijden moeten gaan zetten. De zin krijgen ze dus al, maar die staat dan bijvoorbeeld in de Present Continuous en dan zeg ik “Zet deze zin in de Past Continuous of maak er een relative clause van”. Dan kunnen ze in principe zelfs het onderwerp veranderen. Met de passives had ik dat gedaan bijvoorbeeld. *Dus een zin herschrijven?* Ja, bijvoorbeeld verschillende soorten passieve zinnen, want je kunt verschillende onderwerpen je ‘actor’ maken.

*Krijgen de leerlingen keuze in welke opdrachten zij maken?*

Nee, eigenlijk niet.

*Denk je dat dit invloed heeft op de motivatie? Leg uit.*

Nee, dat denk ik ook niet want ik heb een paar leerlingen die zijn heel goed. Ik zeg dan van “Kijk maar wat je doet” en dan doen ze uiteindelijk nog niets. Misschien ook omdat ze juist heel goed zijn maar ze zelf mogen kiezen komt er niet veel meer van dan wanneer ik zeg “Dit moet je doen”.

*Wat kun je zeggen over het plezier of de interesse die de leerlingen hebben voor het onderdeel grammatica?*

Niet echt denk ik. Drie havo heeft dat nooit zo. Nou ja, ik heb wel een leuke klas dus die werken wel met mij mee, maar niet – of ja ze werken voor mij eigenlijk, als ik iets vraag dan doen ze dat netjes – maar niet omdat ze het willen of interessant vinden. Grammatica vinden ze niets aan.

*Kun je uitleggen hoe je dat als docente merkt?*

Vooraf vragen als ‘Moet dit nou?’ en dan zeg ik “Ja” en dan gaan ze netjes aan het werk. Ze proberen het heel snel te doen ook. Niemand is er, nou ik zal niet zeggen dat ze er niet bewust mee bezig zijn, maar ik denk dat het vooral is dat ze weten dat ze een proefwerk krijgen en dat ze daarom goed meedoen. Maar het is niet dat ze het nou zo interessant vinden dat ze goed meedoen.

*Ervaar je dat de leerlingen vertrouwen in eigen kunnen hebben tijdens het maken van grammaticataken?*

Sommigen wel, sommigen niet. Ik heb er eentje die is echt extreem faalangstig. Die had vandaag proefwerk en zat huilend haar proefwerk te maken maar dat is al de vierde keer tijdens een proefwerk dus dat gebeurt bij haar altijd. Met haar heb ik nu afgesproken dat ik met haar individueel de proefwerken ga maken, dan gaat het wel goed want ze kan het dus wel. We hebben er eentje en die kan het ook eigenlijk niet en die vindt dat wel grappig. En de rest die redt zich wel.

*Kun je beschrijven waaraan je merkt dat ze daar vertrouwen in hebben?*

Ik heb zeker ten opzichte van andere – bijvoorbeeld ten opzichte van havo 2 – ze stellen veel minder vragen, maar halen wel goede punten. Dus het is niet dat ze weinig vragen stellen en ook niet weten waar ze mee bezig zijn. Ik kan ze zelf aan het werk zetten en dan gaan ze ook wel aan het werk. Dan komt er ook wel, ze doen het niet met plezier ofzo, wel goed werk uit.

*Zijn de leerlingen gespannen of ontspannen tijdens het werken aan grammaticataken?*

Meestal ontspannen.

*Hoe merk je dat?*

Bij mij mogen ze in principe altijd naar muziek luisteren dan wil ik dat ze hun scherm naar beneden leggen. Dat werkt echt zo goed. Zeker bij drie havo, omdat die zo druk zijn vaak. Mijn drie havo is in ieder geval heel druk. Dan zijn ze toch alleen, omdat ze hun oortjes in hebben en dan zijn ze bezig met wat ze moeten doen. Sommigen raffelen het af, sommigen zijn er heel serieus mee bezig maar over het algemeen ben ik daar wel tevreden over. Ze zijn gewoon in stilte aan het werk of ze overleggen en dat gaat meestal wel goed.

*Wat kun je zeggen over de motivatie van de havo 3 leerlingen voor de (huidige) grammaticaopdrachten?*

Ja die zit er niet in. Ik bedoel, ze zijn niet gemotiveerd. Ze doen het wel omdat ze weten dat het belangrijk is, ze doen het omdat ze weten dat ze een proefwerk krijgen, ze doen het omdat ze weten dat ze het in havo 4 nog een keer krijgen. Dat is hun motivatie. De grammatica op zichzelf is niet interessant voor ze.

*Is dit anders dan of hetzelfde als in andere leerjaren (brugklas en/of bovenbouw)?*

*Indien anders, wat merk je dat anders is en waarom denk je dat het anders is?*

Vier havo leert echt alleen voor een toets die denken niet aan de 'bigger picture', dat doet drie havo wel vind ik. Die denken natuurlijk ook 'Volgend jaar vijf havo dat is toch alleen maar reading, dus ik hoef me hier niet druk over te maken'. Atheneum doen we eigenlijk niet

zoveel grammatica dus daar merk ik dat ook niet echt. Drie atheneum die is wel wat meer onderzoekend en die willen wel weten hoe het zit ook. Het is natuurlijk ook een atheneum leerling, een typische atheneum leerling.

*Zijn er verder dingen die je wilt vertellen over de motivatie van havo 3?*

Ze weten ze moeten nog en 4 havo en 5 havo dus ze leren niet alleen voor de toets van morgen, op de korte termijn natuurlijk altijd wel, maar wat dat betreft zijn ze toch wel wat grondiger in hoe ze leren dan een vier havo leerling. Dat is wel het enige wat mij daarin in hun motivatie opvalt. Verder is die ver te zoeken.

|   | Open coderen                                                                              |                                                                                                                     |                                                                                        | Axiaal coderen                                   |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
|   | A                                                                                         | B                                                                                                                   | C                                                                                      |                                                  |
| 1 | Opbouw in moeilijkheid; regel, matchen, invullen.                                         | Invulopdrachten.                                                                                                    | Invulopdrachten.                                                                       | Invulopdrachten.                                 |
| 2 | Computeropdrachten via google.                                                            | Websites met invulopdrachten.                                                                                       | Hand-outs met invulopdrachten, herschrijfopdrachten.                                   | Websites met invulopdrachten.                    |
| 3 | Werkboekopgaven als basis, internetopdrachten als verdieping/keuze.                       | Primair materiaal niet, supplementair materiaal wel.                                                                | Geen keuzevrijheid.                                                                    | Basisopdrachten geen keuzevrijheid.              |
| 4 | Motiveert de leerlingen die goed zijn in Engels.                                          | Hangt af van motivatie voor grammatica. Motiveert de gemotiveerde leerling, demotiveert de gedemotiveerde leerling. | Geen invloed.                                                                          | Versterkt motivatie.                             |
| 5 | Afhankelijk van verschillende factoren, per klas verschillend.                            | Redelijk laag; snel afgeleid.                                                                                       | Grammatica niet interessant, werken voor mij; werken snel, klagen.                     | Weinig plezier/interesse.                        |
| 6 | Afhankelijk van verschillende factoren. Vertrouwen groeit door vertrouwen uit te spreken. | Overschatten zichzelf; kijken niet na.                                                                              | Redden zich wel; stellen weinig vragen, halen goede punten.                            | Redelijk tot hoog vertrouwen.                    |
| 7 | Moeilijk waarneembaar.                                                                    | Ontspannen in de les. Voor een toets gespannen; veel vragen.                                                        | Ontspannen; luisteren muziek.                                                          | Ontspannen.                                      |
| 8 | Zwakt af gedurende het schooljaar.                                                        | Weinig motivatie door weinig afwisseling.                                                                           | Niet gemotiveerd; werken om externe factoren.                                          | Lage motivatie.                                  |
| 9 | Havo 3 moeite om moeilijkere stof te verwerken; gevarieerdere groep.                      | Hetzelfde, grammatica niet leuk. Afwisseling in opdrachten iets motiverender.                                       | Anders, atheneum onderzoekend, havo 4 leert voor toetsen, havo 3 ziet het groter doel. | Leerjaar en afwisseling bepalend voor motivatie. |

| Klas: | Geslacht: | Leeftijd: | Vraag nummer: |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------|-----------|-----------|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|       |           |           | 1             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 1             | 7 | 3 | 6 | 3 | 1 | 4 | 6 | 7 | 7  | 3  | 5  | 1  | 5  | 4  | 1  | 4  | 1  | 2  | 5  | 1  | 3  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 2             | 6 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 | 3 | 6 | 3  | 5  | 5  | 2  | 4  | 4  | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 4  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 6             | 7 | 6 | 7 | 6 | 2 | 7 | 7 | 5 | 7  | 5  | 7  | 1  | 2  | 7  | 7  | 6  | 3  | 5  | 6  | 5  | 6  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 6             | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 | 6 | 7 | 7 | 7  | 1  | 6  | 1  | 1  | 7  | 7  | 7  | 1  | 1  | 7  | 1  | 7  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 2             | 7 | 4 | 4 | 6 | 7 | 2 | 5 | 7 | 4  | 3  | 5  | 1  | 2  | 4  | 4  | 3  | 1  | 5  | 5  | 4  | 1  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 7 | 7 | 7 | 3 | 1 | 7 | 4 | 7 | 6  | 2  | 7  | 1  | 6  | 3  | 7  | 4  | 1  | 4  | 6  | 2  | 7  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 4             | 2 | 1 | 4 | 5 | 3 | 5 | 6 | 6 | 6  | 2  | 5  | 1  | 3  | 5  | 4  | 5  | 2  | 6  | 5  | 5  | 4  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 2             | 5 | 1 | 5 | 3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4  | 3  | 5  | 3  | 3  | 5  | 5  | 3  | 3  | 5  | 4  | 4  | 4  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 4             | 7 | 4 | 7 | 6 | 5 | 7 | 7 | 7 | 7  | 5  | 6  | 1  | 1  | 6  | 7  | 7  | 1  | 1  | 5  | 3  | 7  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 5             | 6 | 4 | 5 | 6 | 2 | 5 | 6 | 6 | 6  | 5  | 6  | 1  | 2  | 5  | 5  | 5  | 1  | 2  | 6  | 3  | 4  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 3             | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3  | 5  | 5  | 3  | 4  | 3  | 3  | 4  | 2  | 3  | 4  | 5  | 4  |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 3             | 7 | 1 | 6 | 4 | 2 | 4 | 4 | 6 | 4  | 7  | 4  | 2  | 3  | 4  | 4  | 5  | 1  | 6  | 4  | 3  | 5  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 7 | 7 | 6 | 5 | 1 | 6 | 5 | 7 | 4  | 2  | 6  | 1  | 1  | 4  | 5  | 4  | 2  | 3  | 7  | 3  | 6  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 4             | 6 | 2 | 6 | 5 | 2 | 6 | 6 | 4 | 6  | 2  | 6  | 1  | 2  | 7  | 7  | 7  | 2  | 5  | 6  | 5  | 5  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 1             | 7 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 6 | 6 | 6  | 5  | 6  | 1  | 1  | 5  | 5  | 3  | 1  | 4  | 7  | 2  | 5  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 4             | 6 | 5 | 4 | 6 | 1 | 4 | 6 | 6 | 4  | 4  | 4  | 1  | 3  | 6  | 2  | 6  | 7  | 4  | 3  | 5  | 4  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 3             | 7 | 5 | 4 | 3 | 1 | 3 | 5 | 4 | 4  | 3  | 4  | 2  | 4  | 4  | 7  | 4  | 3  | 3  | 5  | 2  | 4  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 3             | 3 | 4 | 6 | 6 | 1 | 4 | 6 | 6 | 5  | 5  | 6  | 1  | 3  | 2  | 5  | 4  | 1  | 2  | 5  | 4  | 3  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 5             | 6 | 6 | 5 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4  | 5  | 6  | 1  | 3  | 4  | 4  | 4  | 2  | 3  | 6  | 4  | 3  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 6 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 6 | 4 | 6  | 3  | 4  | 3  | 2  | 5  | 5  | 5  | 3  | 3  | 6  | 2  | 4  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 7             | 6 | 5 | 6 | 2 | 2 | 4 | 6 | 6 | 6  | 4  | 5  | 1  | 3  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 3  | 4  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 2             | 5 | 3 | 5 | 4 | 2 | 5 | 6 | 5 | 4  | 3  | 5  | 1  | 2  | 4  | 5  | 5  | 4  | 4  | 5  | 5  | 4  |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 5             | 7 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 7 | 3  | 4  | 4  | 1  | 3  | 4  | 2  | 3  | 1  | 4  | 5  | 4  | 4  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 2             | 7 | 5 | 3 | 3 | 7 | 3 | 6 | 3 | 4  | 7  | 5  | 1  | 5  | 3  | 3  | 3  | 1  | 7  | 5  | 7  | 5  |
| D     | Jongen    | 16 jaar   | 4             | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 | 6 | 4 | 5 | 4  | 4  | 6  | 1  | 4  | 4  | 5  | 4  | 1  | 4  | 4  | 5  | 4  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 3             | 1 | 3 | 6 | 4 | 1 | 5 | 3 | 7 | 3  | 7  | 5  | 1  | 6  | 2  | 2  | 2  | 1  | 6  | 2  | 7  | 3  |

| Klas: | Geslacht: | Leeftijd: | Vraag nummer: |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |
|-------|-----------|-----------|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|--|--|
|       |           |           | 1             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 4             | 5 | 5 | 6 | 4 | 3 | 6 | 5 | 5 | 6  | 3  | 4  | 3  | 3  | 6  | 7  | 5  | 2  | 4  | 5  | 3  | 4  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 5             | 6 | 4 | 7 | 5 | 2 | 6 | 7 | 5 | 6  | 2  | 7  | 1  | 2  | 6  | 7  | 6  | 2  | 2  | 7  | 1  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 16 jaar   | 1             | 6 | 2 | 7 | 6 | 2 | 6 | 6 | 6 | 5  | 4  | 5  | 2  | 2  | 5  | 5  | 6  | 1  | 5  | 6  | 4  | 5  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 4             | 7 | 3 | 6 | 5 | 1 | 6 | 4 | 7 | 4  | 5  | 6  | 1  | 4  | 4  | 6  | 5  | 1  | 4  | 5  | 4  | 4  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 4             | 7 | 2 | 6 | 4 | 1 | 4 | 4 | 7 | 4  | 6  | 6  | 1  | 4  | 2  | 4  | 4  | 1  | 4  | 4  | 4  | 4  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 5             | 7 | 7 | 4 | 5 | 1 | 5 | 7 | 1 | 6  | 4  | 7  | 1  | 1  | 4  | 5  | 5  | 3  | 4  | 6  | 1  | 5  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 4             | 7 | 4 | 5 | 5 | 1 | 4 | 6 | 5 | 7  | 3  | 6  | 2  | 2  | 6  | 5  | 5  | 1  | 1  | 5  | 2  | 4  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 4             | 6 | 6 | 6 | 7 | 2 | 4 | 7 | 2 | 4  | 2  | 6  | 1  | 1  | 5  | 6  | 7  | 2  | 1  | 4  | 1  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 5             | 7 | 7 | 6 | 6 | 1 | 5 | 6 | 6 | 6  | 2  | 6  | 1  | 2  | 5  | 6  | 6  | 1  | 2  | 6  | 2  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 4             | 6 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4  | 5  | 4  | 2  | 4  | 3  | 4  | 4  | 2  | 3  | 4  | 4  | 4  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 6             | 7 | 5 | 7 | 6 | 2 | 6 | 5 | 6 | 5  | 4  | 6  | 1  | 2  | 4  | 6  | 4  | 5  | 4  | 6  | 2  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 3             | 6 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 5 | 2 | 5  | 4  | 4  | 4  | 3  | 3  | 4  | 3  | 3  | 3  | 5  | 3  | 4  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 3             | 5 | 7 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4  | 4  | 5  | 4  | 5  | 4  | 3  | 4  | 4  | 5  | 4  | 5  | 3  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 6             | 7 | 7 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5  | 5  | 5  | 1  | 4  | 6  | 4  | 5  | 2  | 2  | 5  | 4  | 5  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 16 jaar   | 6             | 7 | 2 | 7 | 5 | 1 | 6 | 5 | 7 | 5  | 6  | 7  | 1  | 2  | 5  | 7  | 5  | 2  | 5  | 5  | 3  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 3             | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 4  | 3  | 5  | 2  | 3  | 5  | 6  | 5  | 3  | 3  | 5  | 3  | 5  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 5             | 7 | 1 | 5 | 4 | 6 | 4 | 6 | 5 | 7  | 7  | 6  | 1  | 1  | 6  | 6  | 4  | 5  | 7  | 6  | 7  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 7 | 3 | 5 | 5 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3  | 6  | 6  | 1  | 3  | 6  | 5  | 4  | 2  | 5  | 6  | 3  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 1             | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2  | 2  | 4  | 4  | 3  | 2  | 4  | 3  | 1  | 1  | 3  | 2  | 4  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 7 | 4 | 6 | 6 | 1 | 5 | 7 | 6 | 7  | 4  | 6  | 1  | 1  | 5  | 4  | 6  | 2  | 4  | 5  | 4  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 5             | 5 | 5 | 6 | 6 | 1 | 6 | 7 | 6 | 6  | 3  | 6  | 2  | 1  | 6  | 6  | 6  | 1  | 2  | 6  | 3  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 2             | 7 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3  | 5  | 4  | 1  | 5  | 3  | 5  | 4  | 1  | 4  | 3  | 5  | 1  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 4             | 7 | 5 | 5 | 4 | 1 | 4 | 4 | 6 | 4  | 5  | 5  | 1  | 4  | 3  | 5  | 4  | 2  | 5  | 3  | 4  | 5  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 6             | 5 | 6 | 5 | 7 | 3 | 4 | 7 | 5 | 7  | 4  | 5  | 1  | 2  | 4  | 5  | 6  | 2  | 4  | 7  | 2  | 5  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 6 | 6 | 4 | 4 | 2 | 4 | 6 | 2 | 4  | 3  | 5  | 2  | 2  | 5  | 5  | 5  | 2  | 3  | 7  | 2  | 5  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 6             | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7  | 7  | 7  | 6  | 2  | 7  | 7  | 6  | 5  | 6  | 7  | 7  | 7  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | Anders,   | 5             | 7 | 3 | 6 | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6  | 4  | 6  | 3  | 1  | 6  | 7  | 6  | 4  | 7  | 4  | 6  | 7  |  |  |  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 6             | 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6  | 7  | 5  | 2  | 1  | 4  | 5  | 5  | 3  | 3  | 6  | 4  | 6  |  |  |  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 4             | 1 | 1 | 5 | 3 | 1 | 4 | 6 | 6 | 6  | 7  | 5  | 1  | 3  | 5  | 5  | 3  | 3  | 4  | 7  | 5  | 5  |  |  |  |  |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 4             | 4 | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 4  | 4  | 5  | 1  | 5  | 4  | 6  | 4  | 2  | 4  | 4  | 4  | 4  |  |  |  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 4             | 6 | 4 | 5 | 5 | 1 | 5 | 6 | 6 | 5  | 4  | 7  | 1  | 2  | 4  | 5  | 5  | 2  | 4  | 6  | 4  | 4  |  |  |  |  |

| Klas: | Geslacht: | Leeftijd: | Vraag nummer: |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|-------|-----------|-----------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
|       |           |           | 23            | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 |  |
|       |           |           |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 4             | 7  | 5  | 7  | 1  | 1  | 1  | 1  | 4  | 4  | 1  | 1  | 4  | 2  | 2  | 5  | 3  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 6             | 5  | 3  | 5  | 5  | 4  | 5  | 3  | 5  | 3  | 2  | 5  | 5  | 4  | 3  | 5  | 5  |  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 7             | 7  | 2  | 7  | 4  | 2  | 7  | 5  | 6  | 3  | 1  | 3  | 4  | 2  | 1  | 7  | 4  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 7             | 7  | 1  | 7  | 1  | 1  | 7  | 1  | 7  | 7  | 1  | 1  | 7  | 7  | 1  | 7  | 1  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 6  | 5  | 6  | 1  | 1  | 5  | 1  | 6  | 7  | 3  | 6  | 6  | 5  | 1  | 5  | 3  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 7             | 7  | 2  | 7  | 1  | 1  | 7  | 1  | 3  | 7  | 4  | 1  | 7  | 7  | 3  | 7  | 1  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 7  | 5  | 6  | 2  | 2  | 7  | 6  | 7  | 6  | 2  | 1  | 6  | 5  | 1  | 7  | 1  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 5  | 4  | 5  | 3  | 2  | 6  | 3  | 6  | 6  | 2  | 3  | 5  | 4  | 3  | 5  | 4  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 7             | 7  | 4  | 7  | 4  | 1  | 7  | 1  | 4  | 6  | 4  | 2  | 7  | 7  | 3  | 7  | 5  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 7             | 7  | 2  | 5  | 4  | 2  | 5  | 6  | 4  | 4  | 2  | 1  | 6  | 4  | 1  | 7  | 6  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 5             | 5  | 4  | 4  | 3  | 2  | 5  | 3  | 4  | 3  | 3  | 5  | 5  | 5  | 2  | 5  | 4  |  |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 7             | 6  | 2  | 4  | 4  | 2  | 6  | 2  | 4  | 6  | 2  | 2  | 6  | 6  | 2  | 7  | 3  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 7             | 7  | 1  | 7  | 1  | 1  | 7  | 1  | 5  | 7  | 5  | 1  | 7  | 7  | 1  | 7  | 2  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 5             | 6  | 2  | 3  | 5  | 4  | 7  | 2  | 7  | 4  | 5  | 2  | 7  | 5  | 3  | 7  | 7  |  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 7             | 7  | 2  | 7  | 4  | 1  | 7  | 3  | 5  | 6  | 4  | 2  | 6  | 5  | 1  | 7  | 3  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 6  | 7  | 6  | 6  | 6  | 5  | 7  | 6  | 5  | 7  | 6  | 2  | 4  | 1  | 1  | 1  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 7             | 6  | 1  | 6  | 3  | 2  | 3  | 3  | 4  | 5  | 1  | 3  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  |  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 4             | 5  | 7  | 5  | 2  | 2  | 5  | 2  | 6  | 5  | 6  | 4  | 5  | 6  | 2  | 4  | 1  |  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 5             | 7  | 7  | 4  | 3  | 1  | 3  | 2  | 7  | 6  | 5  | 3  | 4  | 2  | 2  | 6  | 5  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 5  | 1  | 5  | 3  | 1  | 6  | 2  | 5  | 6  | 2  | 3  | 5  | 6  | 2  | 7  | 4  |  |
| D     | Meisje    | 15 jaar   | 4             | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 4             | 5  | 4  | 5  | 3  | 2  | 5  | 5  | 3  | 4  | 1  | 2  | 5  | 5  | 2  | 4  | 4  |  |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 5             | 7  | 3  | 5  | 1  | 1  | 5  | 1  | 5  | 7  | 2  | 1  | 1  | 2  | 1  | 5  | 4  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 6             | 7  | 1  | 7  | 7  | 1  | 7  | 7  | 7  | 7  | 1  | 1  | 1  | 5  | 3  | 4  | 7  |  |
| D     | Jongen    | 16 jaar   | 6             | 6  | 1  | 4  | 4  | 2  | 5  | 2  | 5  | 4  | 2  | 2  | 5  | 6  | 4  | 6  | 4  |  |
| D     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 4  | 6  | 6  | 5  | 4  | 5  | 2  | 2  | 6  | 5  | 3  | 5  | 6  | 2  | 6  | 5  |  |

| Klas: | Geslacht: | Leeftijd: | Vraag nummer: |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|-------|-----------|-----------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
|       |           |           | 23            | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 |  |
|       |           |           |               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 6             | 5  | 2  | 5  | 3  | 2  | 5  | 3  | 5  | 7  | 3  | 3  | 6  | 6  | 3  | 7  | 2  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 6             | 7  | 4  | 7  | 2  | 1  | 7  | 1  | 5  | 2  | 1  | 1  | 7  | 3  | 1  | 7  | 5  |  |
| E     | Jongen    | 16 jaar   | 7             | 6  | 2  | 6  | 4  | 2  | 7  | 7  | 2  | 2  | 2  | 2  | 6  | 2  | 2  | 7  | 5  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 7             | 7  | 2  | 7  | 6  | 1  | 5  | 1  | 6  | 6  | 1  | 4  | 7  | 4  | 1  | 7  | 5  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 2             | 4  | 2  | 4  | 1  | 2  | 5  | 1  | 4  | 6  | 4  | 4  | 4  | 4  | 2  | 4  | 2  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 7             | 7  | 1  | 6  | 4  | 1  | 7  | 1  | 6  | 7  | 1  | 1  | 7  | 7  | 1  | 7  | 1  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 5             | 7  | 1  | 7  | 2  | 1  | 6  | 2  | 6  | 2  | 2  | 2  | 6  | 5  | 1  | 7  | 3  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 6             | 5  | 3  | 7  | 4  | 1  | 6  | 1  | 3  | 6  | 4  | 1  | 5  | 5  | 1  | 6  | 2  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 6             | 6  | 3  | 6  | 1  | 1  | 6  | 1  | 6  | 6  | 3  | 6  | 5  | 6  | 2  | 7  | 5  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 2             | 4  | 3  | 6  | 2  | 2  | 4  | 2  | 4  | 4  | 3  | 4  | 4  | 4  | 3  | 4  | 2  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 7             | 3  | 2  | 6  | 5  | 1  | 5  | 5  | 6  | 2  | 3  | 6  | 6  | 5  | 2  | 6  | 2  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 4             | 5  | 2  | 5  | 3  | 2  | 4  | 3  | 6  | 5  | 5  | 3  | 5  | 4  | 3  | 5  | 4  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 6             | 6  | 5  | 3  | 4  | 4  | 6  | 5  | 6  | 4  | 3  | 4  | 4  | 2  | 1  | 6  | 5  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 7             | 6  | 1  | 4  | 4  | 2  | 6  | 5  | 5  | 4  | 7  | 2  | 6  | 3  | 2  | 6  | 5  |  |
| E     | Meisje    | 16 jaar   | 7             | 7  | 4  | 7  | 2  | 2  | 6  | 2  | 7  | 6  | 4  | 2  | 7  | 4  | 1  | 6  | 2  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 6             | 5  | 7  | 5  | 5  | 3  | 6  | 2  | 6  | 4  | 7  | 2  | 6  | 3  | 2  | 2  | 4  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 6             | 6  | 2  | 4  | 5  | 1  | 5  | 1  | 7  | 6  | 4  | 1  | 4  | 4  | 1  | 7  | 4  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 6             | 6  | 1  | 6  | 4  | 2  | 3  | 2  | 6  | 6  | 4  | 4  | 3  | 4  | 2  | 4  | 3  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 5             | 6  | 4  | 6  | 5  | 2  | 6  | 3  | 7  | 6  | 5  | 2  | 6  | 3  | 1  | 6  | 2  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 6             | 7  | 3  | 6  | 2  | 1  | 7  | 1  | 4  | 7  | 1  | 2  | 6  | 7  | 1  | 7  | 2  |  |
| E     | Jongen    | 14 jaar   | 7             | 7  | 2  | 6  | 2  | 2  | 6  | 1  | 5  | 7  | 1  | 6  | 6  | 6  | 2  | 6  | 3  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 6             | 7  | 1  | 5  | 1  | 1  | 7  | 5  | 5  | 7  | 3  | 1  | 7  | 5  | 1  | 5  | 3  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 5             | 6  | 2  | 6  | 4  | 1  | 6  | 2  | 5  | 7  | 4  | 3  | 4  | 4  | 5  | 6  | 2  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 7             | 7  | 4  | 7  | 7  | 1  | 6  | 4  | 6  | 5  | 4  | 2  | 7  | 4  | 2  | 7  | 6  |  |
| E     | Meisje    | 14 jaar   | 6             | 5  | 5  | 6  | 2  | 2  | 5  | 4  | 5  | 6  | 2  | 2  | 6  | 6  | 2  | 6  | 2  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 7             | 7  | 3  | 7  | 7  | 1  | 7  | 1  | 6  | 6  | 6  | 2  | 6  | 7  | 1  | 7  | 5  |  |
| E     | Jongen    | Anders,   | 7             | 7  | 2  | 7  | 4  | 1  | 7  | 1  | 7  | 7  | 5  | 5  | 7  | 7  | 7  | 7  | 1  |  |
| E     | Meisje    | 15 jaar   | 6             | 6  | 2  | 6  | 4  | 2  | 6  | 2  | 6  | 6  | 5  | 2  | 6  | 6  | 5  | 6  | 3  |  |
| E     | Jongen    | 15 jaar   | 5             | 7  | 2  | 5  | 1  | 2  | 7  | 1  | 6  | 4  | 2  | 1  | 5  | 4  | 1  | 7  | 6  |  |
| D     | Jongen    | 14 jaar   | 6             | 6  | 5  | 4  | 5  | 1  | 6  | 2  | 4  | 6  | 1  | 2  | 6  | 6  | 2  | 6  | 5  |  |
| D     | Jongen    | 15 jaar   | 7             | 7  | 2  | 5  | 4  | 1  | 5  | 1  | 5  | 6  | 2  | 4  | 6  | 6  | 1  | 7  | 3  |  |

### Groepsinterview vragen

1. Wat vonden jullie van het oefenen van grammatica met Kahoot?

(Saai, leuk, interessant, gezellig, stress etc.)

B: Ik vond het heel leuk en leerzaam omdat je, in je schrift is het altijd hetzelfde, en nu door te willen winnen ga je meer je best doen en leer je er meer van. Dus ik vind het leuk.

C: In Kahoot kun je elke keer als een vraag klaar is gelijk zien of het goed of fout is en komt ook gelijk het goede antwoord erop. Daarom leer je daar ook meer van denk ik.

A: Ja het is ook als je meteen het goede antwoord krijgt en het is heel vaak fout, dan gaat u ook uitleggen waarom het goede antwoord goed is. Bij huiswerk is het gewoon, je kijkt het na en als het fout is dan is het fout. Als je het niet snapt, vraag je het aan je docent. Maar hier krijg je meteen uitleg per vraag. En ook op de computers oefenen of het huiswerk daar maak je het maar zoals je het denkt en dan weet je ook niet meteen of je het fout doet. Als je er bijvoorbeeld twee opgaven van moet doen, dan doe je het bijvoorbeeld twee keer achter elkaar fout. Hier doe je het misschien fout en dan leer je het goede en dan kun je daarna meteen het goede toepassen.

B: Dan weet je gelijk wat je fout hebt gedaan, dus dan weet je gelijk wat je nog moet oefenen.

2. Denken jullie dat jullie door het spelen van de Kahoot quizzes de grammatica beheersen?

B: Ja, het is een goede manier om te oefenen. Dan begin je ook een beetje te denken van "Oké, dan zit het dus zo in elkaar" en dan is het makkelijker om daarna nog even door te oefenen.

*Hoe zie jij dat A?*

A: Ja, het blijft er dan wel makkelijker in zitten omdat je beter nadenkt want je wilt het per se goed hebben. Soms is het gewoon bij huiswerk dat je het gewoon maar af moet hebben. Bij Kahoot wil je vaak echt winnen en dan ga je dus ook echt goed nadenken en dan leer je er ook echt wat van. Zodat je het voor de volgende keer wel goed doet.

*Dus jullie denken wel dat het bijgedragen heeft aan het beheersen van de lesstof?*

C: Kahoot is veel interessanter dan gewoon huiswerk maken. Huiswerk kun je bijvoorbeeld zo overschrijven van iemand. Bij Kahoot doe je het ook echt.

B: Inderdaad.

3. Wat deed het spelen van Kahoot quizen met jullie motivatie voor het oefenen van grammatica?

C: Je wil heel graag winnen. Dus dan ga je van tevoren misschien ook een beetje leren of gewoon even doornemen.

B: Je best doen ook en als je ziet dat je het telkens goed hebt dan ga je inzien wat je goed doet of inzien wat je fout doet en dan is het makkelijker om daarna te oefenen. Dus het is een leuk begin voor grammatica.

A: Ja dat is zo.

*Wat uit de Kahoots zorgde ervoor dat jullie gemotiveerd waren?*

C: Het is gewoon puur omdat het Kahoot is dan. Denk ik.

B: Het is leuk om te spelen. Het is iets anders dan boeken. Het kan ook met je telefoon of laptop en daar zijn wij nu wel verslaafd aan.

A: Ja, inderdaad. Het is gewoon, je wilt graag winnen dus dat maakt het motiverend. En er zit een soort van spanning in, want het is in één keer. Als je bij Kahoot één fout maakt – bijvoorbeeld ik stond een keer op nummer 1, maakte 1 fout en stond op plaats nummer 13 – dus je blijft ook echt altijd scherp.

4. Vonden jullie het oefenen van de grammatica met Kahoot anders ten opzichte van het oefenen van grammatica op de traditionele manier (het smartboard & in het WB/TB)?

A: Ja.

B: Ja.

C: Ja.

*Kunnen jullie uitleggen wat er anders was?*

A: Zoals ik net ook al zei, het is bij het huiswerk in het werkboek en tekstboek meer van “Ik moet dit af hebben” en het zijn van die opgaven die niet echt ..

B: Die je altijd hebt.

A: Ja, die een beetje, soort van, op elkaar lijken en bij Kahoot is het echt, je wilt winnen en je steekt er veel van op ook. Het is iedere keer anders ook.

*Lijken die Kahoot quizzen dan niet op elkaar?*

C & B: Jawel.

C: Meestal staat de ene conditional op rood en de andere conditionals op andere kleuren en dan kan je ook meteen zien welke de eerste conditional is welke de tweede en welke de derde.

B: Ja het is ook gewoon leuk om te winnen. Daarom is het met name leuk ook.

5. Vonden jullie het oefenen van de grammatica met Kahoot een verbetering ten opzichte van het oefenen van grammatica op de traditionele manier (het smartboard & in het WB/TB)?

B: Ja, omdat kinderen van nu ook steeds meer verslaafd aan hun telefoon en laptop zijn. En omdat je meestal je telefoon weg moet leggen in de les is het fijn deze er nu nog even bij te mogen pakken.

*Zie jij dat ook als een verbetering?*

C: Ja, precies wat B zei.

6. Werkte het spelen van de quizzen tegen medeleerlingen motiverend of demotiverend voor jullie? Leg uit.

A, B & C: Motiverend.

*Ik hoorde je net zeggen dat je eerste stond en daarna opeens 13<sup>e</sup>, waarom motiveert het dan toch?*

A: Dat kan soms wel demotiveren maar dan doe ik bijvoorbeeld mijn telefoon weg en ga ik bijvoorbeeld degene die naast mij zit en op plek 3 staat helpen. Dan gaan we samen overleggen. Dan ga je elkaar helpen. Dus als jij dan gedemotiveerd wordt, wordt je weer gemotiveerd om je vriend te helpen.

B: Wat het dan ook is: als jouw vriend op 3 staat en jij op plaats 13 dan heb je ook weer een soort motivatie van “ik wil ook weer omhoog” dus dan ga je ook weer meer spelen.

*Dus het is wel fijn dat je het tegen elkaar speelt?*

B & C: Ja.

B: Het is een leuk wedstrijdje. Iedereen wil winnen toch?

*Zie je dat ook zo?*

C: Ja.

7. Wat vonden jullie ervan dat je na elke vraag direct het antwoord kon zien?

Denk je dat je daarmee de stof beter leert?

A: Ja, want zoals ik al zei als je de antwoorden iedere keer verkeerd doet dan stamp je het eigenlijk verkeerd in je hoofd. Daar krijg je meteen het goede antwoord en als je het dus fout hebt gedaan dan weet je dus wat je moet verbeteren. Zo kun je ook meteen zien van daar moet ik nog wel even aan werken en bijvoorbeeld bij iets anders kun je dan denken “dat snap ik”.

B: Ja.

A: Bij een Kahoot quiz heb je ook dat je meteen, in een korte periode, alles kunt doen en dat het dus ook door elkaar is. Bij de opdrachten is het vaak ‘vul de first conditional in’, ‘vul in dat’, ‘vul in dat’ en heel af en toe is het maar ‘kies’. Hier is het gewoon van ‘je moet de hele quiz maar uitzoeken wat het is’. Heel af en toe geven ze een soort van ‘dat is het’.

B: Wat ook is: als je je huiswerk maakt, maak je dat thuis en 1 of 2 dagen later ga je het controleren. Vaak ben je alweer een beetje vergeten wat je ook alweer had gedaan. Als je een fout hebt is het echt zo van “Ja, oké”.

Bij Kahoot zie je het gelijk dat je het fout hebt gedaan en kun je gelijk actie ondernemen. Met huiswerk boeit het je dan niet echt meer, omdat je het twee dagen geleden hebt ingevuld. Dan denk je van “Het zal wel”.

C: U legt ook uit als er veel fouten zijn gemaakt bij de Kahoot. Zo van “Het is dat omdat dat erin zit” ofzo. Dan weet je gelijk waar je de volgende keer op moet letten.

*Is het wel fijn dat ik het af en toe stil leg? Ik haal zo wel het tempo eruit.*

A: Dat is zo, maar het is wel fijn.

B: Je leert er ook gelijk wat van. Je leert er sowieso wat van, maar dan leer je er nog meer van.

C: En dan kun je ook even een kleine pauze nemen.

8. In de voorbereiding op de Kahoot quizzen mochten jullie kiezen of jullie wel of geen uitleg wilden en op welk niveau jullie wilden oefenen. Wat vonden jullie hiervan?

B: Ik vond het wel fijn. Ik denk de rest van de klas ook wel. Onze klas is sowieso niet zo van heel lang en veel klassikale uitleg. Daarmee geef je mensen toch de keuze van die echt extra uitleg willen, dat die echt naar u kunnen komen. Als je dat niet wilt is dat dan eigen keuze zeg maar. Ik vind dat wel fijn. Ik denk dat de meesten van de klas dat wel fijn vinden.

C: Ja.

*Wat voor niveau kiezen jullie dan voor jezelf? Beginner, Intermediate of Advanced?*

A: Ik begon gewoon bij de middelste (Intermediate) en ik keek dan hoeveel ik fout had. Had ik dan redelijk wat fout dan ging ik terug naar ‘beginner’ eerst proberen of terug naar de uitleg om te kijken wat ik precies nog miste. Als ik het redelijk deed dan ging ik nog een keer oefenen. Als ik het heel goed deed dan ging ik gewoon verder naar de volgende.

*Hoe deed jij dat C?*

C: Ik begon gewoon bij ‘Advanced’ en dan dat was het.

*En dat ging meteen goed?*

C: Ja, tenminste met de first conditionals dan wel. Of ja bij de hele conditionals wel.

*Hoe ging dat bij jou B?*

B: Ik heb altijd bij de uitleg gezeten. Ik vind het fijn als ik meteen goede uitleg krijg, zodat ik het gelijk goed heb opgeschreven en ik daarna gewoon kan oefenen. En er niet op het einde achter kom dat ik alles fout heb.

A: Ja, ik doe ook altijd met één oor luisteren naar de uitleg. Dat ik soms even tussendoor even meekijk met de uitleg want wat legt ze nou precies uit. Dat is vaak toch wel een heel stuk uitgebreider dan de readers. Soms schrijf of type ik ook gewoon wat over van het bord omdat het vaak toch net wat makkelijker is.

9. Voelden jullie druk om te presteren tijdens het spelen van de Kahoot quizen of gaf het spelen van de quizen jullie voldoende ruimte om fouten te maken? Leg uit.

C: Als je fouten maakt dan raak je gewoon echt geïrriteerd. Je wilt de volgende keer gewoon in één keer, in een rechte lijn bovenaan blijven. Je wilt het de hele tijd goed hebben.

B: Het is niet echt een slechte druk. Maar het is meer zo van, je hebt wel druk met kiezen. Als het 10 seconden duurt met kiezen, dan weet je dat je niet eerste komt te staan. Er is wel een druk maar niet echt een negatieve druk.

A: Ja, het is gewoon een druk maar je hebt ook wel die 5 seconden van de 'teammode'.

B: Ja, dat vond ik ook wel fijn.

A: Dan maakt iedereen wel een soort van een gelijke start. Niet dat degene die het meteen weten, meteen ook kunnen antwoorden. Dan maakt iedereen redelijk een gelijke start.

B: Een beetje zien van oké, hup.

C: Dat geeft ook een beetje meer rust, want als je de vraag ziet en je snel moet kiezen dan krijg je stress een beetje.

*Hadden jullie wel het gevoel dat je wel eens een foutje kon maken in de quiz?*

B: Ja, ik had niet het idee van als ik een fout maak is dat kei erg.

A: Niet erg, maar ik wist wel dat als ik een fout maakte dat ik dan gedag kon zeggen tegen mijn top 3 plek.

10. Moedigde het puntensysteem en de ranglijst aan om door te spelen of vonden jullie het vervelend dat je kon zien hoe je ervoor stond?

C: Dat is een beetje als je bovenaan staat. Dan is het echt heel motiverend. Als je op de laatste plaats staat is dat demotiverend juist. Maar dan ga je de volgende keer zo van die irritatie wil ik niet meer dus ik ga er even een beetje voor leren en dan ga ik pas Kahoot doen.

B: Ja, ik had dat ook wel. Als ik helemaal bovenaan stond dan vond ik het wel leuk maar als ik onderaan stond was het zo van "Waarom doe ik dit eigenlijk nog, ik ga toch niet meer winnen". Maar de volgende keer begin je weer opnieuw dus dan doe je het wel weer gewoon.

*Dus het demotiveerde tijdens het spel af en toe zo van 'Ik ga toch niet meer winnen' maar het motiveerde je wel om beter te leren en het de volgende keer beter te doen?*

A: Ja dat ook en om beter op te letten bij de uitleg, want dan snap je het eigenlijk al waardoor je het bij de volgende Kahoot het wel al snapt en dan hoef je er bijna niet meer voor te leren omdat je zo goed hebt opgelet in de les.

C: Als je onderaan staat weet je dat je een paar fouten gemaakt hebt en weet je dat je weer wat moet oefenen.

11. Welke aanpak motiveerde jullie het meest om de grammatica te oefenen – de traditionele aanpak (uitleg en opdrachten in WB/TB/op het smartboard) of de aanpak met gamification in de vorm van Kahoot (keuze in wel of geen uitleg, keuze in opdrachten en kahootquizen)? Leg uit.

A, B & C: Sowieso het tweede. Kahoot ja.

B: Ik vind sowieso de Engelse boeken die we hebben echt ja gewoon \*.

A: Het is rot.

B: Het is echt vervelend. Een vervelend boek.

*Is dat anders dan bij andere vakken?*

B: Ja, zeker. Ik vind dat gewoon een onduidelijk boek.

C: Ik deed niet zoveel in dat boek.

A: De stof vind ik grotendeels allemaal gescheiden. Bijvoorbeeld bij Nederlands: Je krijgt het nieuwe stuk, dan staat daar de stof in het groen en eerst heb je nog een opgave daarvoor, waar je het zonder de stof moet proberen. Dan krijg je de stof en dan de opgave daarna kun je dan met de stof terugkijken. Bij Engels moet je óf in de reader kijken óf achterin het boek.

B: Eigenlijk echt de uitleg van de docent, want achterin het boek staat het meestal ook niet echt duidelijk. Dat vind ik wel echt vervelend. Dat niet de grammatica er heel duidelijk in staat. Bij andere boeken is dat wel, bijvoorbeeld bij Duits en Frans.

A: Je bent afhankelijk van iets anders. Je kunt niet bijvoorbeeld als je je boeken hebt ze openslaan en je kunt vooruit. Als je het niet snapt dan moet je met de reader proberen eruit te komen en als dat niet lukt dan kun je dus niet vooruit.

B: Nee, dat is echt vervelend.

*Ervaar je dat ook zo C?*

C: Deze periode hadden we hoofdstuk 4, 8, 12 dat was allemaal gescheiden. Ik denk dat het dan beter is dat ze het in één hoofdstuk doen ofzo.

B: Wat ik ook nog vervelend vond, daar liep ik een aantal keer tegenaan, is dat als ik thuis die rule in wilde vullen dan wist ik het meestal niet. Dat komt omdat het in het Engels is en je weet het natuurlijk niet want je hebt het nog nooit gehad. Dan moet je eigenlijk de grammatica invullen die je nog nooit hebt gehad. Dus dat vond ik vervelend. Ik heb liever dat Kahoot ding.

### Groepsinterview vragen

1. Wat vonden jullie van het oefenen van grammatica met Kahoot?

(Saai, leuk, interessant, gezellig, stress etc.)

C: Ja, ik vond het wel werken. Je krijgt gelijk het antwoord te zien dus je weet gelijk in welke gedachtegang je moet denken. Dat helpt mij wel.

B: Ik vond het wel grappig om iedereen te zien dat ze zo erg bezig waren met grammatica. Om te winnen.

*Wat vond je zelf van het oefenen met grammatica met Kahoot?*

B: Dat vond ik wel heel leuk. Dat iedereen tegen elkaar probeerde te winnen.

A: Ja, dat vond ik ook wel alleen ik vond niet echt dat je er heel erg veel van leerde. Het was herhaling meer. Ik vond dat je meer leerde uit het boek, maar als je dan een keer Kahoot doet dan is dat wel fijn.

2. Denken jullie dat jullie door het spelen van de Kahoot quizzen de grammatica beheersen?

A: Ik denk dus niet per se door de Kahoot, maar gewoon door het boek.

B: Nou, sommige dingen had ik wel gelezen maar dacht ik van "Dit klopt niet". Toen keek ik in het boek en zag ik 'het klopt wel' dus voor mij was het wel dat ik er iets van leerde.

C: Ja het zal wel helpen. Ik denk wel dat het helpt met leren. Bijvoorbeeld als je de third conditional hebt, dan heb je bepaalde woorden die dan op een bepaalde plek staan. Dat zie je aan die Kahoot zinnen. Daaruit heb ik kunnen opmaken van hoe die zinnen eruit moeten zien en hoe die woorden moeten staan. Ik vind dat het helpt.

*A, jij gaf aan dat het voor jou niet werkt. Waaraan heb je dat gemerkt?*

A: Jij geeft zelf wel een uitleg waarom het antwoord goed of fout is, maar het staat niet helemaal aangegeven. Je ziet wel wat het goede antwoord was en als je het dan goed had dan is dat gewoon leuk. Als je het fout hebt dan denk je, ik zelf, "Het zal wel, dan heb ik de volgende wel goed". Alleen dan ben ik het later wel sneller vergeten als ik het in Kahoot heb gedaan.

3. Wat deed het spelen van Kahoot quizzen met jullie motivatie voor het oefenen van grammatica?

C: Ja, ik heb niet speciaal geleerd om een Kahoot te winnen. Ik denk niet dat veel mensen dat hebben gedaan.

*Heeft Kahoot je meer of minder gemotiveerd voor het oefenen van grammatica?*

C: Ik denk het wel, het is altijd leuk om te winnen. Dan wil je gewoon die grammatica goed kunnen doen. Verder geen extra tijd en aandacht aan besteed.

B: Bij mij bleef het gewoon hetzelfde. Voor de meesten volgens mij eigenlijk. Ik leer gewoon alles zo goed mogelijk als ik kan.

*Hoe zit dat bij jou A?*

A: Hetzelfde als C. Het winnen is wel het leukste eraan.

*Wat zou jullie (anders/nog meer) motiveren om grammatica te oefenen?*

A: Ik denk dat niets echt specifiek motiveert. Dat gewoon zoals het gaat het prima is.

*Hoe zie jij dat C?*

C: Wat mij zou motiveren om grammatica te oefenen? 500 euro bijvoorbeeld.

A: Of meer gratis eten enzo.

C: Zo iets.

A: Traktaties en geld.

*Beloningen?*

C: Ja, als je dan iets krijgt als je een Kahoot wint ofzo. Misschien helpt dat bij sommige mensen die daar voor gaan.

*Motiveert dat jou?*

C: Alles dat de moeite waard is qua eten of qua geld of iets in die richting. Wel iets van een beloning maar als het een te kleine beloning is dan zou het kunnen dat ik het de moeite niet waard vind.

A: Hetzelfde als C, een beloning zou mij meer motiveren.

4. Vonden jullie het oefenen van de grammatica met Kahoot anders ten opzichte van het oefenen van grammatica op de traditionele manier (het smartboard & in het WB/TB)?
- A: Ja, het is wel met een Kahoot doe je beter mee. Dat scheelt al wel.
- Wat maakt dat je beter meedoet?*
- A: Als je op het bord doet dan is er meestal één iemand steeds aan de beurt en bij Kahoot is iedereen tegelijkertijd met dezelfde vraag bezig.
- Hoe zie jij dat C?*
- C: Hetzelfde als A.
- En jij B?*
- B: Ook hetzelfde.
5. Vonden jullie het oefenen van de grammatica met Kahoot een verbetering ten opzichte van het oefenen van grammatica op de traditionele manier (het smartboard & in het WB/TB)?
- A: Ik denk wel dat er meer kinderen bij betrokken waren en dat dat wel wat scheelt.
- C: Ik denk dat meer mensen dan bezig zijn met de grammatica. Net zoals ik al zei dan leren ze ook meer van, van hoe het eruit ziet enz. Het hoeft niet perse zo te gaan maar ik denk wel dat ze daar extra van kunnen leren. Dat ze actiever zijn bij Kahoot.
- Vond je het zelf ook beter?*
- C: Ja, dat wel. Ik had het waarschijnlijk niet zo heel goed onder de knie gehad als ik normaal de grammatica zou hebben gedaan. Dat denk ik wel.
- En jij B?*
- B: Ja, iedereen deed wel mee in plaats van dat er elke keer één iemand meedeed en de rest weer afhaakte.
- Gebeurde dat niet naar jouw idee?*
- B: Dat gebeurde minder dan eerst.
6. Werkte het spelen van de quizzen tegen medeleerlingen motiverend of demotiverend voor jullie? Leg uit.
- A: Motiverend.

*Kun je uitleggen waarom het motiverend werkte?*

A: Het ging redelijk goed. Het is altijd leuk als je het goed hebt. Maar stel je zou bijna alles fout hebben dan zou ik dat niet leuk vinden, want dan denk je van “Het zal allemaal wel” en dan maakt het niet meer uit wat je allemaal fout hebt.

*Stop je dan met de Kahoot spelen of ga je dan wel door?*

A: Ja, dan vul ik meestal maar gewoon wat in. Dan ben ik meestal weer aan het kletsen, net als als je op het bord iets doet en één iemand is maar bezig.

*Hoe is dat voor jou B?*

B: Motiverend, want iedereen wil het beste zijn van de klas. Het is grappig om te zien hoe anderen erop reageren als iemand voor staat.

*En jij C?*

C: Ja, je gaat voor die eerste plek hè. De grammatica is de sleutel dus het werkt motiverend.

7. Wat vonden jullie ervan dat je na elke vraag direct het antwoord kon zien?

A: Fijn, dan weet je meteen of je het goed of fout hebt gedaan en niet pas dat je weer dezelfde soort vragen hebt en het dan weer fout hebt omdat je het goede antwoord niet hebt.

*Hoe zien jullie dat?*

C: Ik denk dat daar meer het hele leerelement van Kahoot in zit. Dat je kunt zien wat goed is en wat niet. De competitiviteit is het motiverende en van de antwoorden leer je. Zo zie ik het. Dat helpt, dat heb je nodig.

*Voor jou ook?*

B: Ja.

*Denk je dat je daarmee de stof beter leert?*

A: Ja, dat weet ik niet. Het is meer dat je dan minder snel dezelfde fout maakt, opnieuw. Maar ik weet niet of je het per se beter leert. Ook weer wel.

B: Je bent er meer actief mee bezig dan bijvoorbeeld wanneer je daar echt iets in je eentje mee moet doen. Als je het antwoord fout hebt, kun je ook meteen zien wat het antwoord is. Dat vind ik wel heel fijn.

C: Daar sluit ik mij bij aan.

8. In de voorbereiding op de Kahoot quizzen mochten jullie kiezen of jullie wel of geen uitleg wilden en op welk niveau jullie wilden oefenen. Wat vonden jullie hiervan?

C: Ik heb om heel eerlijk te zijn niet echt meegedaan. Ik heb niet echt iets gedaan.

*Vond je het wel fijn dat je de keuze kreeg?*

C: Vast wel. Ik vond het vast fijn om op mijn eigen niveau te oefenen. Ik heb het niet echt gedaan. Als ik het zou doen wist ik dat ik op mijn eigen niveau kon oefenen.

*Wat vond jij B?*

B: Ik vond het heel fijn dat je zelf mocht kiezen, want ik vind Engels heel makkelijk. Ik dacht gelijk "Oké, ik ga niet luisteren naar de uitleg en dan ga ik gelijk op het moeilijkste niveau proberen".

*Wat vond jij A?*

A: Ik heb niet echt op de computer gewerkt. Ik vond het sowieso niet zo fijn die sites. Daar had ik gewoon geen zin in. Ik had dat gewoon niet gedaan. Ik vond het wel fijn dat je tijdens de uitleg al zelf kon gaan werken. Dan heb je minder huiswerk, want dan heb je het wel af in de les.

*Vond je het fijn dat de websites uitgesplitst waren op verschillende levels of was het prima als ze allemaal door elkaar stonden?*

A: Ik heb dat niet eens bekeken. Ik denk dat het ook gewoon prima was alles bij elkaar.

9. Voelden jullie druk om te presteren tijdens het spelen van de Kahoot quizzen of gaf het spelen van de quizzen jullie voldoende ruimte om fouten te maken? Leg uit.

C: Ik had er geen last van. Het maakte mij ook niet zoveel uit of ik won of niet. Ik had niet gewed met iemand of ik zou winnen dus het zou mij niet boeien als ik zou verliezen.

*Hadden jullie wel het gevoel dat je wel eens een foutje kon maken in de quiz?*

C: Ja, een beetje. Licht eraan hoe hoog je dan staat. Als je op nummer 1 staat dan wil je geen fouten meer maken. Maar als je al onderaan staat dan boeit het niet echt.

*Hoe zag jij dat B?*

B: Bij mij was het gewoon: ik wil winnen of ik wil het niet. Sommige lessen verschilden dat ook gewoon bij mij.

*En A?*

A: Wat C zei.

10. Moedigden jullie het puntensysteem en de ranglijst aan om door te spelen of vonden jullie het vervelend dat je kon zien hoe je ervoor stond?

A: Ik vond het wel fijn, want dan weet je hoe dicht je bij de anderen staat. Dan wil je daar gewoon overheen ook weer.

B: Ik vond het ook wel fijn. Voor mijzelf was het eigenlijk een check van: hoe doet iedereen het en hoe doe ik het?

C: Ik ben het met B eens.

11. Welke aanpak motiveerde jullie het meest om de grammatica te oefenen – de traditionele aanpak (uitleg en opdrachten in WB/TB/op het smartboard) of de aanpak met gamification in de vorm van Kahoot (keuze in wel of geen uitleg, keuze in opdrachten en kahootquizen)? Leg uit.

C: Sowieso Kahoot. Dat vond ik beter.

*Kun je uitleggen waarom dat beter was/waarom dat meer motiveerde?*

C: Dat motiverende komt door de competitiviteit, daar hebben we het al over gehad. Ik denk ook dat het voor iemand zoals B en mijzelf, die al goed zijn in Engels, zelfs wij daarvan kunnen opsteken. De mensen die helemaal niet zo goed zijn in Engels al helemaal.

*Hoe zie jij dat B?*

B: Met de Kahoot vond ik het wel fijner. Vooral omdat je als je echt iets niet wist een keer, je hoefde niet de hele tijd mee te kijken op het smartboard totdat iemand anders aan de beurt was.

A: Ik ben het met B eens.

|           | <b>Open coderen</b>                                                   |                                                           | <b>Axiaal coderen</b>                                             |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|           | <b>Groepsinterview 1</b>                                              | <b>2</b>                                                  |                                                                   |
| <b>1</b>  | Leuk. Leerzaam.                                                       | Leuk. Goede herhaling.                                    | Plezierig en leerzaam.                                            |
| <b>2</b>  | Denkt beter na.                                                       | Nieuwe inzichten.                                         | Leerzaam.                                                         |
| <b>3</b>  | Kunnen winnen motiveert.                                              | Kunnen winnen motiveert.                                  | Winnaarsmentaliteit.                                              |
| <b>4</b>  | Afwisseling. Competitiviteit.                                         | Iedereen betrokken.                                       | Actieve betrokkenheid.                                            |
| <b>5</b>  | Aansluiting leefwereld jongeren.                                      | Actievere, grotere betrokkenheid.                         | Hogere betrokkenheid door betere aansluiting leefwereld leerling. |
| <b>6</b>  | Motiverend. Competitiviteit.                                          | Motiverend. Competitiviteit.                              | Competitiviteit motiveert.                                        |
| <b>7</b>  | Leren van fouten.                                                     | Leren van fouten.                                         | Stimuleert groeiproses.                                           |
| <b>8</b>  | Onafhankelijkheid.                                                    | Eigen voorkeur bepalen.                                   | Zelfstandigheid.                                                  |
| <b>9</b>  | Kans op winnen. Positieve druk.                                       | Kans op winnen. Positieve druk.                           | Competitiviteit motiveert.                                        |
| <b>10</b> | Stimuleert leren. Motiveert om te verbeteren.                         | Eigen prestatie in vergelijking met anderen inzichtelijk. | Positie t.o.v. anderen stimuleert leren.                          |
| <b>11</b> | Lesstof in boeken gesegmenteerd. Samenhang lesstof door gamification. | Gamification meer snelheid, leerzaam voor elk niveau.     | Gamification meest motiverend door tempo en samenhang.            |