

Ervarings- en ontwikkelingsgericht onderwijs

Wat voor invloed hebben motivatie en
betrokkenheid op de leerresultaten van de
leerlingen tijdens het vak Duits?

Kristina Offermanns

21021090

Kristina.Offermanns@student.stenden.com

Vrije minor 'Ego/Ogo E413VMON'

1ste beoordelaar: Yvonne Wijdeven

2^{de} beoordelaar: Adriaan Nieuwenhuis

Stenden Hogeschool Emmen

01/12/2014

Inhoudsopgave

Inleiding.....	4
Het onderwerp.....	4
Aanleiding voor het onderzoek.....	4
Persoonlijke motivatie voor het onderwerp.....	4
Samenvatting.....	5
1. Probleemanalyse	7
1.1 Praktijkprobleem.....	7
1.2 Relevantie en bruikbaarheid voor de beroepspraktijk	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Motivatie.....	9
2.1.1 Waaruit blijkt motivatie?	9
2.1.2 Wat is motivatie?	9
2.2 Betrokkenheid en de kenmerken daarvan.....	14
2.3 Hoe kan de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen gestimuleerd worden? ...	15
2.3.1 Betrokkenheidsbepalende factoren	16
2.3.2 Drie basisbehoeften	18
2.3.3 Leerkrachtstijl.....	20
2.3.4 Basiswerkvormen.....	21
2.4 Het vak Duits binnen het Duitse leerplan	22
2.4.1 Wat heeft dit te maken met motivatie en betrokkenheid?.....	22
3. Probleemstelling	23
3.1 Het doel van het onderzoek.....	23
3.2 De onderzoeksvraag.....	23
3.3 Deelvragen	23
3.4 Hypothese	24
4. Onderzoeksaanpak en resultaten	25
4.1 De onderzoeksgroep	25
4.2 De methode van dataverzameling/Eventuele ontwerpactiviteiten	25
4.3 Eventuele ethische kwesties	27
4.4 Proces van dataverzameling	27
4.4.1 Les 1	28

4.4.2 Les 2	34
4.5 Proces van dataverwerking.....	40
4.6 Resultaten	41
4.6.1 Analyse van de verkregen data.....	41
4.6.2 Terugblik op hypothese	48
5. Conclusies, aanbevelingen en discussie	49
5.1 Conclusie	49
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	50
5.3 Aanbevelingen	50
5.4 Discussiepunten	51
Literatuurlijst	53
Bijlage	54
Tijdpad	54
Proces.....	56
Enquête leerlingen.....	58
Observatielijst betrokkenheid.....	60
Materialen: Mijn les	61

Inleiding

Het onderwerp

Onderzoek naar de invloed van motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits.

Aanleiding voor het onderzoek

Aanleiding tot het onderwerp is dat ik tijdens mijn Lio-stage in groep 6 op de Grundschule in Laar heb ervaren dat er een verschil is in de houding van de kinderen tegenover de les en de leerkracht. Tijdens mijn lessen in het vak Duits heb ik het gevoel gehad dat de kinderen actiever betrokken en gemotiveerder zijn, waardoor ik me afvroeg hoe de leermotivatie en de betrokkenheid van de leerlingen beïnvloed kan worden, zodat de leerlingen en de leerkracht hiervan kunnen profiteren.

Persoonlijke motivatie voor het onderwerp

Ik wil graag onderzoek doen naar mijn eigen onderwijspraktijk. Als leerkracht ben ik steeds in ontwikkeling en blijf ik aan het leren. Daarom wil ik op zoek gaan naar antwoorden op problemen uit de onderwijspraktijk, zodat ik met de uitkomsten in mijn eigen praktijk iets kan doen. De vakleerkracht Duits en ik verschillen in leerstijl en in de manier van lesgeven, waardoor de motivatie en de betrokkenheid van de kinderen tijdens de lessen verschillen. Ik wil proberen mijn onbewuste handelen te doorbreken door vragen te stellen bij mijn eigen en andermans handelen. Wat is motivatie? En hoe kan ik mijn leerlingen motiveren en meer bij de les betrekken? Hierbij ligt mijn zwaartepunt op de vraag of er een verschil is tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie en of dit verschil zichtbaar gemaakt kan worden. Ook wil ik weten hoe ik zelf het verschil ervaar. Bovendien ga ik me bezig houden met het begrip "betrokkenheid" om te kunnen zeggen wat betrokkenheid is. Ik wil dit gaan onderzoeken omdat ik ervan uit ga, dat gemotiveerde leerlingen meer betrokken zijn dan ongemotiveerde leerlingen. Bovendien denk ik dat gemotiveerde leerlingen vaak betere schoolresultaten halen dan leerlingen die niet gemotiveerd zijn. Volgens mij is het een heel belangrijk onderwerp omdat de motivationele processen vaak nog onderschat worden. In het onderwijs zijn heel veel extrinsieke motieven bekend, maar welke enorme impact intrinsieke motivatie op het leren heeft, wordt nog weinig bekeken. Ik vind het daarom belangrijk dat ik weet hoe ik mijn leerlingen kan motiveren en dat ik weet welk invloed mijn eigen handelen als leerkracht op het bevorderen van motivatie bij mijn leerlingen heeft. Want alleen dan, kan ik mijn leerlingen het beste helpen om zich goed te ontwikkelen en om diepgaand te leren.

Samenvatting

In dit onderzoek wilde ik erachter komen wat voor invloed motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits hebben. Motivatie is gemotiveerd zijn om energie in leeractiviteiten te steken en daarom is het essentieel voor het leren (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 16). De zelfdeterminatietheorie maakt onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsiek gemotiveerd zijn betekent dat iemand van binnen uit gemotiveerd is en echt geïnteresseerd en betrokken bezig is. Extrinsieke motivatie betekent dat iemand niet van binnenuit gemotiveerd is, maar van buitenaf gestimuleerd wordt een activiteit uit te voeren zonder eigen motivatie en aansporing te laten zien (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 24). Betrokkenheid laat zich aan een aantal kenmerken herkennen. Een betrokken mens werkt geconcentreerd, heeft een groot doorzettingsvermogen en neemt zijn omgeving niet meer waar (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 14). Bovendien informeert dit onderzoek de lezer over de mate in hoeverre de leerkracht zelf een rol speelt bij het motiveren van haar leerlingen. Het onderzoek beschrijft dat ook de leerkrachtenstijl en de leerkracht als persoon een belangrijke rol spelen als het erom gaat de ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. Verder geeft het onderzoek informatie over het geven van het vak Duits op een Duitse basisschool. Doel van dit vak is om de kinderen te leiden tot een bewust taalgebruik zodat ze plezier ervaren bij het gebruiken van taal. De kinderen zullen een vertel- en gesprekscultuur en de lees- en schrijfcultuur ontwikkelen (Nordrhein-Westfalen, 2012). De leerkracht zelf is de bepalende factor voor de motivatie en betrokkenheid van haar leerlingen, omdat de leerkracht de manier van lesgeven zelf bepaalt. Door middel van een enquête voor de kinderen, het lesgeven, observeren en afnemen van een toets heb ik in de praktijk onderzocht of de betrokkenheid en de motivatie van de kinderen positief gestimuleerd kan worden en wat voor invloed dit heeft op de leerresultaten van de leerlingen. Door mijn uitkomsten uit de praktijk aan de theorie te koppelen, heb ik mijn uitkomsten geëvalueerd.

Uiteindelijk ben ik dan tot de conclusie gekomen, dat betrokkenheid en motivatie een positieve invloed kunnen hebben op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits. Deze positieve invloed is afhankelijk van meerdere factoren die de betrokkenheid en motivatie positief kunnen stimuleren. Extrinsieke en intrinsieke motivatie heeft een even grote invloed op de leerresultaten, omdat beide vormen van motivatie de kinderen positief kunnen beïnvloeden. Desondanks vervangen extrinsieke motieven vaak intrinsieke motieven waardoor leerlingen niet meer vanuit hun innerlijke drijfveren en nieuwsgierigheid leren, maar alleen omdat het moet (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014).

Echter blijkt uit dit onderzoek dat het leren vanuit een extern motief niet tot echt diepgaand leren leidt, waardoor het leren vanuit intrinsieke motieven effectiever is. Om de betrokkenheid en motivatie van leerlingen positief te kunnen stimuleren zijn er betrokkenheidsbepalende factoren, de leerkrachtstijl, het voldoen aan de basisbehoeften van de leerlingen en verschillende betrokkenheidsverhogende werkvormen. Desondanks stelt het onderzoek niet bepaalde werkvormen boven een ander en het sluit ook geen enkele werkvorm uit. Het gaat veel meer om de factor betrokkenheid die de uitvoering van elke werkvorm en activiteit bepaalt. Vanuit deze aanpak biedt dit onderzoek de lezer een duidelijk zicht op het belang en de invloed van betrokkenheid en motivatie op de leerresultaten van de leerlingen.

1. Probleemanalyse

1.1 Praktijkprobleem

Helaas blijkt in de praktijk dat leerlingen vaak niet gemotiveerd zijn. Dit is een groot probleem omdat leerlingen die gemotiveerd en betrokken zijn, beter in staat zijn om om te gaan met uitdagingen en tegenslagen en meestal ook betere schoolresultaten halen (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014, p. 10). Om die reden wil ik onderzoeken hoe de betrokkenheid en motivatie van leerlingen gestimuleerd kan worden en wat voor invloed motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen heeft. Ook de kinderen in mijn Lio-stagegroep laten vooral tijdens het vak Duits niet echt zien dat ze helemaal gemotiveerd en betrokken zijn. Bovendien heb ik ervaren dat de kinderen in dezelfde groep tijdens mijn lessen in het vak Duits volgens mij actiever betrokken en gemotiveerder zijn. Om die reden vroeg ik me af hoe de leermotivatie en de betrokkenheid van de leerlingen beïnvloed kan worden en welke externe factoren hierbij een rol spelen. Uit de literatuur weet ik dat de motivatie van de kinderen en dus ook hun betrokkenheid van heel veel verschillende factoren afhankelijk is. De rol van de leerkracht in het bieden van autonomie, of zijn bijdrage aan het competentiegevoel van de leerlingen en zijn rol in het zorgen voor relatie tussen de leerlingen en de leerkracht, zijn hierbij van groot belang. Bovendien is de eigen motivatie, die ik als leerkracht uitstraal en ervaar niet te onderschatten (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014). Ook is er een belangrijk verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. De leerlingen ontwikkelen zich en leren het beste als ze van binnenuit gemotiveerd zijn (intrinsiek). Betrokkenheid is hiervoor een belangrijke voorwaarde. “Als er betrokkenheid is, hebben creatieve processen de kwaliteit die het EGO¹ *fundamenteel leren* noemt” (Brouwers, 2010, p. 283). Met dit onderzoek wil ik op zoek gaan naar de invloed van motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits, zodat de leerlingen maar ook ik, als toekomstige leerkracht, hiervan kan profiteren.

¹ **Ervaringsgericht onderwijs (EGO)** kijkt gericht naar de manier waarop anderen de context ervaren. De focus ligt hierbij op het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen. Doel is om het beste uit de leerlingen te halen doordat men zich op de betrokkenheid en het welbevinden van de leerlingen richt. Hierbij ligt de focus meer op het proces van de kinderen en de leerkracht, als op de aanpak en het resultaat.

1.2 Relevantie en bruikbaarheid voor de beroepspraktijk

Mijn onderwerp heeft volgens mij een grote relevantie en bruikbaarheid voor de beroepspraktijk, omdat motivatie de motor van leren is (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 6). Elke goede leerkracht wil dat haar leerlingen van binnenuit gemotiveerd aan de slag gaan en goed presteren. Daarom is het belangrijk kinderen te prikkelen en uit te dagen. Als leerkracht moet men zich ervan bewust zijn wat kinderen bezig houdt (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 28). Bovendien moeten leerlingen de mogelijkheid hebben om zich goed te kunnen ontwikkelen en te leren. Met dit onderzoek leer ik hoe ik de betrokkenheid die de leerlingen van nature hebben, kan aanmoedigen en misschien lukt het mij om dit ook aan andere geïnteresseerde leerkrachten over te brengen. Een goede leerkracht heeft niet alleen vakkennis, maar is ook bekend met het belang van motivatie. Men moet weten dat de drie basisbehoeften 'autonomie', 'relatie' en 'competentie' hierbij een grote rol spelen (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014). Daarom wil ik met mijn onderzoek uitleggen wat motivatie en betrokkenheid is, zodat men het belang van motivatie binnen het onderwijs herkent. Alleen als kinderen zich op hun gemak voelen, betrokken en van binnenuit gemotiveerd zijn en een positieve relatie met de leerkracht hebben, kunnen ze zich het beste ontwikkelen en dus ook het beste leren (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 49). En dit is volgens mij het doel van goed onderwijs! Bovendien ga ik in de praktijk onderzoeken hoe de betrokkenheid en de motivatie van de kinderen verhoogd kan worden en of dit invloed heeft op de leerprestaties van de kinderen. Mijn ervaringen binnen dit onderzoek kunnen ook door anderen gebruikt worden om hun eigen beroepspraktijk te overdenken.

2. Theoretisch kader

2.1 Motivatie

2.1.1 Waaruit blijkt motivatie?

Motivatie is gemotiveerd zijn om energie in leeractiviteiten te steken en daardoor is het essentieel voor het leren (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 16). De motivatie heeft invloed op het begin van een activiteit, de manier van uitvoering, de intensiteit die de leerling investeert om zich de leerstof eigen te maken en op het doorzettingsvermogen van de leerling.

Motivatie kan laag of hoog zijn. Wanneer de motivatie van de leerlingen hoog is, kan aan de volgende aspecten herkend worden:

- In het begin van een les gaat de leerling meteen zelfstandig aan de slag. De activiteit wordt meteen opgestart.
- De leerling neemt actief aan het leerproces deel, werkt netjes en controleert zijn werk zelfstandig.
- De leerling is heel geconcentreerd bezig en laat zich niet afleiden.
- De leerling steekt zijn hele energie in de activiteit om deze zo goed mogelijk uit te voeren. Hij is dus in een soort flow, omdat hij zich vol op de activiteit richt en zich met niets anders bezig wil houden.

Als de leerkracht de leerlingen aan de hand van de bovengenoemde aspecten observeert, kan zij de motivatie van de leerlingen in kaart brengen en haar handelen hierop aan passen zodat de motivatie van de kinderen in de volgende les verhoogd kan worden.

Een gebrek aan motivatie kan ontstaan als bijvoorbeeld het doel van de activiteit niet bekend is en de leerling zich niet in staat voelt om de activiteit uit te voeren. Ook te weinig ondersteuning en hulp door de leerkracht kan er toe leiden dat de motivatie laag is of blijft. Bovendien kan een gebrek ontstaan als de leerling het gevoel heeft dat de leeractiviteit zinloos is en als hij andere dingen belangrijker vindt dan de eigenlijke activiteit (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 18).

2.1.2 Wat is motivatie?

Vanuit de theorie zijn er verschillende benaderingen van motivatie. Volgens de Amerikaanse psycholoog Maslow is motivatie afhankelijk van verschillende behoeftes. Met de piramide van Maslow wordt duidelijk dat bijvoorbeeld eerst aan de lichamelijke

behoeftes voldaan moet worden, voordat leerlingen gemotiveerd zijn om open te staan voor het leren van nieuwe dingen (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 19).

De verwachtingstheorie van Vroom (Van Eerde & Thierry, 1996) benadert motivatie vanuit een andere invalshoek. Volgens deze theorie is motivatie afhankelijk van drie aspecten die motivatie meebepalen: verwachting, beloning en waarde. Met verwachting wordt bedoeld dat de actie tot een bepaald succes leidt. Beloning betekent dat de activiteit voor de leerling een voordeel moet opleveren om een bepaalde leeractiviteit met succes af te ronden. Een opdracht wordt door de leerling als waardevol gezien als de beloning voor de leerling belangrijk is. Volgens de verwachtingstheorie zal de motivatie dalen als de leerling op één van de drie aspecten geen voldoening ervaart (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 20-21).

Een andere benadering is de Attributietheorie van Weiner (Weiner, 1985). Deze theorie geeft aan dat motivatie samenhangt met attributies. “Attributies zijn de factoren waaraan een mens zijn succes of falen toeschrijft” (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 21). De theorie maakt onderscheid tussen twee attributen: externe attributies en interne. Mensen die externe attributies gebruiken, zoeken de reden voor succes of dalen bij een externe instantie. Dat betekent dat de leerling ervan uitgaat dat bijvoorbeeld de toets te makkelijk/moeilijk was. Mensen die interne attributies gebruiken, zoeken de reden voor succes en dalen bij zichzelf. Attributies kunnen wel beïnvloedbaar of niet beïnvloedbaar zijn. Motivatie is het meest te beïnvloeden door attributies die wel beïnvloedbaar zijn, zoals de eigen inzet (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 22).

Een theorie die motivatie heel anders benaderd is de Flowtheorie. Hierbij staan flow en motivatie in samenhang met elkaar. Flow betekent dat men helemaal geconcentreerd werkt en de omgeving om zich heen niet meer waarneemt (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 23). Volgens Csikszentmihalyi treedt een flow op wanneer de mens uitgedaagd wordt en het gevoel heeft om competent te zijn, zodat hij de taak aan kan (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 16). Daarom is het vanzelfsprekend dat de taken op het juiste niveau van de leerlingen aansluiten en de leerlingen aanspreken (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 23).

De nadruk van mijn onderzoek ligt op de Zelfdeterminatietheorie van Richard Ryan en Edward Deci. Deze theorie beschrijft het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. (Zie subparagraaf 3.1.2.1 en 3.1.2.2)

2.1.2.1 Intrinsieke motivatie

Als een leerling intrinsiek gemotiveerd is, is hij van binnenuit gemotiveerd en echt geïnteresseerd en betrokken bij een activiteit. Hij wil uit zich zelf leren, iets weten en iets kunnen, omdat hij de activiteit zelf interessant en uitdagend vindt (Brouwers, 2010, p. 466). Hij staat open voor nieuwe dingen en vindt het leuk om een bepaalde leeractiviteit uit te voeren (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 24). Deze vrij gekomene energie is afkomstig van een innerlijke bron. De leerling ervaart in deze toestand een grote voldoening (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 15). Als kinderen van binnenuit gemotiveerd zijn, hebben ze minder moeite met het leren en kunnen ze zich langer concentreren. Kinderen reproduceren niet alleen kennis, maar kunnen het geleerde ook in andere situaties gebruiken en ook nog jaren later erop teruggrijpen. Als er sprake is van dit soort leren, zijn de leerling bezig met diepgaand leren. De leerlingen zijn dus niet oppervlakkig bezig, maar gericht op de betekenis van kennis (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 24).

Volgens de zelfdeterminatietheorie is intrinsieke motivatie afhankelijk van de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Als aan deze basisbehoeften voldaan wordt, kan intrinsieke motivatie gerealiseerd worden. De kinderen moeten het gevoel hebben om invloed op hun eigen leerproces te kunnen uitoefenen (autonomie), ook is het belangrijk dat leerlingen zich gewaardeerd en gerespecteerd voelen (relatie). Wanneer leerlingen ondersteuning ervaren door anderen stijgt ook de motivatie. Hierdoor kan leren ook gemakkelijker plaatsvinden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 87). Als laatste basisbehoefte noemt de zelfdeterminatietheorie de behoefte aan competentie. Dat betekent dat de leerling vertrouwen in zijn eigen kunnen heeft en zelf weet dat hij de doelen van de activiteiten kan halen. Als er niet rekening gehouden wordt met deze basisbehoeften, kunnen de kinderen gevoelens van dwang en verplichting, eenzaamheid, uitsluiting, mislukking en verveling ervaren. Deze negatieve gevoelens kunnen ertoe leiden dat leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn en dus ook niet uit zich zelf de wereld om hen heen willen onderzoeken, begrijpen en ontdekken (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 28-31).

2.1.2.2 Extrinsieke motivatie

Leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn, leren niet van binnen uit. Ze leren niet omdat ze het zelf willen en geïnteresseerd zijn om te leren, maar alleen omdat ze het moeten omdat dit door leerkrachten, ouders of zichzelf aangegeven wordt. Het is dus een druk van buiten die de leerlingen tot activiteit brengt en niet hun eigen motivatie en aansporing (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 25). De waardering of goedkeuring van externe instanties kan

kinderen alleen maar van buitenaf motiveren (Brouwers, 2010, p. 466). De zelfdeterminatietheorie onderscheidt hierin verschillende vormen van extrinsieke motivatie: 'externe verplichting', 'interne verplichting' en 'persoonlijk belang'. Als een leerling een activiteit alleen maar vanuit een externe verplichting uitvoert, doet hij het alleen maar om aan een externe eis te voldoen. De leerlingen verwachten een bepaalde beloning of straf. Deze motivationele drijfveer kan ertoe leiden dat de leerling gevoelens van stress, druk en verplichtingen ervaart. Als er vanuit een interne verplichting wordt gehandeld, vervolgen leerlingen met de uitvoering van een activiteit een ander doel, dan het gewenste. Motivationele drijfveren zijn bijvoorbeeld om gevoelens van schuld en angst te vermijden of om "een bepaalde vorm van waardering te krijgen" (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014, p. 25). Zoals bij de externe verplichting kunnen stress, druk en verplichtingen bijbehorende gevoelens zijn. Een derde vorm van externe motivatie is het persoonlijk belang. Met persoonlijk belang wordt bedoeld dat de leerlingen het belang inzien van wat ze leren (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014, p. 26). Zoals bij intrinsieke motivatie leidt deze vorm van motivatie tot betrokkenheid van leerlingen. Een activiteit wordt door de leerlingen uitgevoerd, omdat ze het doel hiervan herkennen. Dit doel moet wel aansluiten bij wat de leerlingen zelf willen leren. Een identificatie met het doel is dus mogelijk. Bijbehorende gevoelens zijn welwillendheid en vrijheid.

Bij de eerste twee vormen van extrinsieke motivatie leren leerlingen omdat ze niet anders kunnen. Ze moeten een bepaalde leeractiviteit doen, omdat het moet. In tegendeel tot de eerste twee vormen van motivatie voeren leerlingen bij de laatste soort motivatie (persoonlijk belang) en de intrinsieke motivatie een bepaalde activiteit uit omdat ze het belang hiervan zien of omdat ze het zelf willen doen. (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014, p. 26) Uit het onderzoek van Sierens en Vansteenkiste blijkt dat wanneer de motivatie op basis van verplichting laag en de motivatie op basis van welwillendheid hoog is, de leerprestaties van de leerlingen het hoogst zijn. De kinderen leren omdat ze het zelf willen en ze ervaren geen gevoelens van stress of druk (Sierens & Vansteenkiste, 2009, pp. 17-36).

2.1.2.3 Is het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie zichtbaar te maken?

In eerste instantie is er een duidelijk verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie is de leerling van binnenuit gemotiveerd en bij extrinsieke motivatie ligt zijn motivatie buiten hem zelf. Desondanks is de overstap van extrinsieke naar intrinsieke motivatie vloeiend en niet meteen zichtbaar. Als een leerling een bepaalde activiteit alleen maar uitvoert, omdat hij zelf het persoonlijk belang hiervan ziet, is het

bijbehorende gevoel, zoals bij de intrinsieke motivatie, welwillendheid en vrijheid, maar toch is hij niet echt van binnenuit gemotiveerd. De leerling wordt niet gedreven door plezier, interesse of geboeidheid (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 26). Bovendien sluit de ene vorm van motivatie de andere niet direct uit. Een leerling kan ook van buitenaf gemotiveerd zijn, maar ook een gevoel van flow ervaren. Desondanks kan dit niet gegarandeerd worden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 17).

2.1.2.4 Hoe ervaar ik zelf het verschil?

Ook ik zelf ervaar het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Wanneer ik echt geïnteresseerd ben in een bepaalde opdracht gaat de uitvoering hiervan bijna vanzelf. Het kost mij geen moeite om bepaalde opdrachten uit te voeren en ik vind het leuk om deze dingen te doen en me er verder in te verdiepen. Maar als ik een bepaalde activiteit alleen maar uitvoer omdat het moet of omdat ik van buiten, dus door anderen, gemotiveerd word, ga ik de opdracht wel uitvoeren, maar ervaar ik geen voldoening. Het plezier, de eigen interesse en de geboeidheid is dan niet gegeven. Soms kan dit ook tot stress en gevoelens van druk en verplichting leiden.

Dit verschil herken ik ook bij mijn leerlingen. Ik heb al vaker tijdens mijn les gezien, dat de leerlingen meer bij de les betrokken waren, wanneer ze echt geïnteresseerd waren. De leerlingen onthouden en begrijpen de leerstof dan ook beter omdat ze met plezier en eigen interesse bezig zijn. Ze doen het omdat ze het willen doen en het leren en dus hun ontwikkeling, gaat eigenlijk vanzelf.

In tegenstelling tot deze intrinsieke motivatie staat het leren vanuit een extrinsieke motivatie. Als mijn leerlingen alleen maar van buitenaf gemotiveerd waren, dus als ze een bepaalde activiteit alleen maar deden omdat ze mij plezier wilden doen of omdat ze een mooi cijfer verwachten, heeft dit vaak niet tot echt leren geleid. Het geleerde wordt wel opgenomen, maar ook snel weer vergeten zodat het eigenlijk alleen maar oppervlakkig wordt onthouden.

2.2 Betrokkenheid en de kenmerken daarvan

Wanneer een kind sterk intrinsiek, dus van binnenuit gemotiveerd is, laat het alle kenmerken van betrokkenheid zien. Zonder deze betrokkenheid kunnen leerlingen zich niet optimaal ontwikkelen (Brouwers, 2010, p. 466). Betrokkenheid is dus belangrijk voor de ontwikkeling van de kinderen (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 13).

Als kinderen een heel sterke motivatie voor iets hebben, ze uit zich zelf willen doorwerken aan een bepaalde activiteit en ze zich door niets laten afleiden, noemen we deze toestand 'betrokkenheid'. Betrokkenheid is dus een verschijnsel waarin elke persoon zich kan bevinden. Het kan leiden tot een "state of flow" (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 14).

Betrokkenheid laat zich aan een aantal kenmerken herkennen. Een betrokken mens werkt geconcentreerd, heeft een groot doorzettingsvermogen en neemt zijn omgeving niet meer waar. Dit gebeurt wanneer de persoon open, gemotiveerd en geboeid is, waardoor hij een sterke innerlijke energie voelt en een gevoel van tevredenheid ervaart. Deze toestand ontstaat als de activiteit aansluit bij de leef- en belevingswereld van de persoon en als de activiteit zich afspeelt in de zone van de naaste ontwikkeling. Volgens Vygotsky is 'de zone van de naaste ontwikkeling' "datgene wat het kind nu al kan met de hulp van anderen en wat het in de nabije toekomst zelfstandig zal kunnen" (Brouwers, 2010, p. 55). Hierdoor wordt diepgaand leren mogelijk gemaakt (Van Oers & Janssen-Vos, 2000, p. 39). Zelfs jonge kinderen kunnen, als ze betrokken zijn, moeilijke activiteiten zelf uitvoeren, omdat ze hun hele concentratie op deze activiteit richten (Brouwers, 2010, p. 83). Naast 'de zone van de naaste ontwikkeling' heeft Vygotsky de zone van de actuele ontwikkeling van het kind beschreven. De actuele ontwikkeling is wat het kind tot nu toe zelfstandig kan (Brouwers, 2010, p. 55).

Er zijn twee soorten van betrokkenheid: emotionele betrokkenheid en functionele betrokkenheid. Wanneer iemand emotioneel betrokken is, laat hij echte emoties zien en is hij intrinsiek gemotiveerd. Bij functionele betrokkenheid is er geen diepgaande betrokkenheid, omdat men vaak van buitenaf gemotiveerd is.

Om betrokkenheid bij leerlingen te meten kan bijvoorbeeld de Leuvense Betrokkenheidsschaal (LBS) gebruikt worden (Brouwers, 2010, p. 287). Met behulp van deze schaal kunnen de leerlingen op vijf niveaus van betrokkenheid geobserveerd worden. Met de betrokkenheidsschaal kan een scanning of een screening uitgevoerd worden, wat alleen maar per tijdinvestering en per invalshoek (kind of activiteit) verschilt.

Samenvattend kan gezegd worden dat betrokkenheid aan de signalen: concentratie, energie, complexiteit en creativiteit, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening te herkennen is (Van Herpen M. , ErvaringsGericht Onderwijs/ van orientatie tot implementatie, 2007, p. 57). Ook is een toestand van betrokkenheid heel belangrijk voor het competentiegevoel, het zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld. Het helpt kinderen om steeds in ontwikkeling te blijven en om te willen leren. Bovendien heeft betrokkenheid een positieve invloed op de ontwikkeling, omdat betrokkenheid tot diepgaand leren leidt en het kind in deze toestand alleen maar echt bezig is met het leren (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 14-20). Als kinderen betrokken zijn vinden creatieve processen plaats die tot fundamenteel leren leiden (Brouwers, 2010, p. 152). De betrokkenheid [...] staat [dus] garant voor echte ontwikkeling (Van Herpen M. , Duurzaam opvoeden en ontwikkelen, 2008, p. 187).

2.3 Hoe kan de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen gestimuleerd worden?

Een hoge betrokkenheid en motivatie bij de kinderen leidt vaak tot betere resultaten op school. Als leerkracht is het daarom belangrijk om ervoor te zorgen dat de leerlingen gemotiveerd en betrokken raken. Om kinderen te ondersteunen en te helpen in hun eigen leer- en ontwikkelingsproces moet de leerkracht eigenlijk alleen maar de betrokkenheid van de kinderen stimuleren (Brouwers, 2010, p. 466). Ook volgens de principes van het Ervaringsgericht onderwijs, kan de leerkracht gebruik maken van de eigen betrokkenheid, die leerlingen van nature hebben. Een gemotiveerde en betrokken leerling is niet echt afhankelijk van de manier van lesgeven of van de soort activiteit, maar veel meer van de mate waarin hij zelf verbonden is met zichzelf, met anderen, de activiteit en de omgeving. Voorwaarde hiervoor is een respectvolle omgang met elkaar en de wederzijdse waardering (Van Herpen M. , 2008, p. 187). Het gaat dus veel meer om de factor betrokkenheid die de uitvoering van elke werkvorm en activiteit bepaalt. De verschillende werkvormen worden dus niet uitgesloten (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 20). Met betrekking tot mijn onderzoeksvraag betekent dit dat betrokkenheid en motivatie wel invloed hebben op de leerresultaten van de leerlingen, maar dat de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen afhankelijk is van de eigen betrokkenheid die de leerlingen zelf meebrengen, maar ook die de leerkracht zelf uitstraalt. Vanuit de praktijk heb ik ervaren dat wanneer ik zelf betrokken en gemotiveerd ben, de leerlingen ook betrokken en gemotiveerd raken.

Om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren kan rekening gehouden worden met betrokkenheidsbepalende factoren, drie basisbehoeften (autonomie, relatie, competentie),

de leerkrachtenstijl en verschillende basiswerkvormen. Hiervoor zie hoofdstuk 2.3.1 t/m 2.3.4.

2.3.1 Betrokkenheidsbepalende factoren

De zeven betrokkenheidsbepalende factoren kunnen een leidraad zijn om de leeromgeving voor de leerlingen zo krachtig mogelijk te maken. Hierbij dienen het welbevinden van de leerlingen en hun betrokkenheid altijd als richtsnoer. De volgende factoren horen bij de betrokkenheidsbepalende factoren (Van Herpen M. , 2008, p. 71):

- Klasklimaat
- Aanpassing aan de mogelijkheden
- Werkelijkheidsnabij
- Activiteit
- Expressie
- Samen leren
- Leerlingeninitiatief

Om betrokkenheid te verhogen moet het **klasklimaat** positief zijn. Dat betekent dat kinderen zich op school en in de klas thuis moeten voelen en dat er een positieve en veilige leersfeer gecreëerd moet worden (Van Herpen M. , 2008, p. 71). Alle leerlingen moeten door de leerkracht ondersteuning en hulp ervaren en ze mogen niet bang zijn om hun tekorten en sterktes in de klas te laten zien. Hiervoor is een goede relatie tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkracht belangrijk. Kinderen moeten het gevoel hebben erbij te horen en niet uitgesloten worden. Ze moeten gerespecteerd en gewaardeerd worden. Uit een metastudie van Roorda blijkt dat positieve relaties tussen de leerlingen en de leerkracht tot hogere betrokkenheid en ook betere prestaties leidt (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 49). Het is dus vanzelfsprekend dat als een leerling een bepaald leerprobleem laat zien dit invloed heeft op de relatie met anderen. Ook hebben de relaties met anderen, dus bij de leerlingen onderling of met de leerkracht, invloed op het ontstaan van leerproblemen. Om de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen dus positief te stimuleren, moet de leerkracht haar leerlingen zonder vooroordelen bekijken en behandelen. Ze moet altijd uitgaan van de mogelijkheden van haar leerlingen en haar leerlingen zo goed mogelijk bij het leren ondersteunen. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht in de groeikansen van haar leerlingen gelooft. Haar manier van omgaan is hiervoor meebepalend. Een positieve houding werkt stimulerend en moedigt aan. Een goede leerkracht is dus ook een vertrouwenspersoon, die het mogelijk maakt dat iedereen zijn vragen, problemen of opmerkingen kwijt kan, zonder afwijzing of veroordeling te

ervaren. De leerkracht speelt dus een enorme en belangrijke rol als het erom gaat een positief klasklimaat te creëren (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 45-54).

Naast een goede relatie tussen de leerlingen onderling en met de leerkracht, maakt ook de goede inkleding van het klaslokaal en van de school een deel uit als het erom gaat een positief klasklimaat te stimuleren. Bovendien is een sterk wij-gevoel binnen de groep niet te onderschatten.

Een andere factor om betrokkenheid en motivatie bij de leerlingen te stimuleren is de **aanpassing aan de mogelijkheden** van het kind. Elk kind is verschillend en heeft dus ook andere behoeftes, een ander ontwikkelingstempo en dus ook een ander aanbod van de leerstof nodig. Hier moet de leerkracht rekening mee houden. Een goede leerkracht daagt haar leerlingen uit en differentieert in aanbod en in de manier van aanbieden. De leerstof moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen (Van Herpen M. , Duurzaam opvoeden en ontwikkelen, 2008, p. 71). Desondanks mag het niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk zijn, omdat dit tot demotivatie of frustratie kan leiden. Het werk moet dus aansluiten bij de mogelijkheden van het kind. Dat betekent een aanpassing op tempo en niveau en op de behoefte aan instructie. De leerstof bevindt zich in 'de zone van de naaste ontwikkeling'² (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 54-65).

Naast een positief klasklimaat en het aanpassen aan de mogelijkheden van het kind, is het ook belangrijk dat het aanbod op school **werkelijkheidsnabij** is. Ook binnen het ervaringsgericht onderwijs wordt werkelijkheidsnabijheid als voorwaarde voor goed onderwijs gezien (Brouwers, 2010, p. 494). Leerlingen willen van nature de wereld om hen heen onderzoeken, ontdekken en begrijpen. Als leerkracht moet men gebruik maken van de werkelijkheid. Dit kan bijvoorbeeld door het benutten van nieuwe media of het meenemen van echte dingen. Bovendien moeten de thema's en inhoud betekenisevol en functioneel zijn en dus ook weer aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de kinderen. Hoe meer werkelijkheid er is, des te meer betrokkenheid en leerwinst onderwijs kan opleveren (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 65-75).

Een vierde factor voor betrokken en gemotiveerde leerlingen is de factor '**activiteit**'. Met activiteit wordt bedoeld dat de leerlingen de mogelijkheid hebben om zich te bewegen. Onderwijs moet zo opgebouwd zijn, dat leerlingen zelf dingen kunnen doen en dat hun ondernemingszin aangesproken wordt (Van Herpen M. , Duurzaam opvoeden en ontwikkelen, 2008, p. 71). Er moet ruimte zijn voor doe-momenten, groeps-, partner- en

² Zie bladzijde 14

individueel werk en spelen. “In groepswerk, partnerwerk en individueel werk stijgt de betrokkenheid omdat het kind niet voor elk onderdeel afhankelijk wordt gemaakt van een klassikaal ritme en omdat het vaker aan de beurt komt” (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 80).

Expressie is de vijfde betrokkenheidsverhogende factor. Met expressie wordt bedoeld dat de leerlingen hun ervaringen open willen uitdrukken. Alles wat kinderen ervaren en waarnemen, wordt alleen maar als compleet ervaren, als ze de mogelijkheid hebben om zich extern uit te drukken. Deze externe uitdrukking heeft een positieve invloed op de ervaring van het kind, omdat het kind met deze uitdrukking de ervaringen verteert. Er zijn verschillende manieren om zich uit te drukken en omdat elk kind verschillend is, gebruiken ze niet altijd hetzelfde medium. Als leerkracht moet men dus kinderen de mogelijkheid bieden om zich uit te drukken. Er moet ruimte zijn om de eigen creativiteit uit te leven en het mag niet erg zijn als iemand fouten maakt (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 80-86).

De voorlaatste betrokkenheidsverhogende factor is het **samen leren**. Om goed te kunnen leren is interactie noodzakelijk. Deze interactie met anderen en met de omgeving helpen het kind om zich te ontwikkelen en om een gevoel van zelfvertrouwen te ervaren. De leerkracht moet van de verschillen bij haar leerlingen profiteren. Kinderen kunnen elkaar inspireren, uitdagen en helpen. Deze diversiteit is geen hinder maar een kans voor het leren. Om die reden is het belangrijk om kinderen de mogelijkheid te bieden om samen naar een doel te werken (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 87-90).

Een bijzondere plaats neemt de laatste factor **leerlingeninitiatief** in de reeks van betrokkenheidsbepalende factoren in. De betrokkenheid van de leerlingen kan gestimuleerd worden doordat het initiatief bij de leerkracht maar ook bij de kinderen ligt. De leerlingen moeten betrokken worden bij de te behalen doelen en er moet ruimte zijn voor het maken van eigen keuzes. De leerlingen leren op die manier zelf het proces te beheren en zijn eigenaar van hun eigen leerproces (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 90-99).

2.3.2 Drie basisbehoeften

Natuurlijk moet de leeractiviteit boeiend en voor de leerlingen interessant zijn. De activiteit moet betekenis hebben, de leerlingen aanspreken en uitdagen. Desondanks is de mate in hoeverre kinderen intrinsiek gemotiveerd en betrokken raken volgens de zelfdeterminatietheorie ook afhankelijk van de drie basisbehoeften autonomie, relatie en competentie. Om de betrokkenheid van de leerlingen te stimuleren moet de leerkracht met deze basisbehoeften rekening houden. Kinderen zijn het meest van binnenuit gemotiveerd

als de leerkracht een leeromgeving creëert waar zowel structuur, maar ook ruimte voor autonomie is. Om die reden is het bieden van autonomie binnen de klas essentieel voor intrinsiek gemotiveerde leerlingen. Een **autonomie** ondersteunende leerkracht zorgt ervoor dat er genoeg keuzemomenten zijn en dat er tijdens de les ruimte is voor eigen inbreng van de leerlingen. Ze luisteren naar hun leerlingen en geven de leerlingen tijd om hun mening vrij te uiten. Ook zijn ze geïnteresseerd in de wensen van hun leerlingen en kunnen ze zich in de ander inleven. Een autonomie ondersteunende leerkracht schept momenten waarin tijd voor zelfstandig werken is, ze geeft positief feedback, ondersteunende tips en moedigt haar leerlingen aan om vol te houden. Bovendien geeft de leerkracht een zinvolle en specifieke uitleg. Samenvattend kan dus gezegd worden dat een autonomie ondersteunende leerkracht zich met de interesses en persoonlijke waarden van haar leerlingen kan identificeren. Ze implementeert deze interesses en bouwt nieuwe interesses op (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 28-62). Bovendien heeft een autonomie ondersteunende leerkracht respect voor het kind als actor. Het kind moet dus gezien worden als eigenaar van zijn eigen leerproces (Brouwers, 2010, p. 189).

Naast het bieden van autonomie is ook het zorgen voor sociale verbondenheid, dus een **relatiegevoel** belangrijk. Als kinderen ondersteund worden door anderen, kunnen ze ook makkelijker leren en zich ontwikkelen (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 87). Om de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen te stimuleren, moeten leerlingen zich verbonden, gerespecteerd, gewaardeerd en geliefd voelen. Anderzijds moeten ze ook in staat zijn om anderen te respecteren. Dit geldt natuurlijk ook voor de leerkracht zelf. Daarom moet rekening gehouden worden met de eigen biografie die de leerkracht maar ook de leerlingen al meebrengen. Als leerkracht moet men zich van deze biografie bewust zijn en zijn handelen op basis daarvan kunnen aanpassen. Kinderen kunnen dit nog niet en het is daarom belangrijk dat leerkrachten op een tactvolle wijze met hun leerlingen in contact gaan (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 83-105) Alleen als kinderen een goede relatie met de leerkracht hebben, kunnen ze het beste leren. “Zonder relatie komt er geen prestatie” (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 90). Ook L. Stevens ziet het belang van de behoefte aan relatie (Brouwers, 2010, p. 186). Volgens hem is relatie één van de belangrijkste behoeftes van de mens. Hij is van mening dat kinderen alleen maar goed kunnen presteren, als ze ook een goede relatie met de leerkracht hebben. Een goede leerkracht is dus betrokken en heeft vertrouwen in het kind (Brouwers, 2010, p. 186).

Volgens de zelfdeterminatietheorie hangt de betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen naast het bieden van autonomie en relatie, ook nog van het bijdragen aan het

competentiegevoel van de leerlingen af. Met competentie wordt bedoeld dat de leerlingen het gevoel hebben dat ze iets kunnen en de leerstof aankunnen. Leerlingen die zich competent voelen, zijn ook gemotiveerder en meer betrokken dan leerlingen die geen competentiegevoel ervaren (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 63-82). Volgens L. Stevens heeft het competentiegevoel van de kinderen ook positieve invloed op de leerresultaten van de leerlingen (Brouwers, 2010, p. 186). Competentie en autonomie hangen daarom samen. Het leerkrachtgedrag en de leeromgeving moeten autonomie ondersteunend, maar ook structuur ondersteunend zijn. Het ondersteunen van autonomie kan alleen gegarandeerd worden als er voldaan wordt aan de basisbehoefte autonomie. Het ondersteunen van structuur kan alleen gegarandeerd worden als er voldaan wordt aan de basisbehoefte competentie. Bovendien is het belangrijk dat autonomie en structuur in evenwicht staan. Als de leerkracht hier rekening mee houdt, kan dit leiden tot intrinsieke motivatie en dus ook tot meer betrokken leerlingen (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 63-82).

2.3.3 Leerkrachtstijl

Met leerkrachtstijl wordt de manier waarop iemand met anderen omgaat bedoeld. Dit heeft te maken met de eigen 'geschiedenis' van de leerkracht. De omgang met de klas wordt beïnvloedt door de eigen gemoedstoestand van de leerkracht. Er zijn verschillende kenmerken waarop dit kan gebeuren. Samengevat kan gezegd worden dat er drie dimensies in stijl zijn. De eerste dimensie is in hoeverre de leerkracht gevoelig is voor de beleving van haar leerlingen. Dat betekent dat de leerkracht haar leerlingen serieus neemt en oog heeft voor hun behoeftes. De tweede dimensie is het "stimulerend tussenkomen" (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 103). Hiermee wordt de manier van lesgeven en het begeleiden tijdens de les bedoeld. Een goede begeleiding en ondersteuning hebben weer te maken met de zone van de naaste ontwikkeling. De leerkracht leidt haar lessen op een motiverende manier in, ze nodigt haar leerlingen uit tot communicatie en zet ze aan tot actie. De derde stijl dimensie is het verlenen van autonomie. Zoals al eerder opgenoemd, hangt dit samen met het bieden van keuzemogelijkheden. Ook mogen leerlingen over activiteiten beslissen en worden ze betrokken bij het oplossen van conflicten of bij het opleggen van regels (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 99-113)

Bovendien moet men als leerkracht transparant en voorspelbaar zijn. Het bieden van vrijheid, respect en vertrouwen leidt er toe dat de leerlingen durven hun ervaringen mee te delen. Als men als leerkracht de leerlingen begrijpt en een empathisch vermogen tegenover de leerlingen laat zien, kunnen de leerlingen hun gevoelens kwijt en meer zichzelf zijn. Ze zijn dan niet bang om veroordeeld te worden. Als men open en voorspelbaar in gedrag is,

kunnen de leerlingen de leerkracht vertrouwen. Deze transparantie van de leerkracht leidt dus weer tot rust en zekerheid bij de leerlingen (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 99).

Als opvoeder en als leerkracht heeft men bovendien een voorbeeldfunctie. Men staat model en de leerlingen voelen als je zelf niet gemotiveerd en betrokken bent. Daarom moeten leerkrachten eerst naar zichzelf kijken en zich van hun eigen handelen bewust worden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 43). Het gaat om het veranderen van de omgang met jezelf, met anderen en met de manier waarop iemand in het leven staat. Als men wil dat leerlingen betrokken en gemotiveerd zijn tijdens de les, moet men zelf ook werken aan de eigen betrokkenheid (Brouwers, 2010, p. 291). Bovendien moet men als leerkracht ook zelf motivatie uitstralen. Een gemotiveerde, enthousiaste en energieke leerkracht heeft meer geduld voor haar leerlingen. Ze kunnen hun leerlingen beter stimuleren en zorgen zó voor beter leren. De leerlingen zijn veel meer gemotiveerd als ook de leerkracht gemotiveerd is. Om die reden is de voorbeeldfunctie die leerkrachten hebben niet te onderschatten. Een goede leerkracht blijft steeds in ontwikkeling en aan het leren. Net zoals haar leerlingen. Leren vindt levenslang plaats en dit geldt voor iedereen. Voordat er voldaan kan worden aan de basisbehoeftes van de leerlingen, moet ook eerst gewerkt worden aan de basisbehoeftes van de leerkracht zelf. Want alleen als aan deze behoeftes gewerkt wordt, zijn leerkrachten zelf intrinsiek gemotiveerd en kunnen ze dit ook aan hun leerlingen overdragen (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014, pp. 131-155).

2.3.4 Basiswerkvormen

Om een krachtige en dus motiverende leeromgeving te scheppen, zijn er een aantal basiswerkvormen, die door een complexere organisatie, rekening houden met de behoeftes van de leerlingen en dus goed onderwijs mogelijk maken. Hierbij valt te denken aan open werkvormen zoals de kring, het forum, hoekenwerk, contractwerk, projectwerk, ateliers en vrije activiteit. De **kring** en het **forum** maken het de leerkracht mogelijk om kennis te maken met de noden en de beleving van de kinderen. Het zijn dus plekken waar men elkaar leert kennen en waar ervaringen uitgewisseld kunnen worden. Het werken in **hoeken** of met **contracten** helpt de leerkracht om in te gaan op de individuele behoeftes van de leerlingen. Het differentiëren wordt op die manier makkelijker. Met **projectwerk** en **ateliers** kan gewerkt worden aan de activiteit en aan de werkelijkheidsnabijheid van de kinderen. De leerlingen kunnen op die manier creatief bezig zijn en de wereld om hen heen ontdekken. Met de **vrije activiteit** kan gestimuleerd worden dat de leerlingen initiatieven nemen. Bovendien worden de kinderen zo weinig mogelijk in hun mogelijkheden beperkt (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 115-147).

2.4 Het vak Duits binnen het Duitse leerplan

Duits binnen het Duitse leerplan wordt gezien als betekenisvol middel voor de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen. Het doel van het vak Duits is het aanleren van taalmiddelen die kinderen helpen om in de verschillende levenssituaties terecht te komen. Taal is noodzakelijk voor het succes op een Duitse school, omdat het in alle vakken gebruikt wordt. Het is instructie- en onderwijstaal. Een ander doel van Duits is het om de kinderen te leiden tot een bewust taalgebruik, zodat ze plezier ervaren bij het gebruiken van taal. Bovendien worden de competenties met betrekking tot alledaagse communicatie, het leren lezen en schrijven en het schrijven van verhalen gestimuleerd. De lessen Duits zullen de taalvaardigheden van elk kind zo goed mogelijk ontwikkelen. Het achterliggende idee is het ontwikkelen van een vertel- en gesprekscultuur en de lees- en schrijfcultuur.

In de leerlijnen worden de volgende zwaartepunten geformuleerd. De kinderen zullen vaardigheden ontwikkelen op de gebieden van spreken en luisteren, schrijven, lezen, het omgaan met teksten en het gebruiken van taal. Voor de gebieden spreken en luisteren zijn de volgende kerndoelen geformuleerd: begrijpend luisteren, gesprekken voeren, met anderen spreken en drama activiteiten. Voor het gebied schrijven zijn de volgende kerndoelen geformuleerd: het beschikken over schrijfvaardigheden, verhalen voorbereiden, schrijven en controleren, en spelling. Op het gebied van lezen moeten de kinderen beschikken over leesvaardigheden, leeservaringen, teksten begrijpen, leesstrategieën kunnen gebruiken, teksten kunnen presenteren en met media kunnen omgaan. Op het gebied van taalgebruik moeten de kinderen taal kunnen beschouwen. Deze competenties zijn nader beschreven en uitgelegd in het leerplan. Alle leerkrachten moeten hierop terugrijpen en hun lessen hierop opbouwen (Nordrhein-Westfalen, 2012).

2.4.1 Wat heeft dit te maken met motivatie en betrokkenheid?

De leerlijnen van het vak Duits geven de leerkracht een duidelijk beeld over de vaardigheden die de kinderen aan het einde van de basisschool moeten beheersen. In het leerplan staat ook dat de leerkracht het vak Duits op een motiverende en aansprekende manier zal aanbieden. Alleen de mate in hoeverre dit gebeurt, is afhankelijk van de leerkracht en haar eigen manier van les geven. Dat betekent dat de leerkracht zelf de bepalende factor is voor de motivatie en de betrokkenheid van haar leerlingen. Als de leerkracht zelf niet betrokken en gemotiveerd is, kan zij dit ook niet aan haar leerlingen overdragen. Dit heeft tot gevolg dat de leerlingen ook niet betrokken en gemotiveerd kunnen raken.

3. Probleemstelling

3.1 Het doel van het onderzoek

Doel van het onderzoek is om in de praktijk te onderzoeken in welke mate betrokkenheid en motivatie van de kinderen verhoogd kunnen worden en of betrokkenheid en motivatie invloed hebben op de leerprestaties van de kinderen. Op grond van de bestudeerde theorie richt ik mijn onderzoek op de praktijk. Hierbij ligt het zwaartepunt op de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen op de Grundschule Laar binnen het vak Duits. Met de vergelijking tussen literaire verdieping en data uit de praktijk wil ik een duidelijk beeld krijgen van mijn eigen handelen met betrekking tot de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Ook wil ik me ervan bewust worden wat motivatie en betrokkenheid voor mijn lespraktijk betekenen. Ik wil met dit onderzoek aantonen dat ik me ten behoeve van de uitoefening van mijn beroep voortdurend blijf ontwikkelen. Als leerkracht blijf ik altijd aan het leren en ontwikkel ik me steeds verder. Door de theoretische verdieping ontwikkel ik mijn kennis op het gebied van betrokkenheid en motivatie en ik word me bewust van mijn eigen handelen als leerkracht, zodat ik als toekomstige leerkracht in mijn eigen lespraktijk van mijn kennis over motivatie en betrokkenheid kan profiteren. Ik wil dus proberen de kloof tussen wetenschap en praktijk te overbruggen en me steeds afvragen hoe ik de betrokkenheid en motivatie van mijn leerlingen in mijn eigen praktijk kan stimuleren.

3.2 De onderzoeksvraag

Wat voor invloed hebben motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits?

3.3 Deelvragen

1) Wat is motivatie?

- Is het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie zichtbaar/te maken?
- Hoe ervaar ik zelf het verschil?

2) Wat is betrokkenheid?

- Wat houdt betrokkenheid in?
- Hoe kan ik betrokkenheid bij de leerlingen herkennen en observeren?
- Hoe kan ik de betrokkenheid van de kinderen tijdens mijn lessen en op school stimuleren?

3) Wat wil men bereiken met het vak Duits op de Duitse basisschool?

- Wat zijn de leerlijnen?
- Wat staat ervan in de kerndoelen of leerplan?

3.4 Hypothese

Ik verwacht dat motivatie en betrokkenheid een grote invloed hebben op de leerresultaten van de leerlingen. Volgens mij kunnen kinderen zich het beste ontwikkelen en dus ook het beste leren en presteren, als ze gemotiveerd en betrokken zijn. Ik denk dat intrinsieke motivatie, dus wanneer een leerling daadwerkelijk geïnteresseerd is, meer tot diepgaand leren kan leiden dan wanneer een leerling alleen maar van buitenaf gemotiveerd is (extrinsiek). Bovendien denk ik dat de invloed van de leerkracht op de leermotivatie en de betrokkenheid van de leerlingen van groot belang is. Ik ga ervan uit dat de kinderen meer betrokken en gemotiveerd raken als er rekening gehouden wordt met de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie. Ik verwacht dat ik als leerkracht in het bieden en bijdragen aan deze behoeften een grote rol speel.

4. Onderzoeksaanpak en resultaten

4.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep van het onderzoek bestaat in dit geval uit de kinderen van groep zes van de Duitse basisschool in Laar. De groep bestaat uit 15 kinderen in de leeftijd van negen en tien jaar. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen de geslachten.

4.2 De methode van dataverzameling/Eventuele ontwerpactiviteiten

Om de data voor mijn onderzoek te verzamelen, heb ik ervoor gekozen verschillende methoden van dataverzameling te gebruiken. Met behulp van deze methoden wil ik onderzoeken wat voor invloed motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits hebben. Hiervoor ga ik de volgende methoden van dataverzameling gebruiken:

- Literatuurstudie
- Observatie
- Lesgeven
- Leerstofoets
- Enquête

Voordat ik de invloed van motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits kan observeren en analyseren, moet ik me zelf bewust worden wat motivatie en betrokkenheid inhoudt. Om die reden heb ik ervoor gekozen om gebruik te maken van een **literatuurstudie**. Door het bestuderen van de theorie over motivatie en betrokkenheid heb ik inzicht gekregen op wat motivatie en betrokkenheid betekenen en hoe ik deze tijdens mijn lessen kan stimuleren. Met behulp hiervan worden antwoorden gevonden op de deelvragen van mijn onderzoek.

Vervolgens kan ik de motivatie en betrokkenheid van de kinderen in de praktijk observeren. Hiervoor ben ik stage gelopen op de Grundschule in Laar. Ik heb de motivatie en betrokkenheid van de kinderen geobserveerd om de betrokkenheid en motivatie van de kinderen in kaart te brengen. Ik ben ervan uitgegaan dat de kinderen op de basisschool verschillen in betrokkenheid en motivatie per leerkracht laten zien. Door het **observeren** in groep zes op de Grundschule in Laar wordt dit aangetoond. De betrokkenheid en motivatie wordt geobserveerd en bepaald door middel van de Leuvense betrokkenheidsschaal (Brouwers, 2010, p. 287). Met behulp van deze schaal wordt er naar de signalen van

betrokkenheid van de kinderen gekeken. Met betrekking tot mijn onderzoeksvraag heb ik geobserveerd of de kinderen alle aandacht op de activiteit richten en zich door niets laten afleiden, een groot doorzettingsvermogen laten zien en een voldoening ervaren. De mimiek en houding van de kinderen tegenover de activiteit spelen hierbij een rol, omdat zij signalen zijn voor motivatie en betrokkenheid. Overige kenmerken van betrokkenheid zijn te vinden in de bijlage op bladzijde 61. Voor het observeren van deze kenmerken maak ik gebruik van de observatielijst uit de bijlage. In hoeverre de kinderen gemotiveerd en betrokken zijn, kan aan de hand van de Leuvense betrokkenheidsschaal per niveau in kaart gebracht worden. De niveaus geven een duidelijke beschrijving van de kenmerken in welke mate een kind bij de les betrokken is. Hierdoor dienen ze als meetbaar en betrouwbaar onderzoeksinstrument. De betrokkenheid en motivatie van de leerlingen wordt tijdens de les van de vakleerkracht en tijdens mijn eigen les geobserveerd om te weten te komen of motivatie en betrokkenheid ook afhankelijk zijn van de leerkrachtstijl.

De manier van **lesgeven** wordt ook onderzocht. De les, gegeven door mij, is op grond van de bestudeerde literatuur voorbereid. Hierdoor kan ik een antwoord krijgen op de vraag wat voor invloed betrokkenheid en motivatie op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits hebben. De les van de vakleerkracht dient als uitgangspunt voor de algemene motivatie en betrokkenheid van de leerlingen tijdens het vak Duits. Hierdoor kan ik de betrokkenheid en motivatie van de kinderen beter vergelijken en later conclusies trekken in hoeverre de betrokkenheid en motivatie invloed hebben op de leerprestaties en in hoeverre dit te maken heeft met de eigen leerkrachtstijl.

Bovendien wordt er een leerstofoets afgenomen na afloop van een les Duits gegeven door de vakleerkracht en na afloop van een les Duits gegeven door mij. De **leerstofoets** dient als instrument om na te gaan of de lesstof beter onthouden en begrepen wordt als er rekening gehouden wordt met de basisbehoeften van de kinderen. De toets bestaat uit vijf vragen die aansluiten bij de inhoud van de les. De toets wordt geëvalueerd ten aanzien van de vraag of gemotiveerde en meer betrokken kinderen beter presteren dan niet gemotiveerde kinderen.

De kinderen mogen aan het eind van beide lessen de manier van lesgeven beoordelen. Dit wordt gedaan door middel van een enquête. De **enquête** dient als instrument om data uit de praktijk te registreren. De enquête is erop gericht een antwoord te kunnen geven in hoeverre de kinderen betrokken en gemotiveerd zijn. Alle kinderen krijgen dezelfde vragen. De vragen zijn voor alle kinderen en voor beide lessen hetzelfde. De vragen en antwoorden uit de enquêtes zijn te vinden in hoofdstuk 4.4.1.2.

4.3 Eventuele ethische kwesties

Het onderzoek dient niet ter veroordeling van de leerkracht en ook niet van haar manier van lesgeven. Het dient alleen ter bewustwording van mijn eigen handelen als leerkracht met betrekking tot motivatie en betrokkenheid. Ook wil ik met dit onderzoek niet bepaalde werkvormen zoals groepswork of de klassikale les boven een ander stellen. Ik sluit geen enkele werkvorm uit. Het gaat veel meer om de factor betrokkenheid die de uitvoering van elke werkvorm en activiteit bepaalt. Vanuit deze aanpak wordt geen enkele werkvorm uitgesloten.

4.4 Proces van dataverzameling

Stap 1: Literatuurstudie

- Wat is motivatie? Is het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie zichtbaar te maken? Hoe ervaar ik zelf het verschil? Wat is betrokkenheid?

Stap 2: Praktijkvoorbeelden

- Wat wil men bereiken met het geven van Duits op school? Wat zijn de leerlijnen? Wat staat ervan in de kerndoelen of leerplan? Om de samenhang tussen theorie en praktijk in mijn onderzoeksverslag te laten zien, ga ik onderzoeken wat dit te maken heeft met 'motivatie' en 'betrokkenheid'.

Stap 3: Onderzoek in de praktijk

- Praktijkonderzoek aan één basisschool in Duitsland. Door observaties, interviews en te hospiteren, inventariseer ik hoe de actuele situatie in de praktijk wordt verzorgd met als doel data te kunnen verzamelen en te vergelijken. Ook ga ik onderzoeken wat voor invloed motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits heeft. En hoe betrokken de leerlingen tijdens mijn les zijn en hoe ik de leerlingen nog meer kan motiveren?

Stap 4: Conclusies

- In hoeverre heeft mijn eigen handelen invloed op de motivatie en betrokkenheid van mijn leerlingen en wat betekent dit voor mijn eigen lespraktijk als toekomstige leerkracht.

4.4.1 Les 1

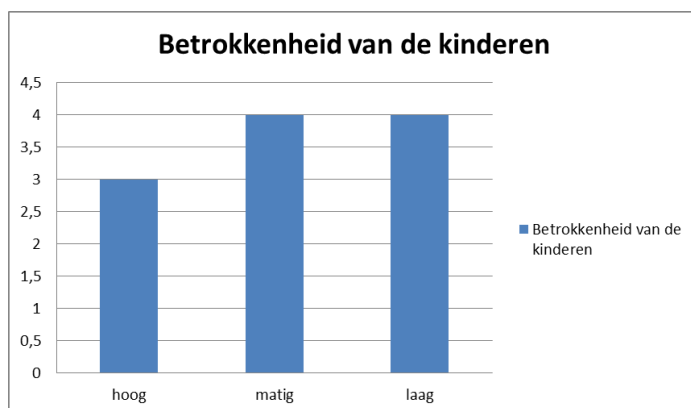
De geobserveerde groep was een groep zes op de basisschool in Laar (Duitsland). De groep bestaat uit 15 kinderen in de leeftijd van negen en tien jaar. In dit onderzoek wordt geen onderscheid gemaakt tussen de geslachten. Ik heb ervoor gekozen om een taalles (Duits) te observeren, omdat ik deze les als uitgangspunt voor de algemene motivatie en betrokkenheid van de kinderen gebruik. Het vak Duits wordt in deze groep zes onderwezen door de directrice van de basisschool. De leerkracht is boven de 50 jaar en kan dus op veel ervaring terugrijpen. De kinderen zijn het gewend dat de leerkracht doceert en eigenlijk frontaal lesgeeft. Het thema van de les was het schrijven van brieven. Drie kinderen waren op die dag ziek en konden dus niet de vragenlijst en de toets aan het eind van de les invullen. Er waren dus twaalf kinderen aanwezig.

4.4.1.1 Leuvense Betrokkenheidsschaal

Tijdens de les heb ik de betrokkenheid van de kinderen aan hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal ingevuld (Brouwers, 2010, p. 287). De betrokkenheidsschaal kan op twee manieren ingevuld worden. De eerste is een 'scanning' en de tweede is een 'screening'. Bij de 'scanning' worden de kinderen tijdens meerdere periodes van twee minuten geobserveerd. Hierdoor kan de betrokkenheid bij een bepaalde activiteit gemeten worden (Brouwers, 2010, p. 287). Zoals in hoofdstuk 2 beschreven wordt betrokkenheid gesignaleerd door concentratie, energie, complexiteit en creativiteit, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening (Van Herpen M. , ErvaringsGericht Onderwijs/ van oriëntatie tot implementatie, 2007, p. 57). Om de betrokkenheid van de kinderen in de praktijk vast te kunnen leggen, ga ik de kinderen aan de hand van de vijf niveaus uit de Leuvense betrokkenheidsschaal observeren. Op grond van mijn observaties worden de leerlingen, aan hand van de bestaande criteria op de verschillende niveaus verdeeld. Met de Leuvense Betrokkenheidsschaal kan ik de betrokkenheid van de leerlingen dus op een betrouwbare wijze meten. Omdat niet zomaar vastgesteld kan worden of kinderen een vijf of een vier scoren, geef ik in het volgende stukje eerst even een omschrijving van de verschillende niveaus van de Leuvense Betrokkenheidsschaal.

Bij niveau 1 laat het kind helemaal geen signalen van betrokkenheid zien. Het kind is snel afgeleid en verveelt zich. Bij niveau 3 komt het kind tot activiteit, maar is wel afleidbaar en niet echt betrokken. Als het kind echt geconcentreerd en ononderbroken bezig is, scoort het op niveau 5. Kinderen die op niveau 5 scoren laten alle signalen van betrokkenheid zien (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 17). Bij het invullen van mijn observatielijst maak ik dus gebruik van de hierboven beschrevene criteria.

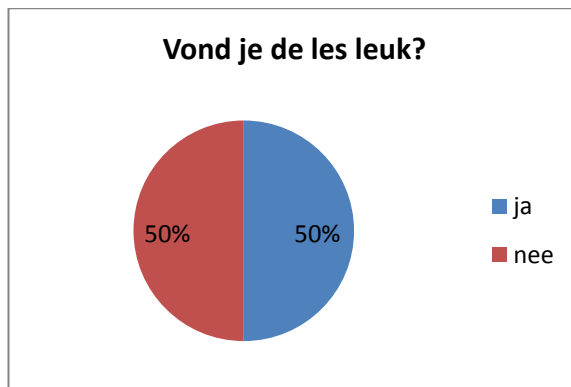
Drie kinderen toonden tijdens de les een hoge (niveau 5), vier kinderen een matige (niveau 3) en vier kinderen een lage betrokkenheid (niveau 1). Meer dan de helft van de kinderen waren dus matig tot laag bij de les betrokken. De kinderen die op niveau één zitten zijn snel afgehaakt en hadden korte momenten van aandacht. De leerlingen op niveau drie hebben tijdens de les geen echte voldoening laten zien, maar ook geen verveling. Ze waren meer of minder met gedachten bij de les. De drie leerlingen die op niveau vijf zitten hebben zeer geconcentreerd geleerd en lieten zich door niets afleiden. Ze gingen geboeid aan het werk. In de grafiek hieronder wordt deze verdeling duidelijk.



Afbeelding 1: eigen bron, 2014

4.4.1.2 Enquête kinderen

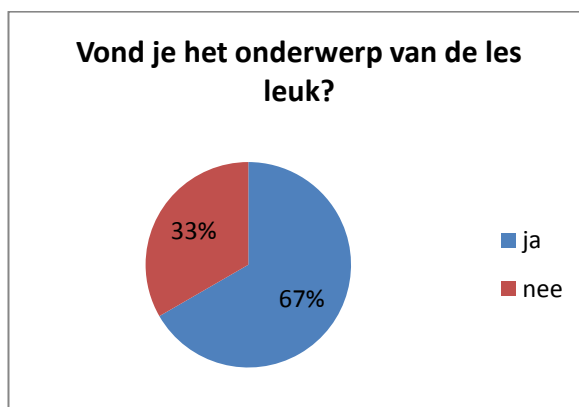
Na afloop van de les zijn de kinderen gevraagd worden om de les te beoordelen. Dit heb ik gedaan door het laten invullen van een enquête (zie bijlage 'enquête leerlingen'). De vragenlijst heeft als doel de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de les te bepalen. De begrippen 'betrokkenheid' en 'motivatie' zijn voor de leerlingen te moeilijk, zodat ik de vragen voor de leerlingen heb aangepast. De vragenlijst begon met de vraag of de kinderen de les leuk vonden. Van de twaalf kinderen hebben zes kinderen aangegeven dat ze de les leuk vonden. De andere zes kinderen hebben gezegd dat ze de les niet leuk vonden. In de grafiek hieronder is deze verdeling te zien:



Afbeelding 2: eigen bron, 2014

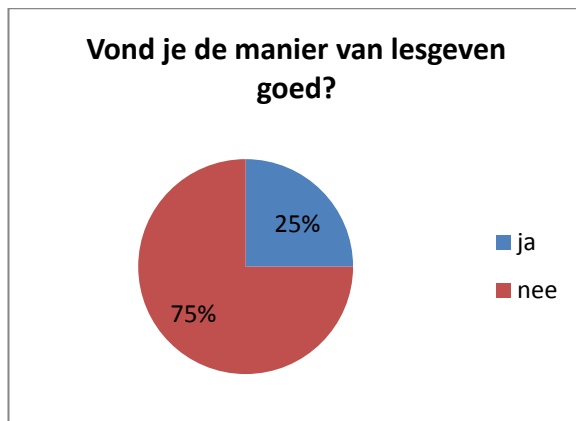
Met behulp van deze grafiek laat zich dus herkennen dat de helft van de kinderen zelf aangeeft dat ze de les leuk vonden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de helft van de kinderen bij de les betrokken waren, maar 50 percent geen echte voldoening en betrokkenheid hebben laten zien.

De tweede vraag ging over het onderwerp. Ik wou van de kinderen weten, of ze het thema van de les leuk vonden. Deze vraag heeft betrekking op de betrokkenheidsbepalende factor 'werkelijkheidsnabij'. Van de twaalf kinderen vonden acht kinderen het onderwerp "brieven schrijven" leuk en vier kinderen vonden dit onderwerp niet zo mooi:



Afbeelding 3: eigen bron, 2014

Bij vraag drie ging het nu over de manier van les geven. De kinderen moesten aangeven of ze het goed vonden, zoals de leerkracht les heeft gegeven. Van de twaalf kinderen vonden alleen maar drie kinderen de manier van lesgeven goed. De overige kinderen vonden de manier van lesgeven niet goed. In de grafiek hieronder zijn de antwoorden in procent aangegeven:



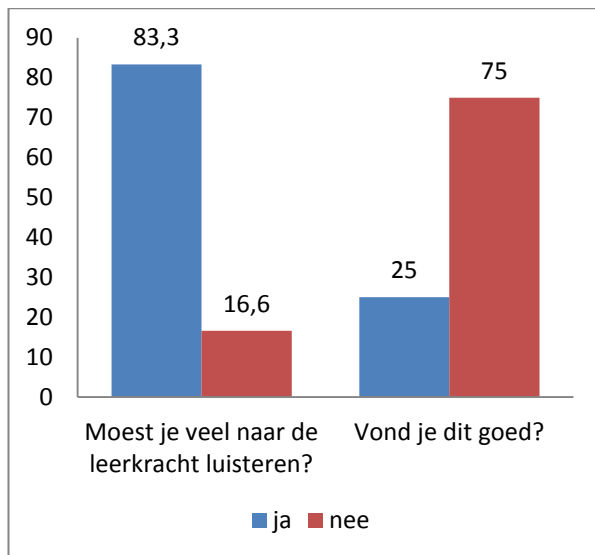
Afbeelding 4: eigen bron, 2014

Na vraag drie moesten de kinderen een beoordeling van zichzelf geven. Ik had aan hen gevraagd om aan te geven of ze veel van de lesstof hebben geleerd. Van de twaalf kinderen geven zeven kinderen aan dat ze veel van de les hebben geleerd. Vijf kinderen zeggen dat ze niet zoveel van de lesstof hebben geleerd. Hoeveel de kinderen in werkelijkheid hebben geleerd, kun je in deze grafiek niet herkennen omdat het hier alleen maar om een zelfinschatting van de kinderen gaat:



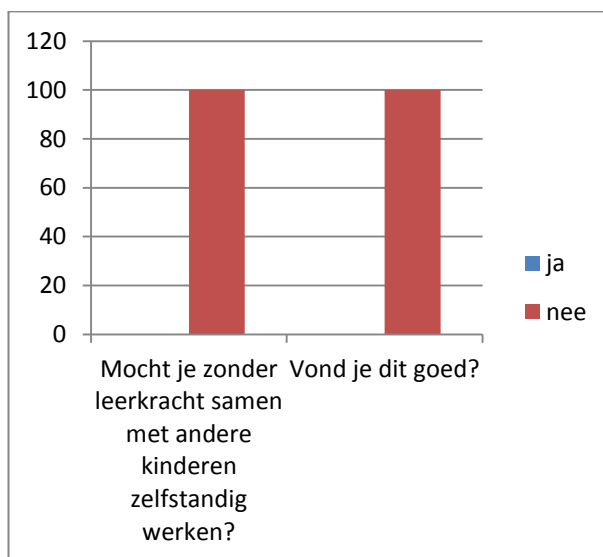
Afbeelding 5: eigen bron, 2014

Vraag vijf van de vragenlijst ging over de inbreng van de kinderen (betrokkenheidsbepalende factor 'activiteit'). Ik wilde van de kinderen weten of ze veel naar de leerkracht moesten luisteren. Van de twaalf kinderen vonden tien kinderen dat ze veel naar de leerkracht moesten luisteren. Alleen maar twee kinderen vonden dit niet. Ook wilde ik weten hoe ze dit vonden. In het kolommendiagram hieronder is de verdeling duidelijk in percentage aangegeven:



Afbeelding 6: eigen bron, 2014

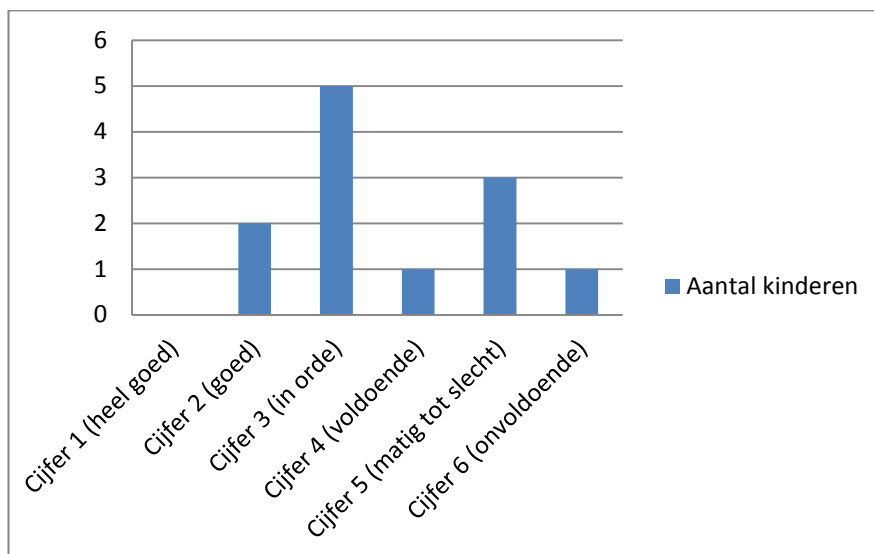
Bij vraag zeven moesten de kinderen vertellen of ze tijdens de les zelfstandig mochten werken. Het ging er dus om of ze met anderen kinderen samen mochten werken en of de leerkracht meer een begeleidende dan een docerende rol had. Alle kinderen vonden dat ze niet zelfstandig mochten werken. Ook gaven ze aan dat ze dit niet leuk vonden. Procentueel is dit omschreven in het diagram hieronder:



Afbeelding 7: eigen bron, 2014

Bij de laatste vraag moesten de kinderen een cijfer geven voor de hele les. Ik heb vooraf duidelijk uitgelegd dat ze niet een cijfer voor de leerkracht moeten geven, maar dat het alleen gaat om de les. Ook heb ik duidelijk gezegd, dat ze eerlijk moeten antwoorden en dat het invullen van de vragenlijst en dus ook het geven van een cijfer anoniem is. Twee kinderen hebben het cijfer twee, vijf kinderen het cijfer drie, één kind het cijfer vier, drie

kinderen het cijfer vijf en één kind het cijfer zes gegeven. Het gemiddelde cijfer voor deze les is volgens de kinderen 3, 67. De verdeling is in het diagram hieronder te zien:



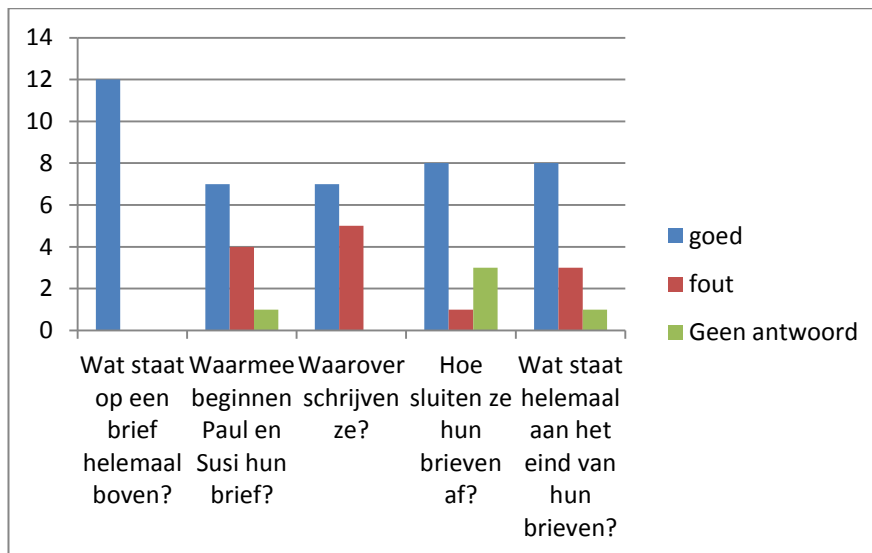
Afbeelding 8: eigen bron, 2014

4.4.1.3 Toets

Na het invullen van deze vragenlijst heb ik nog een kleine toets afgenomen. De toets bestond uit vijf vragen over het schrijven van een brief. De vragen waren als volgt:

- Wat staat op een brief helemaal boven?
- Waarmee beginnen Paul en Susi hun brief?
- Waarover schrijven ze?
- Hoe sluiten ze hun brieven af?
- Wat staat helemaal aan het eind van hun brieven?

Bij het beoordelen van de toets wordt alleen maar beschreven of het antwoord goed of fout is. De eerste vraag konden alle kinderen juist beantwoorden. Bij de overige vragen was dit niet meer het geval. Er waren zelfs kinderen die bij sommige vragen helemaal geen antwoord wisten. De verdeling van de uitkomsten zijn met het aantal kinderen in de grafiek hieronder uitgebeeld:



Afbeelding 9: eigen bron, 2014

Bij het bekijken van de uitkomsten moet erop gelet worden dat de antwoorden bij vraag drie bij alle kinderen heel algemeen geformuleerd waren, maar desondanks als goed genoteerd zijn. De kinderen konden niet precies en gedetailleerd aangeven waarover Susi en Paul in hun brieven hebben geschreven. De antwoorden op deze vraag zijn dus niet voldoende, maar ook niet helemaal fout.

4.4.2 Les 2

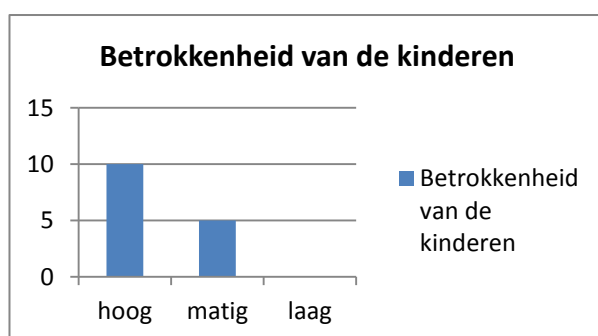
De tweede les (zie bijlage 'Mijn les') wordt door mij gegeven. De les vond in dezelfde groep plaats, waar op die dag alle leerlingen aanwezig waren. Tijdens mijn les heb ik rekening gehouden met de betrokkenheidsbepalende factoren. Het onderwerp van de lessen was het schrijven van brieven. De lessen hebben bestaan uit vijf onderdelen die over vijf hoeken in de klas verdeeld waren. In elke hoek hebben de kinderen gewerkt aan de verschillende onderdelen van een brief, met als doel een brief die in het echt verstuurd kan worden. Volgens mij sluit de les door dit doel aan bij de werkelijkheidsnabijheid. Hierdoor wordt de betrokkenheid en de motivatie gestimuleerd.

In les één was er geen werkelijkheidsnabijheid omdat de kinderen geen echte brief verstuurd hebben. Het onderwerp was in beide lessen hetzelfde, alleen was het in de eerste les voor de kinderen minder concreet en vroeg dus veel eigen motivatie en betrokkenheid van de kinderen. De doelstelling bij les één en twee was in eerste instantie hetzelfde, omdat het hoofddoel van beide lessen het schrijven van een brief was, alleen wordt het doel in les twee aangevuld met de opmaak van een envelop.

Bovendien heb ik bij de voorbereiding van de lessen rekening gehouden met de actualiteit. Het thema was voor de kinderen actueel en ze konden er zich iets bij voorstellen. Vooral door het echte versturen van de brieven raakten de kinderen betrokken en was de leerstof gekoppeld aan de realiteit. De opdrachten in de verschillende hoeken waren bestemd voor zelfstandig werken. Omdat de Duitse kinderen het niet gewend zijn om zelfstandig te werken, wordt erop gelet, dat de taakstellingen op de opdrachtenkaarten (zie bijlage 'Mijn les') zo nauwkeurig en uitvoerig mogelijk omschreven waren. Stap voor stap is voor de kinderen duidelijk geweest wat van hen verwacht werd. Het leren was een zelfstandige activiteit en de kinderen konden in een voor hen betekenisvolle situatie leren. 'Zelfstandig werken' sluit aan bij de betrokkenheidsbepalende factoren 'activiteit' en 'leerlingeninitiatief' (zie hoofdstuk 2.3.1). Bij beide factoren staat het zelfstandig leren van de leerstof centraal. De kinderen konden in deze les zelfstandig ontdekken en leren hoe een envelop opgebouwd is en hoe ze zelf een envelop moeten invullen. Bovendien hebben de kinderen geleerd hoe ze een brief moeten versturen en dat ze een postzegel voor het versturen nodig hebben. Tijdens het zelfstandig werken in bepaalde hoeken was daarom ruimte en tijd om op onderzoek te gaan en de dingen zelf uit te vinden.

4.4.2.1 Leuvense Betrokkenheidsschaal

Om de betrokkenheid van de kinderen vast te houden, was Tiana Neuss tijdens de lessen aanwezig. Ze heeft de kinderen op betrokkenheid geobserveerd en dezelfde observatielijst (Leuvense Betrokkenheidsschaal), als tijdens de eerste les, ingevuld. Hoe de Leuvense Betrokkenheidsschaal in de praktijk gebruikt wordt, is beschreven in hoofdstuk 4.4.1.1. Volgens haar hebben tien kinderen tijdens de lessen een hoge betrokkenheid laten zien (niveau 5) en vijf kinderen waren matig betrokken (niveau 3). Er was geen kind dat volgens haar een lage betrokkenheid heeft getoond.



Afbeelding 10: eigen bron, 2014

4.4.2.2 Enquête kinderen

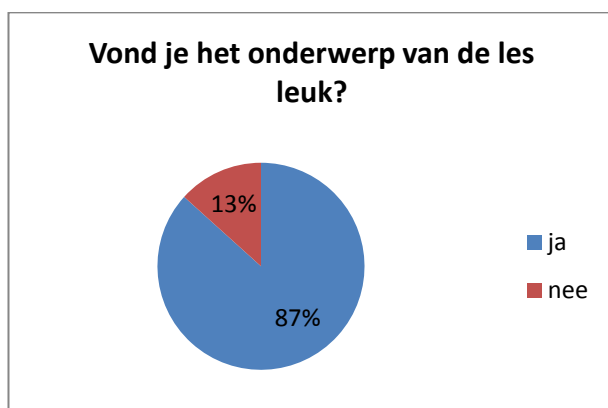
Ook aan het eind van deze les wordt door mij weer een vragenlijst (zie bijlage) uitgedeeld. Bovendien zijn de leerlingen nog een keer gevraagd om de les te beoordelen. Alle kinderen waren op die dag aanwezig en konden de vragenlijst en de toets aan het eind van de les invullen. Er waren dus vijftien kinderen aanwezig. Om de betrokkenheid van deze les met de eerste les te kunnen vergelijken, zijn de vragen van de vragenlijst dezelfde vragen, die de kinderen na de eerste les al hebben beantwoord.

Van de vijftien kinderen hebben 13 kinderen aangegeven dat ze de les leuk vonden. Er waren alleen maar twee kinderen die de les niet leuk vonden. In de grafiek hieronder is deze verdeling te zien:



Afbeelding 11: eigen bron, 2014

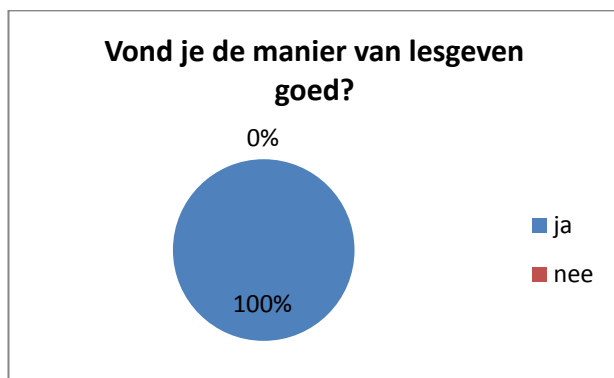
De tweede vraag ging over het onderwerp. Ik wou van de kinderen weten, of ze het thema van de les leuk vonden. Van de vijftien kinderen vonden dertien kinderen het onderwerp “brieven schrijven” leuk en twee kinderen vonden dit onderwerp niet zo mooi:



Afbeelding 12: eigen bron, 2014

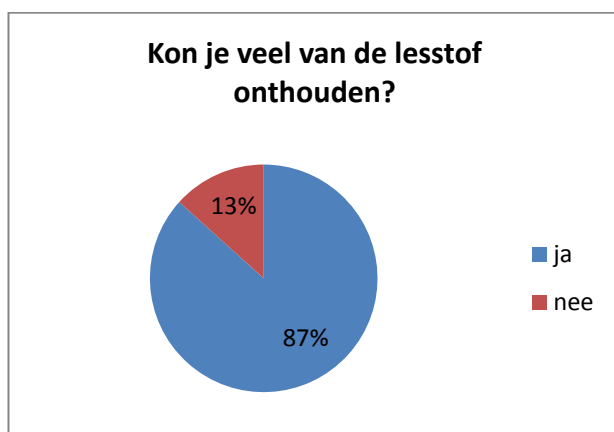
Bij vraag drie moesten de kinderen aangeven of ze het goed vonden, zoals ik les heb gegeven. Van de vijftien kinderen was er niemand die de manier van lesgeven niet goed

vond. Alle kinderen hebben aangegeven dat ze het goed vonden, zoals ik les heb gegeven. In de grafiek hieronder zijn de antwoorden in percent aangegeven:



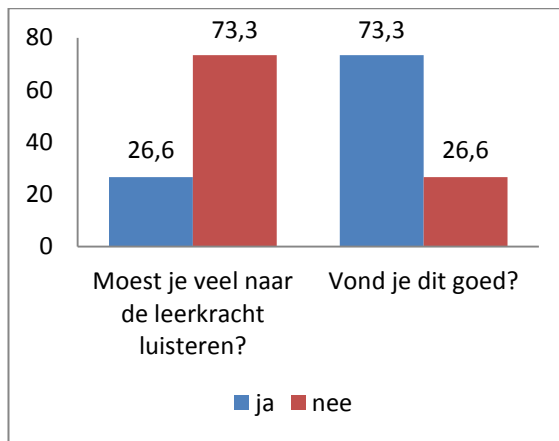
Afbeelding 13: eigen bron, 2014

Na vraag drie moesten de kinderen zeggen wat ze tijdens de lessen hebben geleerd. Van de vijftien kinderen geven dertien kinderen aan dat ze veel tijdens de lessen hebben geleerd. Twee kinderen zeggen dat ze niet zoveel van de lesstof konden onthouden. Ook in deze grafiek kun je niet herkennen hoeveel de kinderen in werkelijkheid hebben geleerd, omdat het hier alleen maar om een zelfinschatting van de kinderen gaat. Maar ik geef dit toch even aan, omdat de leerlingen volgens mij in staat zijn om deze vraag eerlijk te beantwoorden en ze zich zelf ook kunnen inschatten. Bovendien kan ik door middel van de toets achterhalen hoeveel de kinderen in werkelijkheid hebben onthouden en geleerd.



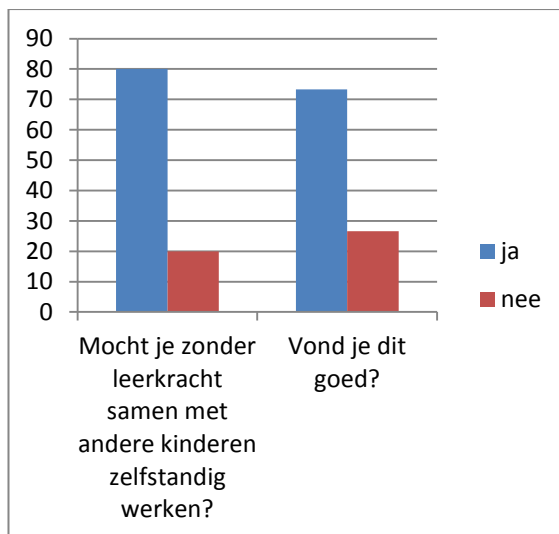
Afbeelding 14: eigen bron, 2014

Vraag vijf van de vragenlijst ging over de inbreng van de kinderen. Ik wilde van de kinderen weten of ze veel naar de leerkracht moesten luisteren. Van de vijftien kinderen vonden vier kinderen dat ze veel naar de leerkracht moesten luisteren. Elf kinderen vonden dit niet. Ook wilde ik weten hoe ze dit vonden. In het kolommendiagram hieronder is de verdeling duidelijk in procent aangegeven:



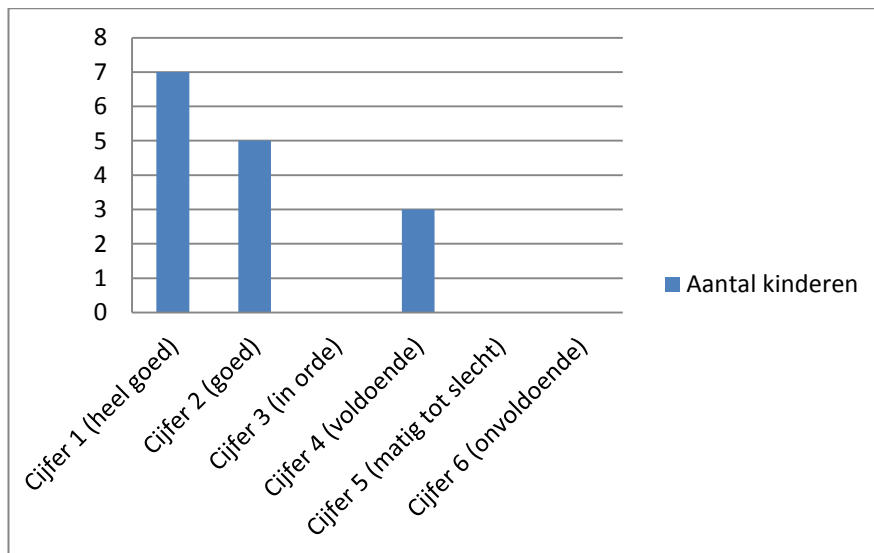
Afbeelding 15: eigen bron, 2014

Bij vraag zeven moesten de kinderen vertellen of ze tijdens de les zelfstandig mochten werken. Het ging er dus om of ze met anderen kinderen samen mochten werken en of de leerkracht meer een begeleidende dan een docerende rol had. Twaalf kinderen vonden dat ze zelfstandig mochten werken en drie kinderen vonden dat ze dit niet konden doen. Ook gaven elf kinderen aan dat ze het zelfstandig werken leuk vonden. Vier kinderen vonden dit niet goed. Procentueel is dit omschreven in het diagram hieronder:



Afbeelding 16: eigen bron, 2014

Bij de laatste vraag moesten de kinderen een cijfer geven voor de hele les. Ook na deze les heb ik vooraf weer duidelijk uitgelegd dat ze niet mij een cijfer moeten geven, maar dat het alleen gaat om de les. Ook heb ik nog een keer gezegd, dat ze eerlijk moeten antwoorden en dat het invullen van de vragenlijst en dus ook het geven van een cijfer anoniem is. Zeven kinderen hebben het cijfer één, vijf kinderen het cijfer twee en drie kinderen het cijfer vier gegeven. Het gemiddelde cijfer voor deze les is volgens de kinderen 1,93. De verdeling is in het diagram hieronder te zien:



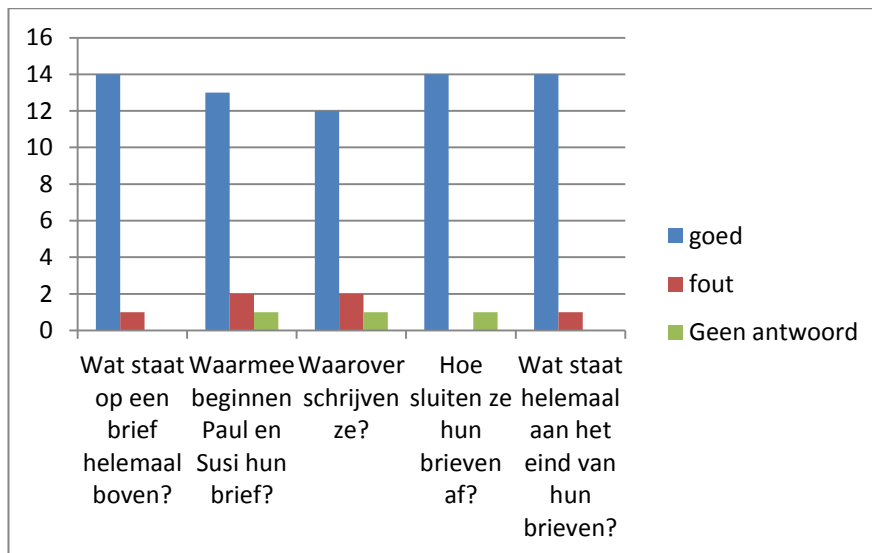
Afbeelding 17: eigen bron, 2014

4.4.2.3 Toets

Na het invullen van deze vragenlijst heb ik weer een kleine toets afgenomen. De toets bestond uit dezelfde vijf vragen, alleen wat aangepast, over het schrijven van een brief die de kinderen ook na de eerste les moesten beantwoorden. De vragen waren als volgt:

- Wat staat op een brief helemaal boven?
- Waarmee begin jij je brief?
- Waarover schrijf je?
- Hoe sluit jij je brief af?
- Wat staat helemaal aan het eind van jouw brief?

Bij het beoordelen van de toets wordt weer alleen maar beschreven of het antwoord goed of fout is. De eerste vraag konden alle kinderen juist beantwoorden. Bij de overige vragen was dit niet meer het geval. Er waren zelfs kinderen die bij sommige vragen helemaal geen antwoord wisten. De verdeling van de uitkomsten zijn met het aantal kinderen in de grafiek hieronder uitgebeeld:



Afbeelding 18: eigen bron, 2014

Opvallend was dat de kinderen bij vraag drie veel gedetailleerder konden aangeven waarover ze in hun brieven hebben geschreven. De antwoorden op deze vraag waren bij de meeste kinderen veel uitgebreider dan bij de eerste toets.

4.5 Proces van dataverwerking

Zoals beschreven in stap 4 ga ik de uitkomsten, die ik in de praktijk heb verzameld, evalueren. Dit ga ik doen door de uitkomsten uit de praktijk aan de theorie te koppelen. Ik wil weten of de kenmerken van motivatie en betrokkenheid ook bij mijn leerlingen in groep 6 te herkennen zijn en in hoeverre ze tijdens de lessen gemotiveerd bezig waren. Ook wil ik kijken of de motivatie van de leerlingen te maken heeft met de leerkracht die les geeft en of de leerlingen betere toetsresultaten hebben, als ze gemotiveerd zijn. Bovendien wil ik aan de hand van de bestudeerde theorie onderzoeken of de leerlingen in groep 6 van binnenuit gemotiveerd zijn of alleen van buitenaf. Door het koppelen van de uitkomsten uit de praktijk aan de theorie, wil ik voorzichtig conclusies trekken en aangeven hoe kinderen gemotiveerd kunnen worden (zie hoofdstuk '5.1 Conclusie' en '5.3 Aanbevelingen'). Mijn aanbevelingen zijn in eerste instantie voor mijzelf bedoeld, omdat ik als onderzoeker en leerkracht een actieve rol in de praktijk heb, die ik onderzocht heb. Als toekomstige leerkracht wil ik mijn leerlingen zo goed mogelijk begeleiden en aanspreken, zodat mijn leerlingen van binnenuit gemotiveerd zijn om zo goed mogelijk te kunnen en vooral willen leren.

4.6 Resultaten

4.6.1 Analyse van de verkregen data

4.6.1.1 Vergelijking Les 1 en Les 2

De vergelijking van de eerste met de tweede les met betrekking tot betrokkenheid en motivatie van de leerlingen laat zien dat er bij de tweede les meer kinderen betrokken waren dan bij de eerste les. Een mogelijke reden voor de grotere betrokkenheid en motivatie tijdens de tweede les kan in samenhang staan met mijn eigen onderwijsvisie. Ik vind het belangrijk dat ik mijn leerlingen serieus neem en dat ik rekening houd met wat hen bezig houdt. Bovendien wil ik mijn leerlingen tijdens de les begeleiden, ondersteunen en helpen. Hierbij houd ik rekening met de behoeftes en de niveaus van de leerlingen. Een goede relatie tussen mij en de leerlingen vind ik belangrijk. De kinderen moeten zich thuis, gerespecteerd, gewaardeerd en veilig voelen, zodat de leerlingen zich durven hun ervaringen mee te delen. Ook ben ik me bewust van mijn voorbeeldfunctie. Ik ga ervan uit dat als ik zelf gemotiveerd en betrokken ben, dit aan de leerlingen overgedragen kan worden. Daaruit valt te concluderen dat de leerkrachtenstijl invloed heeft op de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Een gemotiveerde, dus enthousiaste en energieke leerkracht heeft meer geduld voor haar leerlingen. Ze kan haar leerlingen beter stimuleren en zorgt zó voor beter leren. De leerlingen zijn dus veel meer gemotiveerd als ook de leerkracht gemotiveerd is (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 131-155). Dat betekent dat de extrinsieke motivatie van de leerkracht, die zelf intrinsiek gemotiveerd is, invloed kan hebben op de intrinsieke motivatie van haar leerlingen. Dit kan ertoe leiden dat de leerlingen door de motivatie van de leerkracht intrinsiek gemotiveerd raken. “Goede, gemotiveerde leraren vormen het succes van de school, de drijvende motor achter het leren van de leerlingen” (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 132).

In de praktijk heb ik gezien dat alleen maar 13% van alle leerlingen de tweede les niet leuk vonden. Ook het onderwerp is door meer kinderen als leuker ervaren dan bij de eerste les. Als het gaat om de manier van les geven, is duidelijk te zien dat de eerste les, waar de leerkracht meer een docerende en de kinderen meer een passieve rol hebben, door 75% van de leerlingen als niet goed wordt ervaren. Op dezelfde vraag, alleen bij de tweede les, was er geen kind die de manier van les geven niet leuk vond. Hier valt te concluderen dat de kinderen actiever bij de les betrokken zijn als ze het gevoel hebben deel uit te maken van de les. Ook vanuit de theorie laat zich dit onderbouwen. De betrokkenheid van de leerlingen kan gestimuleerd worden doordat het initiatief bij de leerkracht maar ook bij de

kinderen ligt. Als er ruimte is voor eigen keuzes kan dit leiden tot een hogere betrokkenheid van de leerlingen (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 90-99). De betrokkenheidsbepalende factoren 'leerlingeninitiatief' en 'autonomie' zijn in de tweede les meer te vinden dan in de eerste. Ook volgens de zelfdeterminatietheorie is het verlenen van autonomie belangrijk. Er moet inbreng zijn van de leerlingen en er moeten momenten voor zelfstandig werken gecreëerd worden. Een autonomie ondersteunende leerkracht geeft positief feedback, geeft ondersteunende tips en moedigt haar leerlingen aan om vol te houden (Brouwers, 2010, p. 189). Tijdens mijn les heb ik de bovengenoemde betrokkenheidsbepalende factoren gebruikt omdat ik het zelf belangrijk vind en omdat het bij mijn eigen onderwijsvisie past. Desondanks kan niet gezegd worden dat deze onderdelen bij elke les en elke leerkracht de betrokkenheid van kinderen kunnen stimuleren omdat ze afhankelijk zijn van de onderwijsvisie en de manier van lesgeven van de leerkracht. Leerkrachten moeten eerst naar zichzelf kijken en zich van hun eigen handelen bewust worden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 99). Dat betekent dat mijn manier van lesgeven de betrokkenheid van de kinderen verhoogd heeft.

Het onderwerp en de manier van lesgeven, dus het werken in groepen en het zelfstandig werken en zelf mogen uitvinden hoe men bijvoorbeeld een envelop moet beschrijven, kan er toe geleid hebben dat de kinderen geboeid en gemotiveerd waren. Zo moet ook volgens Prof. Laevers onderwijs mensen kunnen uitdagen. En alleen als kinderen uitgedaagd worden, kunnen ze groeien. Het schrijven van een brief sluit aan bij de leef- en belevingswereld van de kinderen. Ook volgens het ontwikkelingsgericht onderwijs is het belangrijk dat het leren betekenisvol is (Bakker, 2008). Deze aansluiting en de afwisselende activiteiten (werken in groepjes, zelfstandig werken, werken in tweetallen), maar ook de ruimte voor keuzes (zelf mogen kiezen waarmee ze willen beginnen) kunnen ertoe geleid hebben dat de kinderen een hogere betrokkenheid hebben laten zien. Deze onderdelen vallen bovendien onder de betrokkenheidsbepalende factor 'activiteit'. Ook volgens Brouwers is de werkelijkheidsnabijheid voorwaarde voor goed onderwijs (Brouwers, 2010, p. 494). Om die reden hoort de werkelijkheidsnabijheid ook bij de factor 'werkelijkheidsnabijheid' van de betrokkenheidsbepalende factoren van Laevers. Leren is een sociaal proces. Kinderen leren het beste van en met elkaar en hieruit laat zich herkennen dat het laten werken in groepen een bijdrage heeft geleverd aan de leermotivatatie van de kinderen. De leerlingen kunnen elkaar inspireren, uitdagen en helpen. Deze interactie helpt de leerlingen zich te ontwikkelen en leidt tot meer zelfvertrouwen (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 87-90).

De hogere betrokkenheid tijdens de tweede les kan ook samenhangen met de gebruikte werkvormen en de motivatie en betrokkenheid van de leerkracht. Op de vraag of de kinderen veel moesten luisteren of zelfstandig mochten werken, geven 83,3% van de kinderen aan dat ze tijdens de eerste les heel veel naar de leerkracht moesten luisteren en 75% van de kinderen vinden dit niet goed. Helemaal anders waren de uitkomsten op dezelfde vraag tijdens de tweede les. Hier geven alleen maar 26,6% van de kinderen aan dat ze veel naar de les moesten luisteren. 73,3% vinden het goed dat ze minder moesten luisteren. Alle kinderen waren na de eerste les akkoord met het feit dat ze niet zelfstandig konden werken en dat ze dit niet goed vonden. Bij de tweede les hebben 80% van de kinderen aangegeven dat ze zelfstandig konden werken. 73,3% van de kinderen vonden dit beter. Hieruit valt te concluderen dat de manier van lesgeven invloed kan hebben op de leermotivatie van de kinderen. In mijn les heb ik erop gelet dat de kinderen meer ruimte hadden voor vrij werken en dat ze de mogelijkheid hebben om zelf keuzes te maken en voor activiteiten te kiezen. Hierdoor kon ik observeren dat meer kinderen op niveau vijf van de Leuvense betrokkenheidsschaal zaten, omdat ze geconcentreerd en ononderbroken bezig waren. Ook binnen de ervaringsgerichte aanpak heeft men dit herkend. Kinderen werken gemotiveerder aan een opdracht als zij daar zelf voor gekozen hebben en als het hun interesse heeft (Van Herpen M. , 2005). De kinderen zijn dus eigenaar van hun eigen leerproces en de leerkracht moet voor voldoende ruimte en activiteiten zorgen waarmee de leerlingen zelfstandig en autonoom kunnen worden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 90-99).

Bijna 90% van alle kinderen gaven na de tweede les aan dat ze de lesstof beter hebben geleerd. Dit hebben ook de toets resultaten bevestigd. Zoals in afbeelding 18 te zien, is het aantal goede antwoorden bij de tweede les veel hoger dan bij de eerste les (zie afbeelding 9). Ook was opvallend dat de kinderen veel gedetailleerde en uitgebreide antwoorden konden geven bij de tweede les. Hier valt te concluderen dat motivatie en betrokkenheid invloed kunnen hebben op de leerprestaties van de kinderen. Vanuit de theorie kan gezegd worden dat de prestaties van de kinderen hoog zijn, als hun motivatie op basis van welwillendheid hoog en hun motivatie op basis van verplichting laag is (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 27). Dat betekent dat kinderen hogere prestaties laten zien, als ze intrinsiek gemotiveerd zijn of als ze het persoonlijk belang van een activiteit zien. Motivatie en relatie staan altijd in samenhang. Volgens Laevers leidt een positieve relatie tussen de leerkracht en de leerling tot hogere betrokkenheid en betere prestaties (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 49). Verbeeck gaat er zelfs van uit dat de relatie tussen de leerlingen onderling een voorwaarde is voor het welbevinden van de leerlingen. Dat betekent:

“Zonder relatie komt er geen prestatie” (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, p. 90). Het welbevinden van de leerlingen dient als richtsnoer bij de betrokkenheidsbepalende factor ‘klasklimaat’. Een positief en veilig klasklimaat speelt dus een rol bij het stimuleren van betrokkenheid en een positieve betrokkenheid tussen de leerlingen en de leerkracht leidt tot betere prestaties (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, pp. 45-54). Er wordt dus ook voldaan aan de basisbehoefte ‘relatie’.

Samenvattend kan gezegd worden dat de leerlingen tijdens de tweede les meer kenmerken van betrokkenheid hebben laten zien dan bij de eerste les en dat dit samenhangt met de betrokkenheidsverhogende factoren, de basisbehoeften van de leerlingen, de verschillende werkvormen en de leerkrachten stijl.

4.6.1.2 Analyse enquête na les 1 en 2

In het volgende stukje wordt de verhouding tussen de afbeeldingen t.o.v. elkaar beschreven en de inhoudelijke relatie tussen alle hoofdstukken wordt aangetoond. Bovendien wordt er aan het eind duidelijk aangegeven of het doel van de vragenlijst bereikt is en hoe dit gedaan werd.

De enquête van les één maakt duidelijk dat de leerlingen tijdens het vak Duits veel moeten luisteren en weinig zelfstandig mogen werken. Dit wordt duidelijk in de afbeeldingen vier, zes en zeven. Hier hebben de kinderen aangegeven dat de manier van lesgeven niet boeiend was en dat ze dit niet leuk vonden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kinderen bij les één niet echt gemotiveerd en betrokken waren. De kinderen geven eigenlijk zelf al aan dat ze zelfstandig werken of werken in groepjes als prettiger ervaren en daardoor waarschijnlijk ook meer gemotiveerd en betrokken worden. Zie ook hoofdstuk ‘2.3.1 Betrokkenheidsbepalende factoren’, waar beschreven wordt hoe de betrokkenheid van de kinderen gestimuleerd kan worden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014). Dat andere werkvormen volgens de kinderen tot een hogere betrokkenheid kunnen leiden, is ook te zien in afbeelding acht. De kinderen hebben de les met een cijfer van 3,67 beoordeeld, waaruit te concluderen valt dat de betrokkenheid en de motivatie tijdens deze les tussen niveau 1 en niveau 3 van de Leuvense betrokkenheidsschaal ligt. Dit kan ook samenhangen met de eigen motivatie en betrokkenheid van de leerkracht. Zie hiervoor hoofdstuk ‘2.3.3 Leerkrachtstijl’, waar de voorbeeldfunctie van de leerkracht verder uitgelegd wordt.

Doel van deze vragenlijst was om de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de les te bepalen. Afsluitend kan ik zeggen dat het doel van mijn vragenlijst bereikt is, omdat de

kinderen aan hand van de vragen duidelijk hebben aangegeven in welke mate ze betrokken waren tijdens de les.

In les 1 wordt duidelijk dat de betrokkenheid van de kinderen tussen niveau 1 en 3 van de Leuvense betrokkenheidsschaal ligt. De kinderen hadden slechts korte momenten van aandacht en konden hun gedachten min of meer bij de les houden. Zoals in hoofdstuk '4.6.1.2 Analyse enquête' beschreven, hebben de kinderen aangegeven dat ze andere werkvormen, bijvoorbeeld zelfstandig werken of het werken in groepjes, als motiverend ervaren. Met deze enquête wilde ik onderzoeken of dit het geval is. Ook wilde ik onderzoeken of de voorbeeldfunctie van de leerkracht met betrekking tot haar eigen motivatie en betrokkenheid, hierbij een rol speelt.

De enquête van les twee maakt duidelijk dat de leerlingen tijdens het vak Duits minder moeten luisteren en meer zelfstandig konden werken. Dit wordt duidelijk in de afbeeldingen 13, 15 en 16. Hier hebben de kinderen aangegeven dat de manier van lesgeven boeiend was en dat ze dit als prettig hebben ervaren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kinderen bij les twee meer gemotiveerd en betrokken waren. De kinderen geven eigenlijk zelf al aan dat ze zelfstandig werken of werken in groepjes leuker vinden en daardoor waarschijnlijk ook meer gemotiveerd en betrokken worden. Zie ook hoofdstuk '2.3.1 Betrokkenheidsbepalende factoren', waar beschreven wordt hoe de betrokkenheid van de kinderen gestimuleerd kan worden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014). Dat andere werkvormen volgens de kinderen tot een hogere betrokkenheid kunnen leiden, is ook te zien in afbeelding 17. De kinderen hebben de les met een cijfer van 1,93 beoordeeld, waaruit te concluderen valt dat de betrokkenheid en de motivatie tijdens deze les tussen niveau 3 en niveau 5 van de Leuvense betrokkenheidsschaal ligt. Dit kan ook samenhangen met de eigen motivatie en betrokkenheid van de leerkracht. Zie hiervoor hoofdstuk '2.3.3 Leerkrachtstijl', waar de voorbeeldfunctie van de leerkracht verder uitgelegd wordt.

Doel van deze vragenlijst was om de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de les te bepalen. Afsluitend kan ik zeggen dat het doel van mijn vragenlijst bereikt is, omdat de kinderen aan hand van de vragen duidelijk hebben aangegeven in welke mate ze betrokken waren tijdens de les. Bovendien kan hierdoor geconcludeerd worden dat betrokkenheidsverhogende werkvormen de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen gestimuleerd en verhoogd hebben. Ook die manier van lesgeven en de eigen leerkrachtenstijl lijken hierbij een rol te spelen, omdat de leerkracht van les twee een andere is dan de leerkracht van les één.

4.6.1.3 Analyse toets na les 1 en 2

In het volgende stukje wordt de inhoudelijke relatie tussen alle hoofdstukken aangetoond. Bovendien wordt er aan het eind duidelijk aangegeven of het doel van de toets bereikt is en hoe dit gedaan werd.

Met deze toets wilde ik te weten komen of motivatie en betrokkenheid van de leerlingen invloed hebben op de leerresultaten van de kinderen. Afbeelding 9 laat duidelijk zien dat de kinderen het moeilijk vonden om gedetailleerde antwoorden op de vragen te geven. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de uitkomsten van de toets in samenhang kunnen staan met de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen tijdens de eerste les. Zoals in hoofdstuk '2.2 Betrokkenheid en de kenmerken daarvan' en '2.3 Hoe kan de betrokkenheid en de motivatie van mijn leerlingen gestimuleerd worden' beschreven, leidt een hoge betrokkenheid tot diepgaand leren en kan vaak ook tot betere resultaten op school leiden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014) (Brouwers, 2010).

Afsluitend kan ik zeggen dat het doel van deze toets bereikt is, omdat de uitkomsten een duidelijk beeld geven over de leerresultaten van les 1. De kinderen vonden het moeilijk om zich de lesstof eigen te maken. Dit kan in samenhang staan met de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen, maar ook met de betrokkenheid en motivatie van de leerkracht. Welke invloed motivatie en betrokkenheid daadwerkelijk op de leerresultaten van de leerlingen heeft, werd in les 2 door mij onderzocht.

In de toets na les 2 laat afbeelding 18 zien dat de kinderen duidelijk gedetailleerdere antwoorden op de vragen konden geven. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de uitkomsten van de toets in samenhang staan met de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen tijdens de tweede les. Zoals in hoofdstuk '2.2 Betrokkenheid en de kenmerken daarvan' en '2.3 Hoe kan de betrokkenheid en de motivatie van mijn leerlingen gestimuleerd worden' beschreven, leidt een hoge betrokkenheid tot diepgaand leren en kan vaak ook tot betere resultaten op school leiden (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014) (Brouwers, 2010). De toetsresultaten van de leerlingen waren na de tweede les duidelijk veranderd. De leerstof werd beter onthouden en opgepikt.

Afsluitend kan ik zeggen dat het doel van deze toets bereikt is, omdat de uitkomsten een duidelijk beeld geven over de leerresultaten van les 2. De kinderen hadden weinig moeite om zich de lesstof eigen te maken. Het valt te concluderen dat dit in samenhang staat met de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen, maar ook met de betrokkenheid en

motivatie van de leerkracht. Motivatie en betrokkenheid hebben invloed op de leerresultaten van de kinderen. De motivatie en betrokkenheid van de kinderen wordt ook beïnvloedt door de manier van lesgeven en de motivatie en betrokkenheid van de leerkracht zelf (Verbeeck, Van Loon , & Ros, 2014, pp. 131-155).

4.6.2 Terugblik op hypothese

Uit mijn onderzoek blijkt dat betrokkenheid en motivatie invloed hebben op de leerresultaten van de leerlingen binnen het vak Duits. De kinderen hadden beter gepresteerd als ze betrokken en gemotiveerd waren.

Ook ben ik ervan uitgegaan dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen diepgaander leren dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Dit heb ik in de praktijk gezien, omdat de kinderen veel gedetailleerder de vragen in de toets konden beantwoorden.

Bovendien wordt mijn hypothese, dat de leerkracht invloed heeft op de leermotivatie en de betrokkenheid van de leerlingen, bevestigd, omdat de kinderen verschillen hebben laten zien in betrokkenheid tijdens de twee lessen.

5. Conclusies, aanbevelingen en discussie

5.1 Conclusie

Met dit onderzoek wilde ik op zoek gaan naar de invloed van motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van de leerlingen tijdens het vak Duits, zodat mijn leerlingen maar ook ik, als toekomstige leerkracht, hiervan kan profiteren.

Concluderend is nu te zeggen dat de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen binnen het vak Duits op de basisschool in Laar positief gestimuleerd kan worden. Betrokkenheid en motivatie van de leerlingen kan verhoogd worden, als er rekening gehouden wordt met betrokkenheidsbepalende factoren, de drie basisbehoeften van de kinderen 'autonomie, competentie en relatie' en met verschillende basiswerkvormen die betrokkenheid kunnen stimuleren. Maar vooral kan het eigen handelen als leerkracht een grote invloed hebben op de betrokkenheid van de leerlingen. Als leerkracht heb ik een voorbeeldfunctie in het bieden van motivatie en betrokkenheid. Wanneer de leerkracht zelf gemotiveerd en betrokken is, kunnen ook de leerlingen gemotiveerd en betrokken raken. Hiervoor is het belangrijk dat de leerkracht zich van haar eigen handelen bewust wordt en dat ook voldaan wordt aan haar eigen basisbehoeften. Pas dan kan de leerkracht ervoor zorgen dat er voldaan wordt aan de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie van haar leerlingen. Ook is het pas dan mogelijk dat er gewerkt kan worden aan de betrokkenheidsbepalende factoren en dat de leerkracht in haar lessen werkvormen toepast die de betrokkenheid en de motivatie van haar leerlingen positief kunnen stimuleren.

Om goed onderwijs te geven is het dus van belang dat men zich bewust wordt van de invloed die betrokkenheid en motivatie op het leren, de ontwikkeling en dus ook op de leerresultaten van de kinderen heeft. Natuurlijk zijn er werkvormen die betrokkenheid en intrinsieke motivatie kunnen stimuleren, maar de factor betrokkenheid bepaalt in welke mate een activiteit of een bepaalde werkvorm tot succes voert. En hierbij speelt de leerkracht zelf een grote rol.

Volgens mij wordt de betrokkenheid in groep zes verhoogd door het aanbieden van betrokkenheidsverhogende werkvormen zoals zelfstandig werken, het werken in hoeken en het werken in groepjes. Ook de motivatie en betrokkenheid van de leerkracht speelt een rol als het erom gaat de betrokkenheid van de leerlingen te verhogen. Als de leerkracht zelf intrinsiek gemotiveerd is en dat overdraagt aan de leerlingen, kunnen ook haar leerlingen gemotiveerd en betrokken raken (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014, pp. 131-155). Dit is ook te zien in les twee omdat de leerlingen meer signalen van betrokkenheid laten zien en

dit positieve invloed heeft op de leerresultaten van de kinderen. Ook heeft de relatie tussen mij en de kinderen invloed gehad op de betrokkenheid en motivatie van de kinderen. Hierbij heb ik rekening gehouden met de drie basisbehoeften 'autonomie', 'relatie' en 'competentie'. Tijdens mijn les hadden de kinderen de mogelijkheid om uit verschillende opdrachten te kiezen en samen met andere leerlingen te werken. Dit sluit aan bij de basisbehoeften 'autonomie' en 'relatie'. Bovendien heb ik er ook voor gezorgd dat de kinderen door mij en de anderen ondersteund worden. Hierdoor voelen ze zich gerespecteerd, gewaardeerd en geliefd (Prof. dr. Laevers & Heylen, 2014, p. 87). Ik vind het altijd belangrijk dat de kinderen het gevoel hebben dat ze iets zelf kunnen en ze daardoor ook de leerstof aankunnen. Dit leidt ertoe dat de kinderen gemotiveerder en meer betrokken zijn dan kinderen die geen competentiegevoel ervaren (Verbeeck, Van Loon, & Ros, 2014, pp. 63-82).

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

Afsluitend kan men dus zeggen dat betrokkenheid en motivatie van de kinderen een positief invloed kan hebben op de leerresultaten van de kinderen tijdens het vak Duits. De kinderen waren tijdens de tweede les veel gemotiveerder en meer betrokken als bij de eerste les. Dit is ook duidelijk te zien in grafiek 8 en 17, waar de leerlingen een cijfer voor de les mochten geven. De gemiddelde cijfers van de eerste les en de tweede les laten een duidelijk verschil zien. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kinderen de tweede les beter vonden en om die reden ook gemotiveerder waren. Deze motivatie en hogere betrokkenheid hebben ook invloed gehad op de toetsgegevens. Bij de evaluatie hiervan is duidelijk te zien dat de leerprestaties van de kinderen verhoogd zijn en dat dit waarschijnlijk ook te maken heeft met de hogere betrokkenheid van de kinderen tijdens de les, maar ook met de manier van lesgeven.

5.3 Aanbevelingen

Vanuit mijn eigen ervaringen binnen dit onderzoek, wil ik nu aanbevelingen geven ten aanzien van het stimuleren van betrokkenheid en motivatie van de leerlingen.

Mijn ervaringen kunnen ook door anderen gebruikt worden om hun eigen beroepspraktijk te overdenken of om hun kennis over betrokkenheid en motivatie verder te verdiepen.

- Onderwijs moet leerlingen uitdagen en actueel zijn. Het moet betekenis hebben voor de kinderen en ze moeten weten waarom ze iets doen.
- Kinderen moeten zich thuis en veilig voelen op school.
- Er moet ruimte zijn voor vrij en zelfstandig werken.

- Kinderen moeten de mogelijkheid hebben om zelf keuzes te maken, omdat ze dan ook voor activiteiten kiezen die passen bij hun ontwikkeling.
- De leeromgeving moet rijk en uitdagend zijn en de materialen moeten kinderen echt boeien en aanspreken.
- Als leerkracht moet je kennis hebben over de belevingswereld van het kind.
- De leerkracht moet ervoor zorgen dat leerlingen voldoende ruimte en activiteiten hebben waarmee ze zelfstandig en autonoom kunnen worden.
- De eigen inbreng van de kinderen moet gestimuleerd worden en het zelf ontdekkend leren en op onderzoek gaan moet bevorderd worden.
- Werkvormen zoals kringen, projectwerk en vrije keuze, zijn heel geschikt om de betrokkenheid van de kinderen te verhogen.
- Omdat kinderen van en met elkaar leren, moet de leerkracht kinderen de mogelijkheid bieden om in groepen te kunnen werken.
- Er moet een uitwisseling plaatsvinden tussen de school en de wereld buiten school.

En....

- De leerkracht moet zich van haar eigen voorbeeldfunctie bewust worden. Ze moet zelf gemotiveerd en betrokken zijn en zich van de invloed van betrokkenheid en motivatie op het leren en de ontwikkeling van de leerlingen bewust worden.

5.4 Discussiepunten

Het onderzoek levert vragen en discussiepunten op. Het zou bijvoorbeeld onderzocht kunnen worden of de betrokkenheid en motivatie ook op andere scholen en in andere klassen verhoogd kan worden. Hierdoor zou kunnen bevestigd worden dat de uitkomsten van dit onderzoek niet alleen gebaseerd zijn op de groep 6 op de basisschool in Laar.

Bovendien kan, met het oog hier op, onderzocht worden of een hogere betrokkenheid en een intrinsieke motivatie ook binnen andere vakgebieden tot succes zal leiden. Verder kan er naar gekeken worden of de leeftijd van de kinderen hierbij een rol speelt. Zijn jongere kinderen makkelijker bij de les te betrekken of is dit zelfs andersom. Vraagt het zelfstandig werken misschien te veel aan kinderen op een jongere leeftijd of speelt de leeftijd hierbij geen rol? Zijn dus alle betrokkenheidsverhogende basiswerkvormen geschikt voor alle kinderen en alle groepen?

Daarenboven kan een vervolgonderzoek gedaan worden op het gebied van de betrokkenheid en motivatie van de leerkrachten. Zijn alle leerkrachten zich van hun eigen

voorbeeldfunctie bewust? En zijn ze zich bewust van de invloed die ze hebben als het erom gaat betrokkenheid en motivatie bij hun leerlingen te stimuleren?

Afsluitend valt dus te zeggen dat er nog veel mogelijkheden voor vervolgonderzoek zijn en dat dit onderzoek alleen maar deel uitmaakt van een groot en belangrijk onderwerp. Elke leerkracht moet zich ervan bewust zijn dat betrokkenheid en motivatie een grote invloed hebben op het leren en de ontwikkeling van de leerlingen en dat men als leerkracht hiervan moet profiteren om kinderen zo goed mogelijk in hun ontwikkeling te ondersteunen.

Literatuurlijst

- Bakker, H. (2008). *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn B.V.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Nordrhein-Westfalen, M. f. (2012). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.
- Prof. dr. Laevers, F., & Heylen, L. (2014). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Averbode: Cego Publishers NV.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). *Wanneer 'meer minder betekent': Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht*. Begeleid zelfstandig leren.
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). *Vroom's Expectancy Models and Work- Related Criteria: A Meta-Analysis*. Journal of Applied Psychology.
- Van Herpen, M. (2005). *Ervaringsgericht Onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Van Herpen, M. (2007). *ErvaringsGericht Onderwijs/ van orientatie tot implementatie*. Antwerpen: Garant.
- Van Herpen, M. (2008). *Duurzaam opvoeden en ontwikkelen*. Antwerpen: Garant.
- Van Oers, B., & Janssen-Vos, F. R. (2000). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum.
- Verbeeck, K., Van Loon, A.-M., & Ros, A. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven*. Bussum: Coutinho.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation an emotion*. Psychological Review.

Bijlage

Tijdpad

Maken van plan van aanpak: 30 uren

- Literatuur opzoeken
- Opzet schrijven
- Gesprekken voeren
- Informatie verzamelen

Theoretische verdieping: 300 uren

- Literatuur uitzoeken in bibliotheek en mediatheek
- Literatuur lezen
- Steekwoorden opschrijven om eerste opzet te krijgen
- Informatie uit internet halen, geschikte websites vinden en informatie eruit halen
- Schrijven van het theoretisch kader

Regelmatig bijeenkomsten: 50 uren

- Gesprekken met Yvonne Wijdeven en (Adriaan Nieuwenhuis)
- Gesprekken met andere deskundigen, die ik in het praktische deel en mijn onderzoek tegenkom

Praktische deel: 100 uren

- In kaart brengen van motivatie en betrokkenheid in de praktijk
- Afspraken maken met deskundigen uit de praktijk
- Data verzamelen door observaties, interviews en te hospiteren
- Een les geven met het oog op motivatie en betrokkenheid
- Een toets afnemen
- Enquêtes met leerlingen en leerkrachten met betrekking tot motivatie en betrokkenheid

Onderzoek: 150 uren

- Informatie verzamelen (deskresearch) over motivatie en betrokkenheid
- Informatie in beeld brengen
- Afspraken maken met school
- Bespreking minor met deskundigen van de scholen

Uitwerken van het verslag: 190 uren

- Verwerking van informatie van de literatuurstudie met mijn onderzoek
- Conclusie schrijven: *Wat voor invloed hebben motivatie en betrokkenheid op de leerresultaten van leerlingen tijdens het vak Duits?*
- Samenvatting van mijn onderzoek schrijven

Evaluatie: 20 uren

- Presentatie van mijn bevindingen met mijn 1^e beoordelaar Yvonne Wijdeven en mijn 2^e beoordelaar Adriaan Nieuwenhuis
- Evaluatie en reflectie op het onderzoek en minor
- Voorbereiding van een presentatie

Proces

In dit hoofdstuk ga ik beschrijven wat deze onderzoeksopdracht mij heeft opgeleverd. Hierbij wil ik ingaan op mijn eigen leerproces en mijn eigen professionele ontwikkeling.

Aan de hand van de eerste drie kernactiviteiten 'oriënteren, richten en plannen' heb ik mijn praktijkprobleem gekozen, verkend, aan literatuur verbonden en nauwkeurig beschreven. Bovendien heb ik de reikwijdte van het onderzoek bepaald, doordat ik het onderzoeksdoel en de onderzoeksvragen heb geformuleerd. Ook heb ik me in de literatuur rondom 'motivatie' en 'betrokkenheid' verdiept. Aansluitend heb ik geschikte methoden van dataverzameling gekozen en mijn onderzoeksactiviteiten gepland. Op die manier kon ik afsluitend mijn onderzoeksplan opstellen.

Terugblikkend op het plan kan ik nu zeggen dat er geen verschil is tussen het plan en de uitvoering daarvan. Via de vrije minor "Ervarings- en ontwikkelingsgericht onderwijs" wilde ik mijn kennis ten aanzien van betrokkenheid en motivatie uitbreiden en me verdiepen in de theorie hierover. Hierdoor wilde ik vooral mijn competenties met betrekking tot mijn eigen deskundigheid verder ontwikkelen. Mijn doel was om in de praktijk te onderzoeken in hoeverre motivatie en betrokkenheid bij de leerlingen invloed hebben op de leerprestaties van de kinderen binnen het vak Duits. Met de vergelijking tussen literaire verdieping en data uit de praktijk wilde ik een duidelijk beeld van mijn eigen handelen met betrekking tot de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen krijgen. Ook wilde ik me ervan bewust worden wat motivatie en betrokkenheid voor mijn lespraktijk betekenen. Ik wilde met dit onderzoek aantonen dat ik me ten behoeve van de uitoefening van mijn beroep voortdurend blijf ontwikkelen.

Door de literatuurstudie heb ik heel veel informatie verzameld over motivatie en het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, betrokkenheid en het geven van het vak Duits op een Duitse basisschool. Ik vond het heel interessant om me hierin nader te verdiepen. Ik weet nu dat betrokkenheid en motivatie bij de leerlingen afhankelijk is van meerdere factoren, maar dat ik als leerkracht ook gemotiveerd en betrokken moet zijn om mijn leerlingen te kunnen motiveren.

De samenwerking met de basisschool in Laar was heel goed en door het maken van een enquête heb ik geleerd goede en passende vragen te formuleren. Ook heb ik geleerd hoe ik de resultaten kan evalueren en hoe ik deze het beste in beeld kan brengen. Dit heb ik gedaan met behulp van een cirkeldiagram.

Omdat ik zelf een les heb gegeven, ben ik me veel meer ervan bewust geworden, welk invloed motivatie en betrokkenheid bij de leerlingen tijdens het vak Duits kunnen hebben. Ik heb gezien, dat de kinderen tijdens mijn les meer betrokken waren en dat dit ook tot

betere leerprestaties heeft geleid. Bovendien heb ik ervaren hoe ik de betrokkenheid en motivatie in mijn eigen lespraktijk kan stimuleren en in welke mate mijn eigen motivatie en betrokkenheid invloed hebben op de betrokkenheid van de leerlingen.

Ik, als toekomstige leerkracht, ben nu bekend met de enorme impact die intrinsieke motivatie op het leren heeft. Ik wil mijn leerlingen daarom motiveren en tot meer betrokkenheid brengen tijdens de les. Door dit onderzoek heb ik geleerd hoe ik mijn leerlingen kan motiveren en weet ik welk invloed mijn eigen handelen als leerkracht op het bevorderen van motivatie bij mijn leerlingen heeft. De betrokkenheid en motivatie van mezelf en van mijn leerlingen helpt de kinderen om zich goed te ontwikkelen en om tot diepgaand leren te komen.

Bewertung der Stunde

☐ Ich bin ein Mädchen ☐ Ich bin ein Junge

1) Hat Dir diese Stunde Spaß gemacht?

☐ ja ☐ nein

2) Hat Dir das Thema gefallen?

☐ ja ☐ nein

3) Hat Dir der Unterricht gefallen? (Wie unterrichtet wurde)

☐ ja ☐ nein

4) Konntest Du dir vom Unterricht viel merken?

☐ ja ☐ nein

5) Musstest Du viel zuhören?

☐ ja ☐ nein

6) Wenn ja, hat Dir das gefallen?

☐ ja ☐ nein

7) Konntest Du selbständig (ohne Lehrer) mit anderen Kindern arbeiten?

☐ ja ☐ nein

8) Wenn ja, hat Dir das gefallen?

☐ ja ☐ nein



9) Wie hat Dir diese Unterrichtsstunde gefallen?

Benote den Unterricht.

X	Kreuze an!	
☐	1	sehr gut
☐	2	gut
☐	3	befriedigend
☐	4	ausreichend
☐	5	mangelhaft
☐	6	ungenügend



Vielen Dank für Deine Hilfe ☺

Observatielijst betrokkenheid

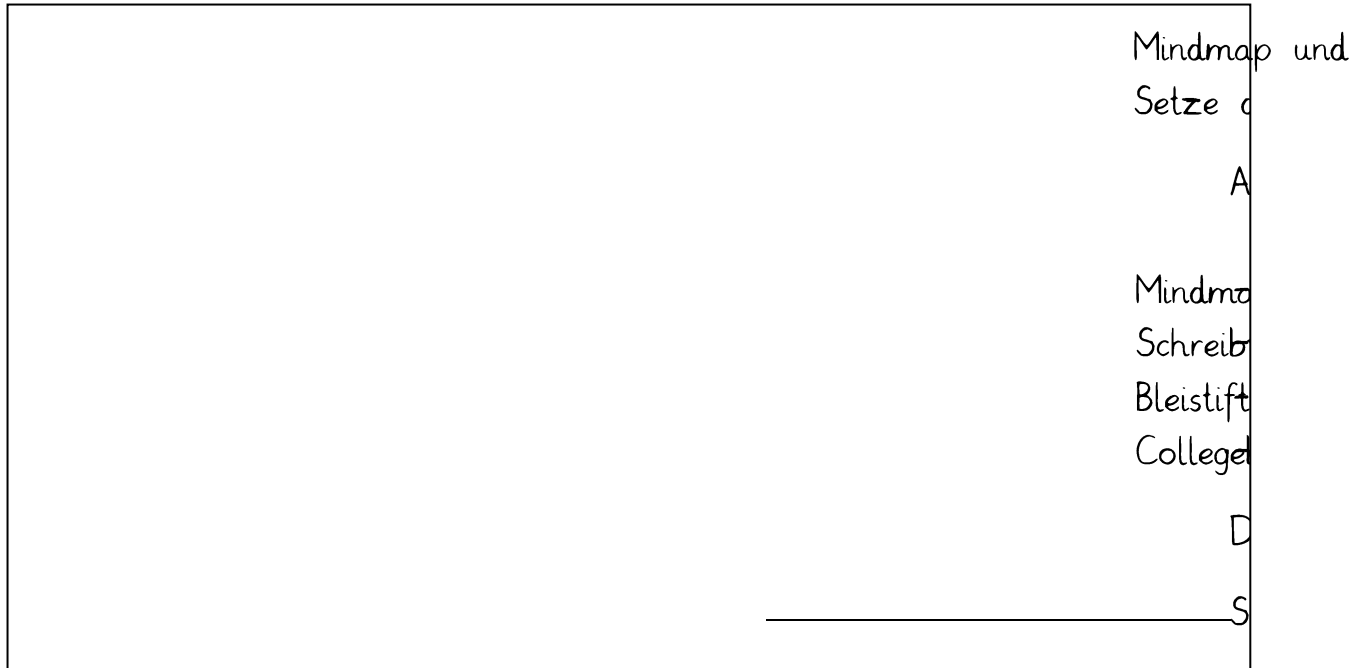
Leuvense Betrokkenheidschaal voor Leerlingen

Leerling: A B C

Schaalwaarde →	1	2	3	4	5	Opmerkingen
Betrokkenheidssignaal ↓						
- Energie						
- complexiteit en creativiteit						
- nauwkeurigheid						
- mimiek en houding						
- concentratie						
- verwoording						
- persistentie						
- reactietijd						
- voldoening						
Totaal						

Betrokkenheidsniveau: 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4 4,5 5

Toelichting:



Station

1

einmal

das Arbeitsblatt mit dem Briefumschlag
dem nächsten Briefumschlag

aufmerksam durch und

Briefums

Deine Le

Anschließ

bestrich

dir beim

Geschichte

Setze d

A

Echter-

Markier

Arbeits

Geschid

D

S

Station

2

Vergleicht
anderen Kind, das fertig m
Stat
Setze dich
Nehme dir
A

Stift zum k
Eigenen Brie
Zettel Schre
D

(

S

Station

3

zu! — nicht

Stecke nun

Vielleicht

Briefpapier

Schreibe je

A

Briefumschla

Füller

Briefpapier

Den; in der

braut

S

Station

4

Fülle das

Nehme d

A

Stifte

Arbeitsblat

D

~~fertig sind)~~ (

S

Station

5

Was man zum Briefeschreiben braucht

Brief und Umschlag

1. Was braucht Peter, um seinen Brief zu schreiben?

2. Er schreibt auch etwas auf den Umschlag. Wie nennt man das?

A __ s __ n __ __ __ und A __ s __ __ __ i __ __ des Empfängers

3. Beschrifte den Briefumschlag unten.

Du bist der Absender.

Der Brief soll an deinen Tischnachbarn gehen.

Ein Brief für Anna

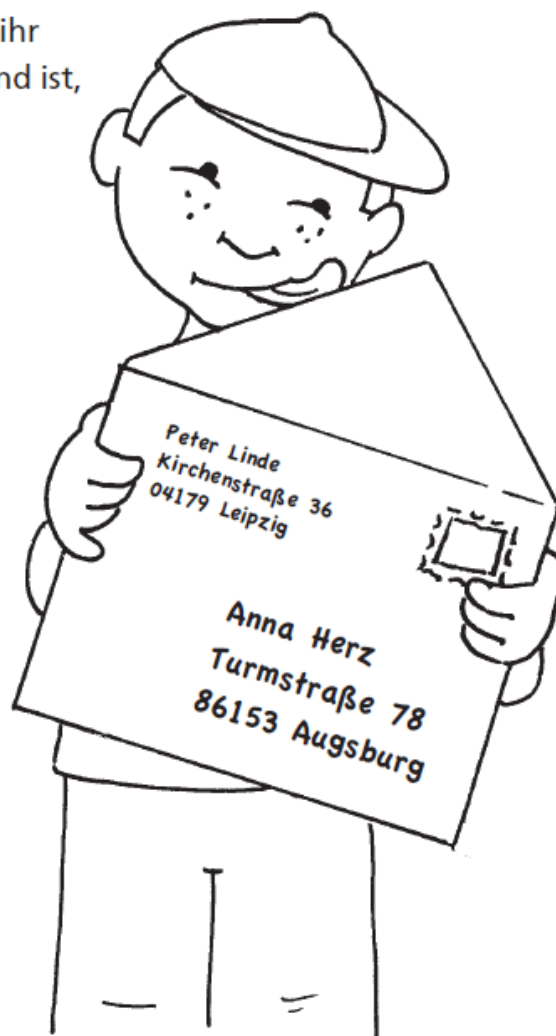
Peter will einen Brief an seine Freundin Anna schicken. Als Erstes braucht er einen Stift und ein Blatt Papier. Oder zwei oder drei! „Vielleicht male ich auch etwas? Anna in ihrem roten Lieblingskleid!“, überlegt er ganz aufgeregt. „Mama, hast du einen Briefumschlag?“, ruft Peter. „Und eine Briefmarke dazu – bitte!“ Seine Mutter lacht: „Briefe schreiben macht Spaß, oder?“ Peter nickt: „Und wie!“



„Hallo Anna“, schreibt Peter. Aber dann möchte er doch anders anfangen. Er streicht das erste Wort durch. „Liebe“, pinselt er darüber. „Was schreibst du Anna denn?“, fragt seine Mutter nach zehn Minuten neugierig. „Das ist Briefgeheimnis“, antwortet ihr Peter. Er hätte nicht gedacht, dass es so spannend ist, an Anna zu schreiben.

Als Peter mit dem Schreiben fertig ist, steckt er das Blatt in den Umschlag. Er klebt ihn zu und auch gleich noch die Briefmarke in die Ecke oben rechts. Seine Mutter hilft ihm, den Absender links oben hinzuschreiben. Das ist natürlich er selber: Peter Linde. Dazu schreibt er Straße, Hausnummer, Postleitzahl und seine Stadt: Leipzig. So weiß Anna gleich, wer ihr geschrieben hat und woher der Brief kommt.*

Jetzt kommt das Wichtigste: Annas Anschrift! Doch Peter bekommt einen Schreck: „Wo ist die bloß? Ich weiß nur, dass sie Anna heißt und in Augsburg wohnt.“ Aber das reicht wohl nicht ganz aus? Oder vielleicht doch?



Peter schreibt die Adresse

„Mama, hast du Annas Anschrift?“ Peter hofft das sehr. Denn jetzt ist sein toller Brief fertig. Er möchte natürlich, dass Anna bald erfährt, was er ihr alles geschrieben hat!

Peter hat Glück. Die Mutter gibt ihm einen Zettel mit Annas Anschrift.* Da steht alles drauf, was wichtig ist. Aber halt! „Die Postleitzahl fehlt. Da muss ich nachsehen“, sagt die Mutter.

„Was ist eigentlich eine Postleitzahl?“, fragt Peter. „Das ist eine fünfstellige Zahl, die man vor die Stadt Augsburg schreibt oder vor unsere Stadt Leipzig. Jeder Ort hat seine eigene Postleitzahl“, erklärt die Mutter. „Große Städte haben mehrere, manchmal sogar für jeden Stadtteil eine, während es in kleinen Dörfern oft nur eine Postleitzahl gibt, weil dort nicht so viele Menschen wohnen. Die Postleitzahl ist sehr wichtig, denn sie hilft dem Briefzusteller bei der Zustellung der Briefe.“

Peters Mutter holt das Postleitzahlenbuch und schaut nach, welche Postleitzahl Annas Straße in Augsburg hat. Peter freut sich: Jetzt kann er Annas Adresse gleich auf den Briefumschlag schreiben!

Aber wie geht es jetzt weiter?
Wie bekommt Anna den Brief?



Schreibe einen Brief an Frau Mühl.

Frau Mühl wohnt in der _____ ,
in _____. Ihre Postleitzahl ist _____ !

Schreibe einen Brief an Frau Mühl.

Frau Mühl wohnt in der _____ ,
in _____. Ihre Postleitzahl ist _____ !

Schreibe einen Brief an Frau Mühl.

Frau Mühl wohnt in der _____ ,
in _____. Ihre Postleitzahl ist _____ !

Schreibe einen Brief an Frau Mühl.

Frau Mühl wohnt in der _____ ,
in _____. Ihre Postleitzahl ist _____ !

Tippkarte

Was steht auf den Briefen ganz oben?

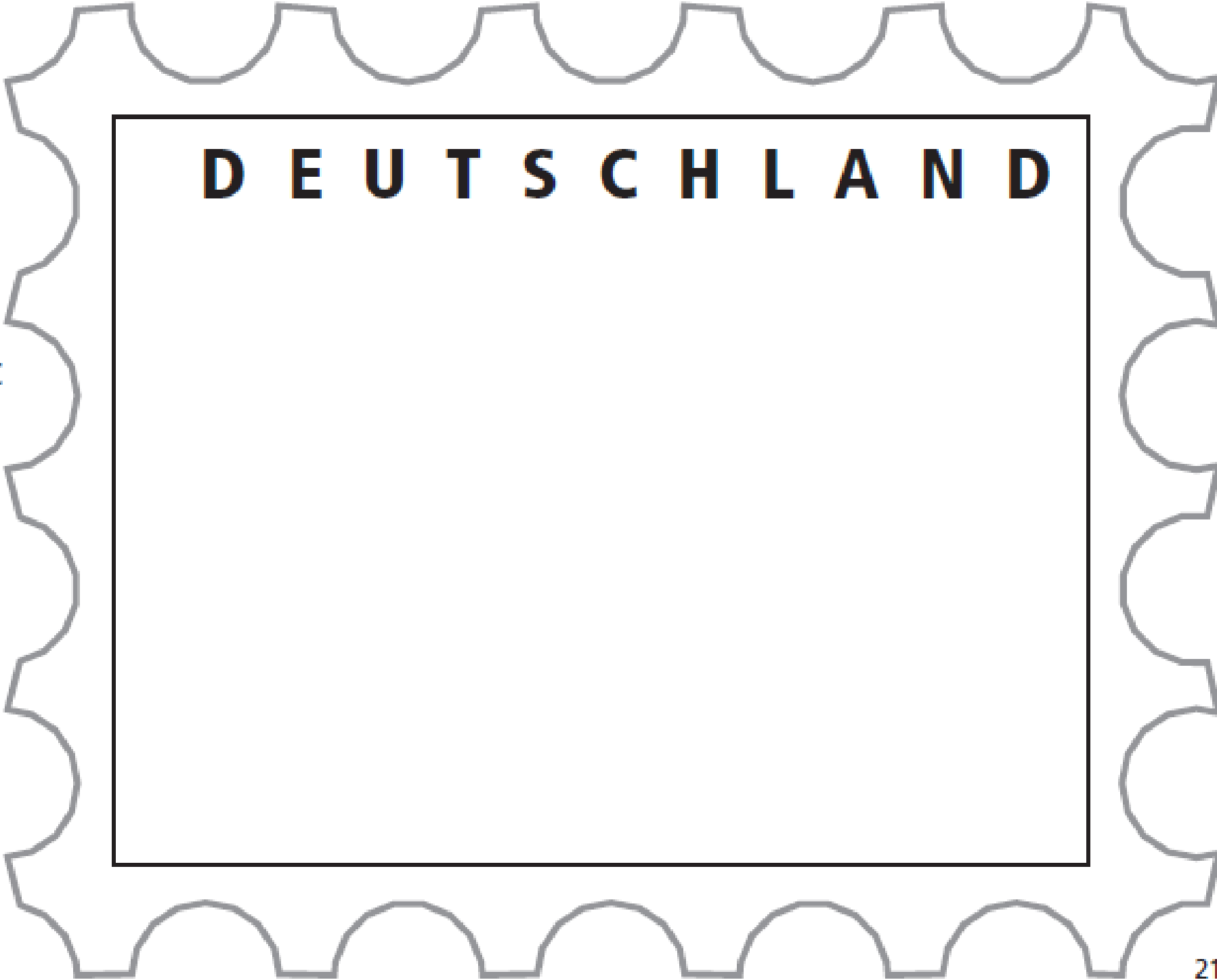
Womit hast du deinen Brief begonnen?

Was hast du geschrieben?

Wie hast du deinen Brief beendet?

Was steht ganz am Schluss in deinem Brief?





D E U T S C H L A N D

Hier kannst
du selber
eine
Briefmarke
hinein-
malen.