

LEKKER BUITEN JE BOEKJE GAAN

MET ZAAKVAKONDERWIJS

MASTER SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS · SPSO

S1047920 · JOOST UITERMARK

DEVENTER 6 JUNI 2013

Inhoudsopgave

INHOUDSOPGAVE 3

SAMENVATTING 5

VOORWOORD 6

HOOFDSTUK 1: INLEIDING 7

1.1 Onderzoeks- en deelvragen 8

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER 9

2.1 Definitie van begrippen uit de centrale vraagstelling 9

2.2 Betrokkenheid en de relatie met motivatie 10

2.3 Motivatie en betrokkenheid in de bovenbouw van de basisschool 11

2.4 Drie basisbehoeften 12

2.5 Adaptief onderwijs, handreikingen voor de leerkracht 15

HOOFDSTUK 3: OPZET VAN HET PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK 16

3.1 De onderzoeksgroep 16

3.2 Meetinstrumenten 16

3.3 Communicatie 18

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid 18

HOOFDSTUK 4: RESULTATEN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK 18

4.1 Onderzoeksvraag 1 – De huidige situatie. 18

4.2 Onderzoeksvraag 2 – Startmeting motivatie en betrokkenheid in de huidige situatie. 20

4.3 Onderzoeksvraag 3 – Kenmerken lessenserie. 24

4.3.1 Opzet van de lessenserie. 26

4.4 Onderzoeksvraag 4 – Resultaten tussen- en eindmeting 27

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN DISCUSSIE 32

LITERATUURLIJST 38

BIJLAGE 1: COMPETENTIEMODEL EN HANDREIKINGEN VOOR LEERKRACHTEN **42**

BIJLAGE 2: VRAGENLIJSTEN **44**

BIJLAGE 3: OBSERVATIEINSTRUMENTEN **54**

BIJLAGE 4: GESPREKSVOORBEREIDING **63**

BIJLAGE 5: LESSENSERIE VOLGENS EEN NIEUWE WERKWIJZE **64**

Samenvatting

De manier van lesgeven tijdens zaakvakonderwijs op de Dr. H. Bavinckschool in Haarlem is te typeren als klassikaal frontaal methodisch onderwijs. Tijdens zaakvakonderwijs valt de motivatie en betrokkenheid van leerlingen tegen.

Deze afnemende motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken leidt tot een actieonderzoek in groep 8A naar een passende alternatieve werkwijze voor het zaakvakonderwijs. De centrale vraag is: 'Wat zijn de oorzaken van een gebrek aan motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken in groep 8A en welke werkwijze kan worden ingezet om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen in groep 8a te verhogen bij zaakvakken?'

In de literatuur wordt gezocht naar aspecten die van invloed zijn op betrokkenheid en motivatie van leerlingen. Literatuuronderzoek leert dat goed onderwijs tegemoet komt aan drie basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Hierbij zijn de mate van autonomie en de mate van motivatie onlosmakelijk en evenredig met elkaar verbonden. Daarnaast is motivatie één van de voorwaarden voor betrokkenheid.

Op basis van inzichten uit het literatuuronderzoek is er onderzoek uitgevoerd onder leerlingen en leerkrachten van de bovenbouw. Dit onderzoek toont aan dat er niet tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoeften autonomie en competentie. Omdat leerlingen geen autonomie ervaren, zal zaakvakonderwijs voor hen niet persoonlijk waardevol worden, met als gevolg dat de motivatie niet hoger zal worden. Daarnaast krijgen leerlingen in de huidige werkvorm niet voldoende de kans om te ervaren hoe competent zij zijn. Ook dit kan als oorzaak worden gezien voor een matige betrokkenheid en motivatie. Het niet voldoen aan de basisbehoefte competentie kan leiden tot gevoelens van druk, controle en verplichting.

Op basis van de pedagogische en didactische kenmerken die uit de literatuur naar voren zijn gekomen en de suggesties van leerlingen en leerkrachten van de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool, wordt een alternatieve werkwijze voor zaakvakonderwijs ontwikkeld die tegemoet komt aan de drie basisbehoeften. Deze werkwijze is in groep 8A getoetst en na meting blijkt dat de motivatie en betrokkenheid van bijna alle leerlingen hoger is geworden.

Dit onderzoek heeft laten zien dat de betrokkenheid en motivatie van leerlingen bij zaakvakonderwijs door middel van een andere werkwijze te verhogen is. Deze alternatieve werkwijze vraagt van de leerkracht een andere manier van denken, waar vervolgens een andere manier van werken uit voortvloeit. Het is hierbij evident dat de rol van de leerkracht tijdens zaakvakonderwijs zal veranderen van de leidende figuur die centraal staat in de groep naar begeleider en ondersteuner van het leerproces van leerlingen, waarbij het essentieel is dat de leerling centraal komt te staan.

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit onderzoeksverslag bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

Voorwoord

Om goed voorbereid te zijn op *passend onderwijs* ben ik twee jaar geleden gestart met de opleiding Master-SEN gedrag. Deze twee jaren van studie hebben mij tot een andere leerkracht gemaakt. De leerkracht met snelle oplossingen en originele ideeën heeft plaatsgemaakt voor een analyserende leerkracht die geleerd heeft om eerst gedegen onderzoek te doen om vervolgens met passende interventies te komen. De originele ideeën zijn gebleven! Zonder hulp van een aantal mensen, heb ik nooit zover kunnen komen. Deze mensen wil ik dan ook graag bedanken.

Als eerste wil ik mijn studiegenoot Celeste van der Veldt, Susan Sostman en Mayke Walden bedanken voor al hun feedback op mijn werkstukken. Daarnaast waren de sessies intervisie, telefoontjes, whatsappjes met hun voor mij erg waardevol.

Samen met mijn collega's en medestudenten Dina Mommertz en Rianne Kathmann heb ik fijne en goede gesprekken gevoerd over onderwijs en over de opleiding. Ondanks onze verschillende leerrichtingen hebben wij altijd elkaars stukken van feedback voorzien, hetgeen nieuwe en waardevolle inzichten opleverde. Daarnaast kijk ik met veel plezier terug op de studiereis naar de Verenigde Staten die ik samen met Dina en Rianne heb gemaakt.

Vervolgens wil ik alle collega's van de Dr. H. Bavinckschool bedanken voor alle medewerking en informatie die zij mij de afgelopen twee jaar via interviews, videoreportages en vragenlijsten hebben verstrekt. Mede dankzij hun input heb ik mooie en waardevolle opdrachten kunnen maken.

Nanda Klaassen, directeur van de Dr. H. Bavinckschool wil ik bedanken voor het aandragen van het idee om weer te gaan studeren! Tijdens de studie heeft zij mij met raad en daad bijgestaan en heeft zij gezorgd voor een goede balans tussen het werk op school en het volgen van de studie.

Veel dank gaat uit naar mijn studiecoach Krista Nieuwstraten. De afgelopen twee jaar heeft zij mij van veel feedback en goede adviezen voorzien. Haar manier van werken kenmerkt zich door oprechte persoonlijke aandacht, betrokkenheid, humor en een grote dosis vakkennis. Onze samenwerking heb ik als bijzonder prettig ervaren.

De meeste dank gaat echter uit naar mijn vrouw Cheryl, die mij de afgelopen twee jaar voornamelijk achter de computer heeft zien zitten. Zij heeft mij gesteund door iedere keer weer mijn stukken na te kijken en van feedback te voorzien. Daarnaast is er de afgelopen tijd weinig tijd geweest om samen leuke dingen te ondernemen. Ik hoop dat nu ruimschoots goed te kunnen maken!

Hoofdstuk 1: Inleiding

De Dr. H. Bavinckschool is een school voor Christelijk primair onderwijs in Haarlem. De school staat op de grens van de Planetenbuurt en de Indische wijk. De Planetenbuurt is een middenstandswijk, terwijl de Indische buurt het best te omschrijven is als een arbeidersbuurt met betrekkelijk veel huurwoningen en goedkope koopwoningen. Op deze school genieten meer dan 420 leerlingen onderwijs. Het team bestaat uit 32 leden en een directeur. Daarnaast is er een zorgteam werkzaam bestaande uit twee intern-begeleiders.

In de groepen 7 van deze school wordt ieder jaar de School Attitude Questionnaire Internetschool (SAQI) afgenomen. Deze schoolvragenlijst is onderdeel van een landelijk onderzoek naar motivatie, tevredenheid en zelfvertrouwen van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool (N=10000). In de conclusies van het onderzoek van het afgelopen jaar staat dat 27% van de leerlingen in de groepen 7 een negatieve houding heeft ten aanzien van het schoolwerk. Het valt de leerkrachten van de bovenbouw op, dat de leerlingen die een negatieve houding hebben ten aanzien van het schoolwerk niet altijd actief met de les meedoen. Soms leiden zij andere kinderen af bij hun werk. Vooral dit laatste is lastig in een klas. Dit heeft een negatieve invloed op de sfeer in de klas, en sommige leerkrachten reageren hier negatief op. Tijdens de evaluatie van de gegevens van de SAQI van het afgelopen jaar is er een koppeling gemaakt met het rapport van de onderwijsinspectie van onze school. In dit rapport staat te lezen dat leerlingen op deze school te weinig mogelijkheden krijgen om zich maximaal te ontwikkelen en dat de school onvoldoende inzicht heeft in de onderwijsbehoeften van haar leerlingpopulatie. De vraag die de directie zich stelt is of er een verband is tussen het systeem van klassikaal frontaal onderwijs, het percentage kinderen met een negatieve houding ten aanzien van zichzelf of school en de opmerkingen in het rapport van de inspectie.

Dit onderzoek zal zich toespitsen op zaakvakonderwijs. De lessen voor deze vakken zien er over het algemeen hetzelfde uit. Aan de hand van een lesboek wordt de les centraal behandeld. Vervolgens verwerken de leerlingen de les in een werkboekje. In iedere methode zijn de lessen verdeeld in blokken van 4 lessen. Na ieder blok volgt een toets. Het cijfer op het rapport voor deze vakken is het gemiddelde van de cijfers die een leerling haalt voor een toets.

Onder motivatie wordt verstaan dat leerlingen moeite doen en actie ondernemen om kennis tot zich te nemen. Het initiatief hiervoor kan vanuit de leerlingen zelf komen, maar ook van buitenaf (Stevens, 2002). Betrokkenheid kan een gevolg van een goede motivatie zijn, omdat betrokken leerlingen een aandeel hebben in de les doordat zij participeren in de activiteit (Stevens, 2002; Jutten, 2007). De leerlingen van de groepen 7 van vorig jaar zijn ondertussen leerlingen van groep 8 geworden. In deze groepen lijken niet veel leerlingen de moeite te nemen om actie te ondernemen tijdens zaakvakonderwijs. Veel leerlingen mopperen als er gestart wordt met zaakvakken. Ook zijn er twijfels bij de leerkrachten over de betrokkenheid van de leerlingen. Tijdens de lessen komen de leerlingen amper met input en ideeën. De leerkrachten moeten tijdens deze lessen moeite doen om de leerlingen bij de les te houden. Het is de vraag of de keuze voor klassikaal frontaal onderwijs bij zaakvakken de juiste is. Om hier verbetering in te brengen is er gekozen voor een actieonderzoek.

Het doel van dit onderzoek is om te weten te komen waarom niet alle leerlingen van de Dr. H. Bavinckschool gemotiveerd en betrokken zijn bij de huidige werkwijze van het zaakvakonderwijs. Als dit concreet gemaakt is, zal bekeken moeten worden op welke manier en met welk leerkrachtgedrag de motivatie en betrokkenheid kan worden verhoogd. Met deze bevindingen zal er een nieuwe werkwijze ontwikkeld worden en deze zal vervolgens getoetst en geëvalueerd worden in de praktijk. Tenslotte zal er op basis hiervan gefundeerde aanbevelingen worden gedaan aan het team om te komen tot een nieuwe motiverende werkwijze voor zaakvakonderwijs op de Dr. H. Bavinckschool.

Op zoek naar manieren om de motivatie en betrokkenheid bij zaak vakken te verhogen, staat de volgende vraag centraal:

"*Wat zijn de oorzaken van een gebrek aan motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken in groep 8A op de Dr. H. Bavinckschool en welke werkwijze kan worden ingezet om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen in groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool te verhogen bij zaakvakken?"*

1.1 Onderzoeks- en deelvragen

Hoe ziet de huidige werkwijze voor wat betreft het zaakvakonderwijs van de leerkracht van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool eruit en hoe verhoudt zich dit tot de inzichten vanuit de literatuur met betrekking tot betrokkenheid en motivatie?

1.1 Wat zegt de literatuur over motivatie en betrokkenheid en bestaat er een relatie tussen deze twee begrippen?
1.2 Welk leerkrachtgedrag is volgens de literatuur van invloed op betrokkenheid en motivatie?
1.3 Welke methodiek en didactiek hebben volgens de literatuur invloed op de motivatie?
1.4 Op welke wijze kun je motivatie en betrokkenheid meten?
1.5 Op welke wijze komen de leerkrachten van de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool tegemoet aan de basisbehoeften van leerlingen in hun huidige werkwijze voor wat betreft het zaakvakonderwijs?

In welke mate zijn de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool gemotiveerd voor zaakvakonderwijs in de huidige situatie? (startmeting)

2.1 Hoe beoordelen de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool hun eigen motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken?
2.2 Hoe beoordeelt de leerkracht de motivatie en betrokkenheid van leerlingen in groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool?
2.3 Hoe beoordeelt de Intern Begeleider de motivatie en betrokkenheid van leerlingen in groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool?

Hoe ziet een werkwijze eruit die tegemoet komt aan de behoeften van leerlingen met betrekking tot betrokkenheid en motivatie?

3.1 Wat is er volgens de leerlingen nodig om te komen tot een hogere motivatie en betrokkenheid?
3.2 Wat is er volgens de leerkracht nodig om te komen tot een hogere motivatie en betrokkenheid?
3.3 Wat is er volgens de Intern Begeleider nodig om te komen tot een hogere motivatie en betrokkenheid?
3.4 Welke bijdrage kan de leerkracht volgens de leerlingen leveren om hun motivatie en betrokkenheid te vergroten tijdens zaakvakken?
3.5 Welke bijdrage kan de leerkracht volgens de intern-begeleider leveren om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen te vergroten tijdens zaakvakken?
3.6 Welke bijdrage kan een leerkracht volgens de leerkrachten in de bovenbouw leveren om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen te vergroten tijdens zaakvakken?

Leidt de nieuwe werkwijze tot verhoging van de betrokkenheid en motivatie ? (tussen- en eindmeting)

4.1 Hoe is de nieuwe aanpak verlopen?
4.2 Hoe gemotiveerd en betrokken zijn de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool tijdens de zaakvaklessen volgens de nieuwe werkwijze?
4.3 Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met deze werkwijze?
4.4 Wat zijn de ervaringen van de leerkracht gedurende dit onderzoek met deze nieuwe werkwijze?
4.5 Hoe beoordelen de collega's van de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool de nieuwe aanpak?

Na deze inleiding wordt in hoofdstuk 2 het theoretisch kader geschetst waarbinnen dit onderzoek wordt uitgevoerd. De belangrijkste termen uit de centrale vraagstelling worden toegelicht en er wordt een verband gelegd tussen motivatie, betrokkenheid en het tegemoet komen aan de drie basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie. Tenslotte wordt uiteengezet op welke manier er tegemoet gekomen kan worden aan de drie basisbehoeften.

Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 de opzet van het onderzoek en de gekozen instrumenten verantwoord. In hoofdstuk 4 worden de resultaten op de onderzoeks- en deelvragen gepresenteerd. Ten slotte worden er in hoofdstuk 5 op basis van de onderzoeksresultaten en de theorie enkele conclusies getrokken en discussiepunten opgesteld, waarbij de conclusies het antwoord vormen op de centrale vraagstelling. Daarnaast worden er suggesties gegeven voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Om in de praktijk na te kunnen gaan welke methodiek, didactiek en bijbehorend leerkrachtgedrag een positieve invloed hebben op de betrokkenheid en motivatie van leerlingen, is het belangrijk om te weten wat er in de literatuur verstaan wordt onder betrokkenheid en motivatie. In paragraaf 1.1 wordt beschreven wat deze begrippen inhouden. Binnen het begrip motivatie wordt er onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. In paragraaf 1.2 wordt uiteengezet wat de kenmerken zijn van deze vormen van motivatie en op welke manier deze zichtbaar zijn in het onderwijs. Vervolgens wordt in paragraaf 1.3 een verband gelegd tussen motivatie en betrokkenheid. Dit verband wordt in paragraaf 1.4 verder uitgediept. In paragraaf 1.5 wordt een verband gelegd tussen motivatie, betrokkenheid en het tegemoet komen aan de drie basisbehoeften. De invloed van deze basisbehoeften op de motivatie en betrokkenheid wordt besproken in de paragrafen 1.6, 1.7 en 1.8. Adaptief onderwijs zoals uiteengezet door Stevens is een manier om tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften. In paragraaf 1.9 wordt uiteengezet op welke manier dat het beste gedaan kan worden.

2.1 Definitie van begrippen uit de centrale vraagstelling

In de centrale vraagstelling van dit onderzoek vormen de termen 'motivatie', 'betrokkenheid' en 'zaakvakken' de belangrijkste begrippen. Om te komen tot een verhoging van motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken, zal eerst vastgesteld moeten worden wat er onder deze begrippen verstaan wordt. Het 'Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse taal' (Van Dale, 2010) omschrijft motivatie als *'het geheel van factoren die de mate bepalen waarin leerlingen ontvankelijk zijn voor de leerstof'* en het werkwoord motiveren wordt omschreven als *'ervoor zorgen dat iemand het belang ervan inziet om iets te doen'*. Betrokkenheid laat zich omschrijven als *'in iets gemoeid zijn, zich er emotioneel mee verbonden voelen'*. In dit onderzoek wordt onder zaakvakken verstaan een verzameling van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek, voortaan natuniek genoemd, zoals beschreven in de kerndoelen 40 tot en met 53 voor het primair onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006).

Voor het begrip motivatie bestaan verschillende definities. Zo zijn er wetenschappers die stellen dat gemotiveerd zijn betekent dat leerlingen in beweging komen of door iets in beweging gebracht worden om te handelen (Ryan & Deci, 2000; Verbeeck, 2010; Walker Tileston, 2010). Anderen stellen dat motivatie juist een innerlijk proces is dat een persoon aanzet tot gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt, waarbij er van uitgegaan wordt dat leerlingen de wil hebben om te leren (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007; Woolfolk, Hughs & Walkup, 2008). Vanuit deze visie worden begrippen als nieuwsgierigheid, volharding, leren en prestatie vaak gekoppeld aan motivatie (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières, 1992).

Het geven van kenmerken van niet of minder gemotiveerde leerlingen is voor veel leerkrachten niet zo moeilijk. Deze vorm van motivatie wordt ook wel amotivatie genoemd (Deci & Ryan, 2000b; Verbeeck, 2010). Deze leerlingen vertonen geen enkele zin of motivatie om te handelen. Het omschrijven van gemotiveerde leerlingen is in de regel minder eenvoudig. Natuurlijk, de leerlingen die enthousiast mee doen met de les en bij iedere vraag hun vinger opsteken, lijken gemotiveerd en betrokken. Net als die leerlingen die uit zichzelf geconcentreerd aan het werk gaan en wanneer nodig klasgenoten helpen bij hun taken. Vervolgens zijn er ook nog leerlingen die voordat zij aan een taak beginnen nog even naar buiten kijken, hun gedachten ordenen of plannen bedenken om vervolgens hun taak te starten. Deze leerlingen kunnen er minder gemotiveerd uitzien, maar zekerheid hierover is er niet. Leerlingen kunnen verschillende motivationele drijfveren hebben. Een leerling kan hard werken omdat hij graag wil leren, maar het kan ook zijn dat de leerkracht of iemand anders een beloning of juist een straf in het vooruitzicht gesteld. Met andere woorden is een leerling uit zichzelf, dus intrinsiek gemotiveerd of zijn het externe factoren die een leerling in beweging brengen, ook wel extrinsieke motivatie genoemd (Deci & Ryan, 2000b). Amotivatie en intrinsieke motivatie zijn de

meest duidelijk waarneembare vormen van motivatie (Deci & Ryan, 2000b). Extrinsieke motivatie is moeilijker te onderscheiden omdat er binnen deze vorm van motivatie meerdere drijfveren en vormen van regulatie zijn (Deci & Ryan, 2000b; Verbeeck, 2010). Er kan sprake zijn van externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke regulatie (Deci & Ryan, 2000b; Verbeeck, 2010).

Er is sprake van externe regulatie als leerlingen gemotiveerd zijn voor een taak om een beloning te krijgen of een straf te vermijden (Deci & Ryan, 2000b; Stefanou, Perencevitch, DiCintio & Turner, 2004). Er is sprake van geïntrojecteerde regulatie als de beloningen of straffen bestaan uit het krijgen van complimenten of afwijzingen. Ook het verkrijgen van aandacht kan hieronder vallen. (Deci & Ryan, 2000b; Schuit, de Vrieze & Sleegers, 2011). Wat deze beide vormen van regulatie gemeen hebben, is dat ze bij leerlingen gevoelens van druk, controle en verplichting oproepen. Zodoende wordt er gesproken over gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000b; Verbeeck, 2010). Er is sprake van geïdentificeerde regulatie als leerlingen in beweging komen omdat zij het belang van een taak inzien en omdat deze taak aansluit bij een verder liggend doel (Deci & Ryan, 2000b; Schuit et al, 2011). Bijvoorbeeld een leerling die graag Latijn wil leren, omdat hij later arts wil worden. Ten slotte wordt er gesproken over geïntegreerde regulatie als leerlingen in beweging komen omdat ze een taak beschouwen als iets dat ze zelf heel belangrijk vinden. Evenals bij intrinsieke motivatie is er bij deze laatste twee vormen van extrinsieke motivatie sprake van autonome motivatie, omdat taken uit eigen wil worden uitgevoerd zonder enige vorm van druk of dwang (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2007; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). Deci en Ryan (2000b) hebben alle vormen van motivatie in een continuüm geplaatst van kwalitatief inferieure naar hoogstaande motivatie. Uit het continuüm wordt duidelijk dat wanneer leerlingen meer autonoom zijn in het maken van keuzes, de effecten op de motivatie positiever worden (Grolnick & Ryan, 1987).

Gedrag	**Niet zelfbepaald**					**Zelfbepaald**
Motivatie	*amotivatie*	*extrinsieke motivatie*				*intrinsieke motivatie*
Type regulatie	geen regulatie	externe regulatie	geintro-jecteerde regulatie	geïdentifi-ceerde regulatie	geïnte-greerde regulatie	intrinsieke regulatie
Motivatio-nele drijfveer	geen persoonlijke zinvolheid, incompetentie	externe belonin-gen, straffen en verwach-tingen	interne beloningen, straffen en verwach-tingen, zoals bv schuld, angst, trots	de activiteit is persoonlijk belangrijk of waardevol	het belang van de activiteit is een integraal onderdeel van het eigen waarden-patroon	de activiteit is op zich leuk of interessant
	onpersoonlijk	gecontroleerde motivatie		autonome motivatie		
geen motivatie ←----------→ sterke motivatie						

Tabel 1: motivatiecontinuüm. Uit: "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior," door E.L. Deci en R.M. Ryan, 2000, *Psychological Inquiry, 11*, P.319-P.338.

2.2 Betrokkenheid en de relatie met motivatie

Waar motivatie soms moeilijk waarneembaar is, daar is betrokkenheid in de regel makkelijker waar te nemen. Betrokkenheid laat zich omschrijven als "een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit, die zich laat herkennen aan een geconcentreerd aangehouden en tijdvergeten bezig zijn, waarbij de leerling zich gemotiveerd voelt, geboeid is en zich ten volle engageert, zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart, een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke

voldoening ervaart, omdat de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftenpatroon, en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert" (Laevers, 1994).
Doordat autonoom gemotiveerde leerlingen soms volledig op gaan in hun activiteiten, lijken zij zich niet meer bewust van zichzelf en van de wereld om hen heen. Er is dan sprake van een 'flow', de leerling begeeft zich in een zone van naaste ontwikkeling (Laevers, 2006). Als een kind zich goed voelt bij een activiteit, dan is er sprake van een hoge betrokkenheid (Leavers, 1994; Csikszentmihalyi, 1999; Leavers & Depondt, 2008). Uit de omschrijving van het begrip betrokkenheid blijkt dat motivatie hier onderdeel van uitmaakt. Volgens Laevers (1994) is intrinsieke motivatie één van de meest cruciale kenmerken van betrokkenheid. Al eerder trokken Connell en Welborn (1990) een vergelijkbare conclusie door te veronderstellen dat als de motivatie autonomer wordt, de mate van betrokkenheid stijgt.

2.3 Motivatie en betrokkenheid in de bovenbouw van de basisschool

Naarmate leerlingen ouder worden neemt de motivatie en betrokkenheid af. Dit probleem doet zich niet alleen voor op de Dr. H. Bavinckschool, maar het lijkt een algemeen en zelfs internationaal probleem te zijn (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Stoel, Peetsma & Roeleveld, 2001; Peetsma, Hascher, Van der Veen & Roede, 2005). Nu duidelijk is geworden wat de begrippen motivatie en betrokkenheid inhouden en welke relatie er tussen deze begrippen bestaat, is het interessant om te weten hoe het komt dat betrokkenheid en motivatie afneemt naarmate leerlingen ouder worden. Omdat kinderen van nature nieuwsgierig zijn en de behoefte hebben om zich te ontwikkelen, waarbij zin in leren heel gewoon is, moeten de oorzaken van het afnemen van de motivatie en betrokkenheid van ouder wordende leerlingen buiten het kind gezocht worden (Hartner, 1978; Deci & Ryan, 1985; Deci & Chandler, 1986, Skinner, 1995; Kansanen, 1997; Stevens, 2002).

Een verklaring voor het afnemen van betrokkenheid en motivatie ligt volgens Jutten (2007) in het feit dat scholen leerlingen al snel afleren om ontdekkend te leren. Jutten gaat ervan uit dat kinderen leren door binnen hun belevingswereld op zoek te gaan naar zaken die met elkaar in verband staan of een samenhang met elkaar hebben. Dit wordt ook wel 'systeemdenken' genoemd. In plaats van tegemoet komen aan dit 'systeemdenken', bieden scholen leerstof aan in losse delen en fragmenten. Dit is één van de gevolgen van het feit, dat de inrichting van het onderwijs gebaseerd is op de manier waarop in de 19^{e} eeuw fabrieken werden ingericht. Productiviteit, uniformiteit en fragmentering zijn hierbij de belangrijkste uitgangspunten, waarbij leerlingen worden verdeeld in groepen en leerstof aangeboden wordt in vakken. De onderwerpen die binnen deze vakken worden aangeboden staan vaak los van elkaar, die door Jutten als kleine stukjes werkelijkheid worden getypeerd. In het voortgezet onderwijs neemt de fragmentatie verder toe omdat leerlingen daar voor ieder vak een andere leerkracht hebben. Deze vorm van onderwijs wordt ook wel *industrieel onderwijs* genoemd (Senge, 2001; Van Herpen, 2005; Jutten, 2007). Zowel Jutten als Senge stellen dat zolang er niet tegemoet gekomen wordt aan de natuurlijke manier van (systeem)denken van kinderen, deze zullen afhaken omdat het onderwijs niet betekenisvol is. En betekenisvol zijn is nou juist één van de voorwaarden voor het verhogen van de motivatie en betrokkenheid van leerlingen (Laevers, 1994). Stevens (1997) sluit aan bij Jutten (2007) door te stellen dat het onderwijs zich tegenwoordig in het algemeen richt op de grootste gemene deler. Dit betekent dat alle leerlingen dezelfde tijd en ruimte krijgen om dezelfde leerstof te doorlopen om tot dezelfde vastgestelde minimumdoelen te komen. Doordat deze doelen vast liggen, bestaat de taak van leerkrachten uit het behalen van deze doelen (Patrick, Skinner & Connell, 1993). Het gevolg hiervan is dat er amper ruimte is voor initiatief van leerlingen en dat er amper rekening gehouden wordt met de natuurlijke manier van leren en het tempo waarin een kind wil of kan leren. Dit kan demotivatie, afnemende betrokkenheid, woede en angst tot gevolg hebben (Stevens, 1997; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005; Jutten, 2007). Een manier om dit probleem op te lossen is door leerlingen extrinsiek te motiveren, vaak in de vorm van beloningen. Tegenover deze onderzoeken staat de theorie in de traditie van het behaviorisme zoals onder andere beschreven door Skinner in zijn onderzoek naar operante conditionering.

Hierin laat Skinner zien dat beloningen er juist voor zorgen dat gewenst gedrag zich kan herhalen en straf ongewenst gedrag kan laten stoppen (Feldman, 2012).
Uit onderzoek blijkt echter dat de afhankelijkheid van extrinsieke motivatie afneemt naarmate leerlingen ouder worden (Harter, 1980). Daarnaast is gebleken dat het extrinsiek motiveren van leerlingen waarbij sprake is van externe regulatie, uiteindelijk een negatieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie (Lepper, Greene & Nisbett, 1973). Doordat beloningen het gevoel van zelfstandigheid en competentie doen afnemen, zullen leerlingen niet meer werken om hun eigen behoefte te bevredigen, maar omdat het moet van de leerkracht of voor het krijgen van een beloning (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

De manier waarop het zaakvakonderwijs op de Dr. H. Bavinckschool is ingericht, vertoont veel overeenkomsten met het industrieel onderwijs, zoals geschetst door Senge (2001) en Jutten (2007). Daarnaast worden de leerlingen door de leerkrachten extrinsiek gemotiveerd op basis van externe regulatie. Wanneer deze situatie vergeleken wordt met de uitspraken hierover van Jutten (2007), Senge (2001) en Stevens (1997) en de uitkomsten van onderzoeken naar extrinsieke motivatie, dan wordt duidelijk dat de huidige manier van zaakvakonderwijs niet bijdraagt aan een verhoging van de motivatie en betrokkenheid bij het zaakvakonderwijs. Voor dit onderzoek lijkt het belangrijk om erachter te komen op welke manier de motivatie en betrokkenheid verhoogd kan worden en op welke manier tegemoet gekomen kan worden aan de behoeften van de leerlingen.

2.4 Drie basisbehoeften

In het motivatiecontinuüm van Deci en Ryan (2000b) is inzichtelijk gemaakt dat er een onlosmakelijk verband bestaat tussen motivatie en autonomie. Zij beschouwen autonomie als één van de drie psychologische basisbehoeften. De andere twee basisbehoeften zijn competentie en relatie. Deci en Ryan stellen in hun Self Determination Theory, voortaan zelfbeschikkingstheorie genoemd, dat mensen zich pas ontwikkelen als aan alle basisbehoeften wordt voldaan. Als één van de basisbehoeften niet of nauwelijks wordt bevredigd dan zal dit een negatieve invloed hebben op de psychologische ontwikkeling (Deci & Ryan, 2000). Zij omschrijven het begrip ‘basisbehoefte’ als “een energieverschaffende toestand die leidt tot gezondheid en welbevinden en zo de voedingsstof vormt van psychologische groei”. Voor dit onderzoek is het belangrijk om na te gaan de leerkrachten in de bovenbouw van Dr. H. Bavinckschool tijdens zaakvakonderwijs tegemoet komen aan de drie basisbehoeften en in welke mate dit gebeurt. Ook Stevens (1997) heeft veel onderzoek gedaan naar het tegemoet komen aan de basisbehoeften. Zijn onderzoek richt zich op het verband tussen het motiveren van leerlingen door scholen en het voldoen aan de drie basisbehoeften. De zelfbeschikkingstheorie was zo’n veertig jaar geleden behoorlijk vernieuwend omdat Deci en Ryan braken met de tot dan toe algemeen geldende behavioristische benadering. Binnen deze benadering was motivatie een gegeven waar mensen wel of niet mee bedeeld waren en ‘motiverend’ gedrag kon gestimuleerd worden door positieve of negatieve prikkels (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Deci en Ryan (2000) wilden met hun zelfbeschikkingstheorie aantonen dat motivatie ook vanuit een persoon zelf kan komen en dus niet altijd extern gereguleerd hoeft te worden. Hoewel het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie al langer bestond, hebben zij tevens geprobeerd om aan te tonen dat intrinsieke motivatie bij leerlingen niet altijd als vanzelfsprekend beschouwd kan worden. Door vervolgens gebruik te maken van de autonome vormen van extrinsieke motivatie, kan er toch tegemoet gekomen worden aan de basisbehoeften van leerlingen en zodoende invloed uitgeoefend worden op hun motivatie (Deci & Ryan, 2000).

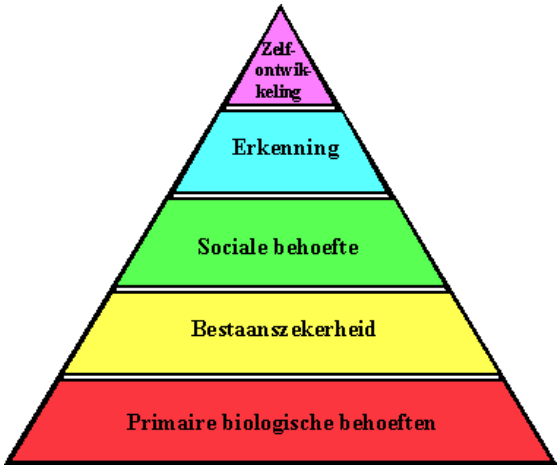
Competentie

De basisbehoefte competentie laat zich het best omschrijven als het gevoel hebben dat je ergens goed in bent en het gevoel hebben dat je bepaalde activiteiten steeds beter uit kunt voeren (Deci & Ryan, 2000; Stevens, 2002). Hierbij gaat het niet alleen om de bereikte vaardigheid of capaciteit, maar ook om het gevoel van vertrouwen en doeltreffendheid waarmee het is uitgevoerd. Het beschrijven van deze basisbehoefte is echter niet uniek voor de zelfbeschikkingstheorie.

White (1959) die het begrip competentie introduceerde, beschreef het als 'het effectief in interactie treden met de omgeving'. Hiermee bedoelde hij de natuurlijke drang van kinderen om te leren, te verkennen en actie te ondernemen. De beschrijving van competentie zoals deze in de zelfbeschikkingstheorie te vinden is, vertoont veel overeenkomsten met die van de theorie die hoort bij de zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky (1978). Vygotsky was één van de grondleggers van de Russische leerpsychologie, waarin de mens als actief handelend wezen wordt beschouwd die zich ontwikkelt door te proberen om door zichzelf of door anderen gestelde doelen te realiseren (Alkema, 2011). Vygotsky omschrijft de zone van de naaste ontwikkeling als "de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleem oplossen door het kind zonder hulp uitgevoerd, en het potentiële ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door probleem oplossen onder volwassen begeleiding of begeleiding door meer gevorderde leeftijdsgenoten". Met andere woorden, als de te leren stap te ver ligt van iets dat je al kan, dan zal het leren niet lukken (Van der Ploeg, 2009). Dit geldt niet alleen voor te moeilijke, maar zeer zeker ook voor te makkelijke opdrachten. Hierdoor zullen leerlingen afhaken, omdat zij verwachten succesvol te kunnen zijn bij het maken van taken (Boekaerts, 2005). Het moeten maken van te moeilijke opdrachten kunnen op den duur tot faalangst leiden, terwijl onderpresteren kan leiden tot faalangst en depressie (Laevers, 2006). Het blijkt dat als leerlingen op scholen in deze situatie afhaken, dit nogal eens wordt toegeschreven aan verschillende oorzaken, waar een gebrek aan motivatie er vaak één van is (Dijkstra,2000). Naast het toeschrijven aan verkeerde oorzaken door scholen, kan het niet bevredigen van de basisbehoefte competentie leiden tot gevoelens van hulpeloosheid of hopeloosheid bij de leerling, die vervolgens tot nog meer negatieve gevolgen kunnen leiden (Verbeeck, 2010). Wat betreft zaakvakonderwijs is Verloop (2003) van mening dat het juist niet om het vertrouwen in eigen kunnen gaat, maar om het inzien van het nut ervan. Een goede leerkracht zal zijn leerlingen duidelijk moeten maken wat het nut is van zaakvakonderwijs, want pas als leerlingen het nut ervan inzien zal de motivatie stijgen (Verloop, 2003).

Relatie

Binnen de omschrijving van de basisbehoefte 'competentie' zijn er veel overeenkomsten genoemd tussen de zone van de naaste ontwikkeling en de zelfbeschikkingstheorie. Er bestaan ook verschillen. Deze verschillen worden duidelijk als ze vergeleken worden vanuit het perspectief van de basisbehoefte 'relatie'. Waar Vygotsky (1978) het belang van een goede relatie van de begeleider met zijn leerlingen beschrijft, daar doen Deci en Ryan (2000) dat niet. Binnen de zelfbeschikkingstheorie wordt relatie gedefinieerd als het verlangen om je verbonden te voelen met anderen (Deci & Ryan, 2000). Zij gaan ervan uit dat de behoefte 'relatie' vanuit het kind komt en niet gestuurd hoeft te worden door volwassenen. Deze relatie met anderen is gebaseerd op tweerichtingsverkeer. Het gaat hierbij niet alleen om de ervaring om aardig of geliefd gevonden te worden, maar ook om lief te hebben en anderen te respecteren (Ryan, 1991; Connell & Wellborn, 1991). Deci en Ryan (2000) stellen dat de gedachte van kinderen aan een veilige relatie al voldoende is om aan deze basisbehoefte te voldoen. Met deze gedachte in het achterhoofd kunnen leerlingen de wereld gaan verkennen. Stevens (2010) neemt op dit punt een beduidend ander standpunt in. Hij stelt dat leerlingen zich het slechtst voelen als de leerkracht niet beschikbaar is. Zodoende moet een leerkracht altijd beschikbaar voor zijn leerlingen om ze te vertellen wanneer het goed met ze gaat en



Figuur 1: piramide van Maslow. Uit: *Becoming an effective classroom manager: A resource for teachers* (p.22), door B.F. Steere, 2008, Albany: State University of New York Press.

wanneer niet, wanneer ze hulp nodig hebben, wat voor een hulp en op welke wijze zij deze kunnen vinden (Stevens, 2002). Hiermee schaart hij zich achter Vygotsky die als voorwaarde om tot leren te komen stelt dat leraar en leerling een goede relatie moeten hebben waarin vertrouwen, affectie en je veilig voelen belangrijke elementen zijn (Vygotsky, 1978; Levykh, 2008). Ook Maslow (1970, zoals geciteerd in Steere, 1988) heeft de basisbehoefte 'relatie' beschreven als onderdeel van zijn motivatietheorie. In deze theorie stelt Maslow dat de mens een aantal basisbehoeften heeft en dat de mens de natuurlijke behoefte heeft om deze te ontwikkelen. Deze basisbehoeften heeft hij in een piramide gerangschikt op 5 niveaus. Maslow stelt dat als de behoeften van een mens op een bepaald niveau voldoende zijn bevredigd, hij zich verder kan ontwikkelen in een volgend niveau. Het eerste niveau bestaat uit de 'primaire biologische behoeften', zoals eten, drinken en slapen. Op niveau 2 moet worden voldaan aan de behoefte 'bestaanszekerheid', waar onder andere relatie en het bieden van veiligheid onderdelen van zijn. Vervolgens komt de mens via niveau 3 'Sociale behoefte' en niveau 4 'Erkenning' toe aan het hoogste niveau 'Zelfverwezenlijking'. De theorie van Maslow is echter niet vrij van kritiek. Zo stellen critici dat de niveaus van Maslow wel degelijk op hetzelfde moment ontwikkeld kunnen worden (Franzen, 2008) en dat de theorie van Maslow erg afhankelijk is van de omgeving waarin je opgroeit (Franzen, 2004; Hofstede, 1984). Deze kritiek heeft echter geen invloed op het belang van de behoefte 'relatie' die Maslow in zijn piramide heeft willen aangeven. Recent onderzoek heeft aangetoond dat het niet of onvoldoende bevredigen van de basisbehoefte 'relatie' kan leiden tot een verstoring van de ontwikkeling van de hersenen (Wismer Fries, Ziegler, Kurian, Jacoris & Pollak, 2005). Daarnaast blijken leerlingen bereid te zijn om hun autonomie op te geven, om hun behoefte aan 'relatie' bevredigd te zien (Miller, 1981). Tenslotte bestaat er de mogelijkheid dat in situaties waarin de frustraties en spanningen zo hoog oplopen omdat leerlingen hun behoefte aan 'relatie' bevredigd willen zien, zij hun toevlucht kunnen gaan zoeken in vervangmiddelen en verslavingen (Stroecken & Verdult, 2006).

Autonomie

Hoewel aan alle basisbehoeften moet worden voldaan om te komen tot psychologische groei, neemt autonomie een primaire plaats in binnen de zelfbeschikkingstheorie (Deci & Ryan, 2000). De behoefte aan autonomie laat zich omschrijven als de behoefte die ieder mens voelt om zijn leven zo in te richten zoals hij dat zelf wil, zelf beslissingen te nemen en daar verantwoordelijkheid voor te dragen en om jezelf te kunnen zijn. Op het moment dat daarbij verbondenheid wordt ervaren tussen iemands handelen en persoonlijke doelen en waarden, dan is er sprake van autonomie (Deci & Ryan, 2000; Dijkstra, 2000). Een essentiële component van autonomie is het maken van keuzes. Binnen de zelfbeschikkingstheorie wordt onderscheid gemaakt tussen twee soorten keuzen. De eerste is de 'optiekeuze'. Hierbij bepaalt de leerkracht uit welke opties zijn leerlingen kunnen kiezen. De inhoud en het niveau van de opties staat vast. Als vervolgens de mogelijkheid wordt toegevoegd om niet mee te doen aan een activiteit, dan is er sprake van een 'actiekeuze' (Stefanou et al., 2004). Uit onderzoek van Reeve, Nix en Hamn (2003) is gebleken, dat het geven van optiekeuzes weinig effect heeft op de autonomie en de intrinsieke motivatie. Toen zij in hun onderzoek optiekeuzes veranderden in actiekeuzes, bleek dit een positief effect op de autonomie en intrinsieke motivatie te hebben. Dit soort onderzoeken is nog vele malen herhaald en steeds weer werden de positieve effecten op het gebied van autonomie en de verhoging van de motivatie aangetoond. Anders zijn de onderzoeken van Lefcourt (1973) en Cordova en Lepper (1996) waarin zij concluderen dat het hebben van een zeer beperkte keuze wel degelijk positieve effecten heeft op het leren. Swann en Pitmann (1977) gaan nog een stapje verder door te stellen dat de illusie van vrije keuze al een gunstig effect heeft op de intrinsieke motivatie. Ondanks al deze overwegend positieve effecten, stelt Boekaerts (1996) echter vast dat er op scholen te weinig aandacht is voor het leren van het maken van keuzes, hetgeen onder andere negatieve gevolgen heeft voor de motivatie van leerlingen. Autonomie heeft ook invloed op de andere basisbehoeften. Als kinderen mogen vertellen hoe zij willen dat er met hen omgegaan wordt, zal dit de relatie tussen de leerkracht en de leerling en de

leerlingen onderling versterken (Dijkstra, 2009). Als leerlingen kunnen vertellen wat en hoe zij willen leren, dan zal dit een positieve invloed hebben op de basisbehoefte competentie.
Als leerlingen op deze manier (mede-)eigenaar van hun leren kunnen worden, dan zal er innerlijke betrokkenheid ontstaan (Deci & Ryan, 2000; Jutten, 2007).

2.5 Adaptief onderwijs, handreikingen voor de leerkracht

Onderwijs dat tegemoet komt aan de drie psychologische basisbehoeften wordt adaptief onderwijs genoemd. Stevens (2002) spreekt niet over onderwijs, maar over een motivatietheorie. Binnen het adaptief onderwijs moeten leerkrachten hun pedagogisch, didactisch en organisatorisch handelen af stemmen op deze basisbehoeften (Dijkstra & de Munnik, 2007). Dat het hier gaat om de behoeften van iedere leerling, wordt duidelijk gemaakt door Doornbos en Bergman (1991) die adaptief onderwijs nadrukkelijk definiëren als 'uitgaan van verschillen' en niet als 'rekening houden met verschillen', omdat dit impliceert dat de gemiddelde leerling de norm is. Leerkrachten moeten deze verschillen tussen leerlingen positief benaderen door elke leerling aan te spreken op zijn specifieke behoeften. Doornbos en Bergman maken daarom dan ook onderscheid tussen gedifferentieerd onderwijs en adaptief onderwijs. Hierbij beschouwen zij gedifferentieerd onderwijs als 'het ongelijke gelijk willen maken' en adaptief onderwijs als 'aangepast onderwijs om elk kind tot zijn recht te laten komen'. Leerkrachten hebben met deze manier van handelen grote invloed op de motivatie en betrokkenheid van leerlingen. Dat een leerkracht een flinke invloed kan uitoefenen blijkt wel uit onderzoek van Marzano (2007). Hij stelt dat scholen voor 20% bijdragen aan de ontwikkeling en de leerresultaten van hun leerlingen. De overige 80% wordt bepaald door de kenmerken van de leerlingen en diens thuissituatie (Pameijer & van Beukering, 2010). Van de invloed die scholen hebben op het leren en ontwikkelen van kinderen, wordt 67% van het effect bepaald door de leerkracht. Stevens heeft de basisbehoeften in een model geplaatst, dat als basis dient voor adaptief werken. Dit model is te vinden in bijlage 1. Ter ondersteuning van de leerkracht heeft Stevens de drie basisbehoeften gekoppeld aan drie belangrijke onderdelen van het pedagogisch en didactisch handelen van leerkrachten, namelijk interactie, instructie en klassenmanagement. Door deze in een matrix te plaatsen ontstaan negen gedragingen van leerkrachten die vorm moeten krijgen binnen adaptief onderwijs.

	Relatie	**Competentie**	**Autonomie**
Interactie	Leerlingen persoonlijk ontmoeten.	Leerlingen helpen reflecteren.	Leerlingen ruimte geven, initiatieven honoreren.
Instructie	Een instructie geven die veilig is voor leerlingen.	Activerend leren centraal stellen in opdrachten.	Leerlingen (mede) de taak en/of de vormgeving daarvan laten kiezen.
Klassenorganisatie	Ontmoetingstijd creëren met leerlingen.	Aanpassingen in tijd en ruimte maken voor leerlingen.	Met leerlingen plannen wat ze hoe gaan doen.

Tabel 2: matrix van Stevens. Uit: *Zin in school*, door L. Stevens, 2004, Amersfoort: CPS.

Leerkrachten zullen zich hierbij voornamelijk moeten richten op de autonome motivatie van leerlingen. Dit wordt ook wel de autonoom-respecterende leerkrachtstijl genoemd (Vansteenkiste e.a., 2007). Het grote verschil tussen de autonomie-respecterende en de meer traditionele controlerende leerkrachtstijl zijn de doelen van de leeractiviteiten. Bij de autonomie-respecterende leerkrachtstijl staat het door de leerkracht gestelde leerdoel niet meer centraal, maar de doelen die leerlingen zichzelf hebben gesteld (Patrick et al., 1993). Naast het tegemoet komen aan de basisbehoeften, moet een leerkracht ook structuur en houvast bieden. Dit kan hij doen door duidelijk uit te spreken wat hij van zijn leerlingen verwacht en wat zij moeten doen om een bepaald resultaat neer te zetten (Stevens, 2010). Dit gebeurt aan de ene kant door duidelijke en consistente regels te stellen en aan de andere kant door samen met de leerlingen te bespreken hoe zij hun opdrachten

kunnen verdelen. Ook kan de leerkracht leerlingen tips geven zonder daarbij oplossingen voor problemen aan te bieden (Stevens, 2010; Vansteenkiste e.a., 2007). Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht adequate procesgerichte feedback aan zijn leerlingen geven. Dit betekent dat er feedback gegeven moet worden op de manier van werken en de gekozen strategie van leerlingen, waarbij het doel is om leerlingen verder op weg te helpen naar hun uiteindelijke doel (Boekaerts, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Ebbens en Ettekoven, 2009).

Hoofdstuk 3: Opzet van het praktijkgericht onderzoek

Omdat dit praktijkonderzoek gericht is op het eigen handelen van de leerkracht binnen een eigen situatie en omdat er gezocht gaat worden naar een manier om het onderwijs te verbeteren is er gekozen voor een actieonderzoek (Ponte, 2002; Harinck, 2011). De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) spreken over een interventie-methodologie, omdat er tijdens het onderzoek een alternatieve handelingswijze wordt ontwikkeld en uitgeprobeerd. Harinck (2011) vat een actieonderzoek op als een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren dat vaak cyclisch van aard is. Aan het einde van een cyclus, kunnen na evaluatie nieuwe vragen ontstaan die aanleiding kunnen zijn voor een nieuwe cyclus.

3.1 De onderzoeksgroep

Bij dit onderzoek zijn 193 personen betrokken. Al deze personen zijn verbonden aan de Dr. H. Bavinckschool. Het onderzoek is uitgevoerd in groep 8A (N=26). Om te kunnen achterhalen op welke wijze de leerkrachten van de bovenbouw tegemoetkomen aan de basisbehoeften van leerlingen in hun huidige werkwijze voor wat betreft het zaakvakonderwijs, is er onderzoek gedaan onder de leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 (N=183) en hun leerkrachten (N=9). De intern-begeleider heeft ook meegewerkt aan dit onderzoek (N=1).

3.2 Meetinstrumenten

Online vragenlijsten worden verschillende keren ingezet als meetinstrument. Er is gekozen voor online vragenlijsten omdat in korte tijd veel mensen bereikt kunnen worden, er snel resultaten bekend zijn en de respondenten de vragenlijst rustig kunnen invullen zonder dat zij last hebben van de interviewer of andere elementen die van invloed kunnen zijn (Bethlehem, 2009).
Vragenlijst 1 voor leerkrachten: Met behulp van deze vragenlijst wordt gemeten op welke wijze leerkrachten (N=9) tegemoet komen aan de basisbehoeften van leerlingen. Dit gebeurt door vragen te stellen over de manier van het voorbereiden van de lessen en het geven van de lessen zelf. Daarnaast wordt de leerkrachten gevraagd op welke manier er invulling wordt gegeven aan de basisbehoeften. Deze vragenlijst is zelf ontwikkeld op basis van de literatuur over de basisbehoeften zoals beschreven in hoofdstuk 2.
Vragenlijst 1 voor leerlingen: Deze vragenlijst voor leerlingen (N=183) meet of leerkrachten in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool tegemoet komen aan de basisbehoeften. Voor deze vragenlijst heeft de 'vragenlijst voor leerlingen' van het Interactum Lectoraat (2009) model gestaan. Deze vragenlijst is een instrument die specifiek ontwikkeld is om te meten in welke mate een leerkracht tegemoet komt aan de basisbehoeften van leerlingen. De vragenlijst is aangevuld met vragen uit vragenlijst 1 voor leerkrachten. Echter, enkele vragen worden nu vanuit het perspectief van de leerling gevraagd.
Vragenlijst 2 voor leerlingen: Deze vragenlijst voor de leerlingen van groep 8A (N=26) meet in welke mate de leerlingen van deze groep gemotiveerd en betrokken zijn voor de traditionele vorm van zaakvakonderwijs. Deze vragenlijst is samengesteld uit de vragenlijst Cumulus (2007), de Intrinsieke Inventaris (2011) en de Nederlandse Zelfregulatie Vragenlijst (2007). De vragenlijsten meten de betrokkenheid en motivatie voor zaakvakonderwijs voor en tijdens de les. Tenslotte wordt er naar de mening van leerlingen over de gebruikelijke vorm van zaakvakonderwijs gevraagd.

DESCA vragenlijst voor leerlingen: Met behulp van een zelf ontwikkelde en vertaalde online versie van de Desca Questionnaire (Harmin & Toth, 2006) wordt gemeten in welke mate leerlingen (N=26) tijdens een les gemotiveerd en betrokken zijn. De leerlingen geven op een schaal van 1 tot en met 5 aan in welke mate zij zich gemotiveerd en betrokken voelde bij de les en in welke mate zij de drie basisbehoeften ervaren hebben, waarbij schaalwaarde 1 staat voor 'bijna niet', 2 voor 'niet de hele tijd', 3 voor 'ik weet niet hoe ik mij voelde', 2 voor 'de meeste tijd' en 1 voor 'altijd'.
Vragenlijst 4 voor leerlingen: Deze vragenlijst meet na afloop van het project in welke mate de leerlingen (N=26) van deze groep gemotiveerd en betrokken zijn voor de alternatieve vorm van zaakvakonderwijs. De vragenlijst komt sterk overeen met vragenlijst 2 voor leerlingen.
De vragen gaan specifiek over de alternatieve werkvorm en de vragenlijst biedt meer vragen die tot kwalitatieve antwoorden leiden.

Met behulp van het formulier 'Desca scale for Rating a Class' (Harmin & Toth, 2006) is het mogelijk om door middel van een semi-gestructureerde observatie op een schaal aan te geven in welke mate de leerlingen in een groep een gemotiveerde of betrokken indruk maken en in welke mate de leerkracht tegemoet komt aan de drie basisbehoeften. Deze schaal en de schaalwaarden zijn vergelijkbaar met de Desca vragenlijst voor leerlingen.
Middels een semi-gestructureerd groepsgesprek in groep 8a (N=26) wordt gemeten wat er nodig is om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie bij zaakvakonderwijs en welke bijdrage de leerkracht daaraan kan leveren. Bij deze gesprekken staan het onderwerp en een aantal hoofdvragen vast (Harinck, 2011). Het voordeel van een semi-gestructureerd gesprek is dat de gespreksleider kan bepalen of er op bepaalde aandachtpunten doorgevraagd moet worden.
Met behulp van semi-gestructureerde interviews met leerkrachten en de IB'er wordt een antwoord gezocht op de vraag wat er nodig is om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie bij zaakvakonderwijs en welke bijdrage de leerkracht daaraan kan leveren.Net als bij de groepsgesprekken staat het onderwerp en een aantal deelvragen vast. De open antwoorden uit de vragenlijsten, de uit de gesprekken en interviews verkregen kwalitatieve gegevens zullen verwerkt worden middels ' de geordende schoenendoosmethode' (Harinck, 2011). Er zal steeds getracht worden om vignetten aan te brengen. Dit wil zeggen dat er gezocht wordt naar karakteristieken in de antwoorden, die bij meerdere personen zijn te herkennen (Harinck, 2011).

Met behulp van gedragspatroongrafieken is het mogelijk om veranderingen in motivatie of betrokkenheid tijdens een les door leerlingen (N=25) inzichtelijk te laten maken. Bij een gedragspatroongrafiek staat 'tijd' altijd op de x-as en de variabele op de y-as. Als de variabele 'motivatie' is en de tijd de duur van een zaakvakles, dan kan inzichtelijk worden gemaakt op welke momenten leerlingen zich gemotiveerd of betrokken voelen en wanneer niet. Hoewel motivatie en betrokkenheid niet echt meetbaar zijn, kunnen zij wel toe- of afnemen. Gedragsvariabelen zijn daarom niet meetbaar, maar wel schaalbaar (Jutten, 2007).

De Leuvense Betrokkenheidsschaal van Laevers, versie 2006 (Laevers, 2006) is een meetinstrument dat inzicht geeft in de betrokkenheid van leerlingen. Om de beginsituatie vast te kunnen stellen, hebben de intern-begeleider en een leerkracht uit een andere groep tijdens een geschiedenisles van vier leerlingen in de groep betrokkenheidssignalen waargenomen. Tijdens één van de werkmomenten in de derde week van het onderzoek, zijn de betrokkenheidssignalen van deze leerlingen opnieuw waargenomen. De Leuvense betrokkenheidsschaal is te vinden in bijlage 3.

Omdat er in dit onderzoek sprake is van een interventie worden enkele instrumenten op verschillende momenten ingezet. De relatiecirkels, de Leuvense Betrokkenheidsschaal, de Desca-vragenlijst en het Desca- observatieformulier worden gebruikt om veranderingen in betrokkenheid en motivatie te meten. Dit gebeurt tijdens een start-, tussen- en eindmeting.

3.3 Communicatie

Tijdens dit onderzoek is de directeur van Dr. H. Bavinckschool mijn eerste aanspreekpunt. Met haar bespreek ik de voortgang van dit onderzoek. Dit doe ik soms één op één en soms in overleg met de andere leden van het zorgteam. Tijdens teamvergaderingen zal ik verslag doen van mijn activiteiten. Door het op tijdig op de hoogte brengen van collega's wordt er draagkracht geschapen en bestaat er de mogelijkheid weerstanden in het team tijdig te onderkennen (Harinck, 2011). Op de studiedag van 29 juni wordt dit onderzoek en de uitslag ervan aan het team gepresenteerd. Omdat deze datum na de inleverdatum van dit stuk ligt, wordt deelvraag 4.5 niet beantwoord.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Het doel van dit onderzoek is om te komen tot een nieuwe werkwijze die specifiek voor één groep op één school is. Als gevolg daarvan is het binnen dit praktijkonderzoek moeilijk om de validiteit en de betrouwbaarheid van instrumenten uit te rekenen (Harinck, 2011). Bij betrouwbaarheid wordt verwezen naar herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van een meting (Harinck, 2011). Er is daarom gestreefd om per deelvraag het meest valide en betrouwbare meetinstrument in te zetten.
Bij het ontwerpen van de vragenlijsten is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande en waar mogelijk gevalideerde vragenlijsten die in vergelijkbare onderzoeken zijn ingezet en zodoende hun waarde hebben bewezen. Er is getracht om vragen en stellingen in de vragenlijsten zo helder mogelijk te formuleren. Sommige gestructureerde vragenlijsten binnen dit onderzoek bieden de mogelijkheid om antwoorden via een open vraag toe te lichten. Op deze manier worden kwantitatieve gegevens verrijkt en verdiept. Om te komen tot betrouwbare observatiegegevens is eveneens gekozen voor bestaande instrumenten. Bij het maken van een keuze voor deze instrumenten is goed gekeken naar de beschrijving van de schalen of niveaus waar leerlingen in geplaatst kunnen worden. Deze zijn bij beide instrumenten goed en helder omschreven en leiden in beide gevallen niet tot twijfel bij de observators. Daarnaast worden er meerdere instrumenten ingezet op dezelfde vraag. Zodoende wordt er getrianguleerd met verschillende bronnen en met verschillende respondenten. Dit was in dit onderzoek vooral nodig om een helder beeld te krijgen van de beginsituatie. Ondanks het feit dat hetzelfde wordt gemeten, blijkt dat verschillende betrokkenen anders tegen hetzelfde onderwerp aan kunnen kijken.

Hoofdstuk 4: Resultaten praktijkgericht onderzoek

De centrale vraagstelling van dit onderzoek bestaat uit meerdere delen die elkaar in logische volgorde opvolgen: *'Wat zijn de oorzaken van een gebrek aan motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken in groep 8A op de Dr. H. Bavinckschool en welke werkwijze kan worden ingezet om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen in groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool te verhogen bij zaakvakken?'*

Om te komen tot een werkwijze voor zaakvakonderwijs die leidt tot een hogere motivatie en betrokkenheid van leerlingen, zal eerst concreet moeten worden gemaakt wat de oorzaken zijn van een gebrek aan motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij zaakvakonderwijs in de huidige situatie. Uit het theoretisch kader blijkt dat leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen als er tegemoet gekomen wordt aan de drie basisbehoeften autonomie, relatie en competentie, zoals deze zijn beschreven in de motivatietheorie van Stevens (1997). Daarnaast tonen Deci en Ryan (2000b) in hun motivatiecontinuüm aan dat motivatie en autonomie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Laevers (1994) stelt dat motivatie één van de voorwaarden voor betrokkenheid is.

4.1 Onderzoeksvraag 1 – De huidige situatie.

De leerkrachten van de bovenbouw is gevraagd om hun werkwijze voor zaakvakonderwijs te omschrijven. Alle leerkrachten maken hierin onderscheid tussen het aanbieden van de les en de

verwerking ervan. Op de Dr. H. Bavinckschool wordt door alle leerkrachten bij zaakvakonderwijs frontaal klassikaal onderwijs gegeven.

Omschrijving werkwijze	les	verwerking
Klassikaal onderwijs	100%	
In groepjes		13%
In tweetallen		34%
Individueel		57%

Tabel 3: omschrijving werkwijze zaakvakonderwijs door leerkrachten

Op welke wijze komen de leerkrachten van de bovenbouw tegemoet aan de basisbehoeften van leerlingen in hun huidige werkwijze voor wat betreft het zaakvakonderwijs vanuit het perspectief van de leerkracht?	ja	soms	nee
Ik volg de lesplanning zoals deze in de methode staat beschreven. (autonomie)	77,8%	22,8%	0,0%
Ik ken de methoden voor zaakvakonderwijs goed waardoor de voorbereiding mij weinig tijd kost. (autonomie)	22,8%	77,8%	0,0%
De kinderen hebben inspraak in het verloop van de les. (autonomie)	0,0%	55,6%	44,4%
Tijdens het voorbereiden van de les hou ik rekening met de niveauverschillen in de klas. (competentie)	44,4%	22,2%	33,3%
Tijdens het opstellen van een toets voor zaakvakonderwijs houd ik rekening met de bestaande niveauverschillen. (competentie)	0,0%	0,0%	100,0%
Ik vraag aan leerlingen wat zij tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek willen leren. (competentie)	0,0%	44,4%	55,6%

Tabel 4: tegemoetkomen basisbehoefte vanuit leerkracht

Op welke wijze komen de leerkrachten van de bovenbouw tegemoet aan de basisbehoeften van leerlingen in hun huidige werkwijze voor wat betreft het zaakvakonderwijs vanuit het perspectief van de leerling?	ja	soms	nee
De juf/meester vindt mij aardig. (relatie)	92,3%	6,6%	1,1%
De juf/meester houdt rekening met mijn gevoelens. (relatie)	76,8%	19,3%	3,9%
Bij ons in de groep kan ik mijzelf zijn. (relatie)	75,4%	20,7%	3,9%
De juf/meester laat mij bij aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek kiezen wat ik wil leren. (autonomie)	7,6%	24,2%	68,2%
De juf/meester geeft mij het gevoel dat ik aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek goed kan. (competentie)	76,2%	22,1%	1,7%
Bij ons in de groep heb ik het gevoel dat ik het goed kan. (competentie)	75,9%	20,9%	3,2%

Tabel 5: tegemoetkomen basisbehoefte vanuit leerling

Relatie: 75% van de leerlingen geeft aan dat zij zichzelf kunnen zijn in de groep. Meer dan 90% van de leerlingen denkt te weten dat de leerkracht hem/haar aardig vindt en meer dan 76% van de leerlingen geeft aan dat de leerkracht rekening houdt met zijn/haar gevoelens.
Autonomie: Tijdens het voorbereiden van de lessen zegt 44% van de leerkrachten dat zij de leerlingen laten kiezen wat zij willen leren en tijdens de les geeft 55% van de leerkrachten de leerlingen inspraak in het verloop van de les. 68% van de leerlingen geeft aan dat zij bij zaakvakonderwijs geen invloed hebben op de leerstofkeuze.
Competentie: Bijna 76% van de leerlingen hebben het gevoel ‘goed’ te zijn in zaakvakonderwijs. De leerkrachten houden tijdens het opstellen van toetsen geen rekening met niveauverschillen in de

klas. Tijdens het voorbereiden van de lessen zegt 44% van de leerkrachten rekening te houden met niveauverschillen in de klas.

Om als leerkracht tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften, is het belangrijk om te weten wat deze begrippen inhouden. Bijna 80% van de collega's denkt dit te weten. Vervolgens is de leerkrachten gevraagd om deze begrippen te omschrijven en inhoud te geven. Om deze beschrijvingen te kunnen beoordelen is gekeken of leerkrachten de kern van de basisbehoeften goed kunnen beschrijven. De kern van de antwoorden staan beschreven in tabel 6.

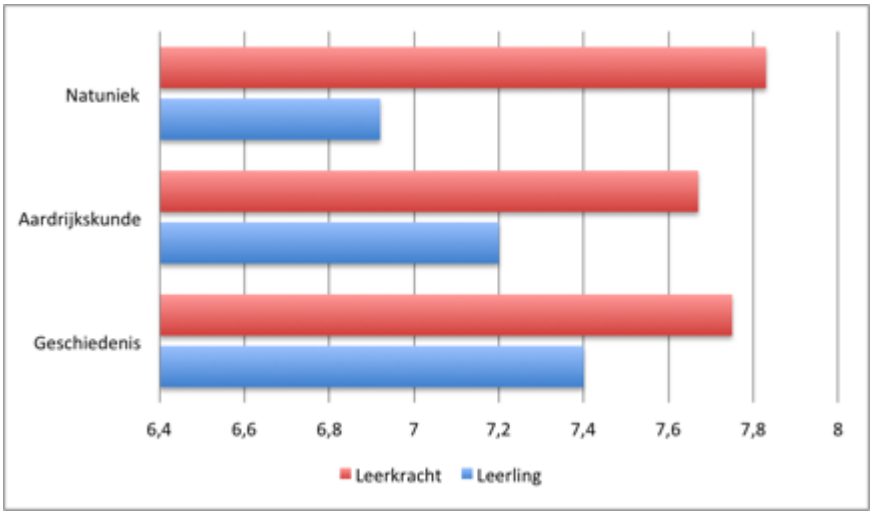
Omschrijven van de drie basisbehoeften door leerkrachten	**goed**	**antwoord niet compleet**	**niet goed**
Autonomie (kern: eigenaar zijn van leerproces)	72%	14%	14%
Relatie (kern: geaccepteerd voelen)	44%	6%	50%
Competentie (kern: besef van eigen kunnen, waardoor het gevoel ontstaat meer aan te kunnen)	25%	37,5%	37,5%

Tabel 6: omschrijving basisbehoeften door leerkracht

Relatie: 44% van de leerkrachten weet niet wat de basisbehoefte relatie inhoudt. Uit de gegeven beschrijvingen blijkt dat 33% van de leerkrachten denkt dat relatie de 'klik' of 'band' met het te leren onderwerp inhoudt.
Autonomie: 72% van de leerkrachten weet wat de basisbehoefte autonomie inhoudt en 14% geeft een omschrijving die de kern niet raakt.
Competentie: 25% van de leerkrachten weet wat competentie inhoudt. Meer dan 37% geeft aan dat het te maken heeft met het besef van eigen kunnen, maar in hun omschrijvingen staat niet dat leerlingen daardoor het gevoel hebben meer aan te kunnen.

4.2 Onderzoeksvraag 2 – Startmeting motivatie en betrokkenheid in de huidige situatie.

Aan alle leerlingen en leerkrachten in de bovenbouw is gevraagd hoe leuk zij het zaakvakonderwijs vinden. Het begrip 'leuk' wordt uitgedrukt in een cijfer, waarbij 1 geen plezier betekent en 10 heel erg veel plezier.



Figuur 2: waardering zaakvakonderwijs door leerlingen en leerkrachten

Uit de grafiek is af te lezen dat leerkrachten zaakvakonderwijs leuker vinden dan leerlingen. Natuniek, een combinatie van natuur en techniek is het vak waar leerkrachten het meeste plezier aan beleven. Bij leerlingen is dit vak het minst populair. De waardering van leerlingen voor geschiedenis is het hoogst. Leerkrachten waarderen aardrijkskunde het laagst.

De volgende citaten illustreren wat zaakvakken voor leerlingen en leerkrachten leuk of juist minder leuk maken:

Leerkrachten	**Leerlingen**
Positief: *'Leuk, omdat het leuk is om b.v. over ridders te vertellen (en hierover te tekenen).'* *'Kennisoverdracht, oorzaak en gevolg laten zien en dergelijke vind ik leuk.'* *'Geeft de leerkracht ook ruimte om verhalen te vertellen, ervaringen te delen.'*	Positief: *'In deze vakken heb ik meer zin, en dan wil je sneller beginnen zodat je langer door kan gaan.'* *'Ik vind geschiedenis een interessant vak, en ik wil veel leren over de 2e wereld oorlog.'* *'Aardrijkskunde is mijn lievelingsvak omdat ik veel van reizen houd en ook veel over landen weet en als meester er over begint dan heb ik er gelijk zin in en meestal heb ik alles goed.'*
Negatief: *'Veel begrijpend lezen (soms meer een woordenschat les, dan een inhoudelijke les).'* *'Ik heb niet zo heel veel met aardrijkskunde omdat het ook van alles inhoudt.'* *'Ik kan de dingen vaak niet onthouden wanneer 'wat' gebeurt is.'*	Negatief: *'Aardrijkskunde vind ik niks aan, behalve topo daar ben ik goed in en vind ik niet moeilijk.'* *'Ik vind het heel erg moeilijk en vaak ook saai.'* *'Waarom zou je als je niet op reis gaat moeten weten waar Taiwan ligt?'* *'Er staan soms moeilijke woorden in.'*
Tabel 6: citaten over zaakvakonderwijs	

Met behulp van een online vragenlijst wordt inzichtelijk gemaakt in welke mate de leerlingen in groep 8A gemotiveerd zijn voor zaakvakonderwijs in de huidige situatie.

Als ik geschiedenis/aardrijkskunde/natuniek op het rooster zie staan, dan heb ik zin om te beginnen.	**geschiedenis**	**aardrijks-kunde**	**natuniek**
Waar	40,0%	24,0%	24,0%
Soms waar / soms niet waar	44,0%	52,0%	60,0%
Niet waar	16,0%	24,0%	16,0%

Tabel 7: eerste meting motivatie van leerlingen voor zaakvakken

Bij welke van deze vakken zorg ik ervoor dat ik mijn spullen snel klaar heb liggen?	**Percentage reacties**
aardrijkskunde	48,0%
geschiedenis	84,0%
natuniek	28,0%
geen van deze vakken	0,0%

Tabel 8: tweede meting motivatie van leerlingen voor zaakvakken

In deze tabel is te zien dat kinderen hun spullen voor geschiedenis veel sneller klaar hebben liggen dan voor aardrijkskunde of natuniek. Het woordje 'snel' betekent echter niet altijd dat leerlingen gemotiveerd zijn voor zaakvakonderwijs. Enkele citaten illustreren dat:
'Ik wil het snel afhebben, want dan ga ik zelfstandig werken en als ik daarmee klaar ben dan kan ik iets leuks gaan doen.'
'Hoe sneller ik klaar ben hoe beter.'

In figuur 2 en de tabellen 7 en 8 wordt het meest gekozen voor geschiedenis. In tabel 7 is te zien dat dit om 40% van de leerlingen gaat. Bijna 25% van de leerlingen geeft aan het minst gemotiveerd te zijn voor aardrijkskunde, terwijl dat percentage bij geschiedenis en natuniek op 16% ligt. In tabel 8 is te zien dat leerlingen zowel voor aardrijkskunde als geschiedenis hun spullen sneller klaar hebben liggen op het moment dat de les begint dan wanneer zij deze vakken op het rooster zien staan.

Ik ben blij als de les voorbij is.	Percentage reacties
Waar	12,0%
Soms waar/soms niet waar	72,0%
Niet waar	16,0%

Tabel 9: derde meting motivatie van leerlingen voor zaakvakken

Veel kinderen kozen in tabel 9 voor het antwoord 'soms waar/soms niet waar'. Deze keuze lijkt van een aantal factoren af te hangen. Enkele citaten illustreren dat:
'Het ligt er aan welk vak het is, als het natuniek is, ben ik blij als het voorbij is.'
'Als ik het begrijp dan ben ik wel blij dat het is afgelopen, want dan snap ik het al, en anders snap ik het niet en dan kan ik nog extra informatie krijgen.'
'Ik vind het juist leuk om iets nieuws te leren, maar als het een kletsverhaal is ben ik wel blij dat de les voorbij is.'
'Als ik heel moe ben, heb ik er geen zin in.'
'Ik vind school niet echt leuk.'

Vervolgens is de leerlingen gevraagd of zij het nut weten van zaakvakonderwijs.

Ik weet niet zo goed wat ik later kan met zaakvakken.	Percentage reacties
Waar	12,0%
Soms waar / soms niet waar	28,0%
Niet waar	60,0%

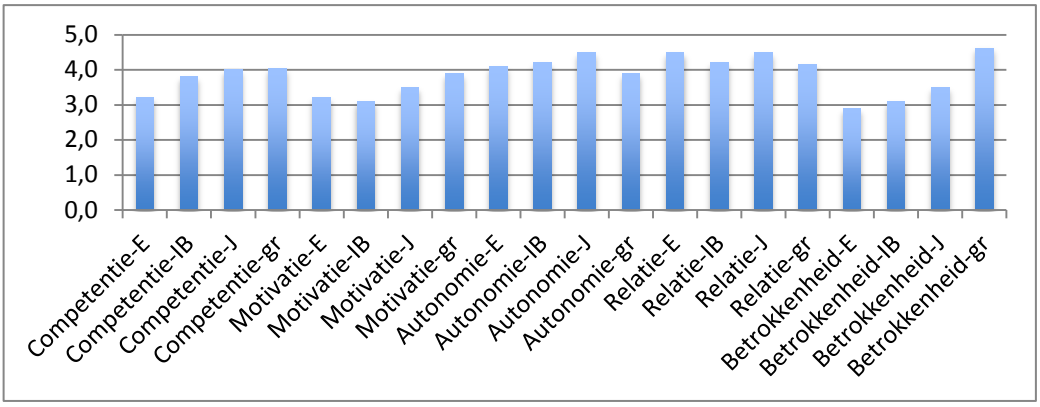
Tabel 10: meting nut van zaakvakonderwijs

Als ik zou weten wat ik met zaakvakken kan, dan zou ik beter mijn best doen.	Percentage reacties
Waar	24,0%
Soms waar/soms niet waar	13,0%
Niet waar	3,0%
Ik weet wel wat ik ermee kan.	60,0%

Tabel 11: motivatie zaakvakonderwijs als nut bekend is

In deze groep 8 zegt meer dan 60% van de leerlingen te weten wat het nut is van zaakvakonderwijs. Van de leerlingen die in tabel 10 'soms waar/soms niet waar' of 'waar' hebben gekozen, geeft 24% van deze leerlingen aan beter zijn best te doen als zij het nut van zaakvakonderwijs zouden weten.

Op 7 maart hebben de leerlingen in groep 8A hun laatste geschiedenisles gehad volgens de gebruikelijke werkwijze. Tijdens deze les is er geobserveerd door de intern-begeleider (IB) en de leerkracht van de andere groep 8 (E). Van deze les is ook een video-opname gemaakt. Met behulp van het observatieformulier 'Desca Scale for rating a class' (Harmin & Toth, 2006) hebben deze observators de mate van competentie, motivatie, betrokkenheid, autonomie, relatie en betrokkenheid gescoord op een schaal. In de schaalverdeling staat 1 voor het niet aanwezig zijn van een onderdeel en 5 voor volledige aanwezigheid. Na deze les heeft ook de leerkracht (J) deze onderdelen op deze schaal gescoord. Met behulp van de 'Desca Questionnaire' (Harmin & Toth, 2006) hebben de leerlingen direct na de les zichzelf gescoord op een vergelijkbare schaal. Door de gemiddelde scores van de leerlingen (gr) te vergelijken met die van de observators, ontstaat er een helder beeld van deze klas met betrekking tot de gescoorde onderdelen.



Figuur 3: resultaat startmeting 'Desca scale for rating a class.'

In de eerste meting schalen de leerlingen zichzelf het hoogst in op 3 van de 6 onderdelen. Met name de score voor het onderdeel betrokkenheid is opvallend. De IB'er en de collega van de andere groep 8 schalen de betrokkenheid van de leerlingen als matig in, terwijl de leerlingen zich bijna maximaal betrokken voelen bij de les. De scores van de leerkracht vallen op, omdat hij van alle observatoren de onderdelen het hoogst inschaalt.
Daarnaast schaalt de leerkracht de autonomie van zijn leerlingen en zijn relatie met de groep tijdens deze les hoger in dan zijn leerlingen.

De Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevers, 2006) is een instrument dat inzicht geeft in de betrokkenheid van leerlingen in een groep. Aan de hand van de tijdens de les gemaakte videobeelden zijn bij van 4 willekeurig gekozen leerlingen de betrokkenheidssignalen waargenomen en geclassificeerd. Na analyse van de 'Desca Questionnaire' (Harmin en Toth, 2006) kan gesteld worden dat het gaat om een leerling die aangeeft niet veel energie in haar werk te stoppen, een leerling die aangeeft niet te weten hoe competent hij is ten aanzien van zaakvakken en twee leerlingen die aangeven zich goed gemotiveerd en competent te voelen ten aanzien van zaakvakonderwijs.

De Leuvense Betrokkenheidsschaal	**score**
Leerling 1 ♀ met lage motivatie, maar ruim voldoende competentie	2,89
Leerling 2 ♀ met goede motivatie en competentie	4,6
Leerling 3 ♂ met lage competentie, maar voldoende motivatie.	2,28
Leerling 3 ♂ met goede motivatie en competentie	4,5

Tabel 12: resultaat startmeting Leuvense betrokkenheidsschaal

Twee leerlingen laten betrokkenheidssignalen zien die duiden op matige of schijnbetrokkenheid en twee leerlingen laten hoge betrokkenheid zien. Na het analyseren van de beelden en de observatieschema's blijkt dat de betrokkenheid van de twee leerlingen die matige of schijnbetrokkenheid laten zien kortstondig stijgt naar het niveau van hoge betrokkenheid op het moment dat de leerlingen door de leerkracht bij de les geroepen worden. Beide leerlingen vallen binnen enkele minuten weer terug in hun oude gedrag. Dit betekent voor de jongen in de ruimte staren en voor het meisje figuren tekenen in haar oefenschrift, passend bij de signalen die horen bij schaalwaarde 3.

4.3 Onderzoeksvraag 3 – Kenmerken lessenserie.

Om te komen tot een nieuwe werkwijze is het belangrijk om de wensen van alle betrokkenen in kaart te brengen. Hierbij is het interessant om te bekijken of de wensen van de betrokkenen overeen komen met de in de literatuur gevonden motivatietheorieën. Middels een groepsgesprek met alle leerlingen van deze groep, direct na de laatste geschiedenisles volgens de huidige werkwijze, wordt inzicht verkregen in de mening en wensen van leerlingen over wat er volgens de leerlingen nodig is om te komen tot een hogere motivatie en betrokkenheid. In dit gesprek stonden 7 vragen centraal. Tijdens de analyse van de antwoorden wordt bekeken hoe deze zich verhouden tot de theorie van de basisbehoeften van leerlingen. De beknopte weergave van hun antwoorden staat in tabel 13. De citaten in deze tabel illustreren de meningen van de leerlingen.

Hoe ervaren jullie het huidige zaakvakonderwijs?
Positief:
'De tekst geeft houvast en dat werkt prettig.' *'Verwerken is prettig'.* *'Video's en beeldmateriaal maken de les duidelijker.'*
Negatief:
'We mogen geen proefjes doen.' *'Luisteren, lezen en werkboek maken is saai.'*
Wat kan er veranderd worden, waardoor jullie betrokkenheid en motivatie hoger wordt?
'Laat mij leren waar ik iets aan heb.' *'Laat iemand anders uit de klas iets vertellen over een onderwerp.'* *'Ik snap het sneller en beter als ik het zelf uitzoek.'* *'Laat mij het zelf doen.'* *'Ik wil zelf bepalen wat ik leuk vind.'*
Hoe zou een les of lessenserie er dan uitzien en aan welke voorwaarden moet het voldoen?
'Ik wil kunnen kiezen uit onderwerpen, zodat je kan kiezen wat je aangaat of wat moeilijk is en wat je wil leren.' *'Het leren wordt pas boeiend wanneer je zelf mag kiezen over welk onderwerp je wil leren.'*
Wanneer is er sprake van een keuze?
'Als je uit meerdere dingen kunt kiezen.' *'Als het vrijwillig is.'* *'Als ik alsnog invloed heb op de keuze. Als er bijvoorbeeld 4 keuzemogelijkheden zijn, dan wil ik zelf nog kunnen bepalen of ik iets anders wil doen.'*
Op welke wijze moet er worden getoetst om te beoordelen of de lesstof is begrepen?
'Een proefwerk is niet altijd nodig.' *'Je kunt een onderwerp presenteren of er een toneelstukje van maken.'* *'Cijfers zijn niet eerlijk. De één doet moeite en haalt een 6 en de ander zonder moeite een 9.'* *'Je onthoudt iets langer als je iets leuk vindt, als je er persoonlijk iets mee hebt. Zoals bijvoorbeeld een filmpje of een liedje.'*
Wat verwachten jullie in een nieuwe situatie van de leerkracht?
'De meester kan ons ondersteunen in ons werk.' *'De meester moet de groep bewaken.'* *'De meester is een wandelende ideeënbus.'* *'De meester kan ons op weg helpen in de goede richting.'*
Tabel 13: resultaat groepsgesprek met leerlingen

Als de antwoorden en suggesties van de leerlingen bekeken worden, dan blijkt dat de antwoorden te categoriseren zijn op basisbehoeften. In tabel 14 valt op dat deze antwoorden en suggesties voornamelijk te maken hebben met de basisbehoeften autonomie en competentie. Binnen de categorie autonomie valt op dat leerlingen het zelf maken van keuzen vaak noemen.

Daarnaast geven de leerlingen aan dat de lesstof tijdens zaakvakonderwijs niet altijd aansluit bij hetgeen dat zij willen leren. De huidige werkwijze wordt als saai bestempeld, hoewel er ook leerlingen zijn die aangeven houvast te hebben aan het leerboek en de verwerking van de leerstof middels het werkboek.

Suggesties van de leerlingen		
autonomie	relatie	competentie
'Ik wil zelf bepalen wat ik leuk vind.' *'Ik snap het sneller en beter als ik het zelf uitzoek.'* *'Laat mij het zelf doen.'* *'Het leren wordt pas boeiend wanneer je zelf mag kiezen over welk onderwerp je wil leren.'* *'Ik wil kunnen kiezen uit onderwerpen.'* *'Ik wil alsnog invloed hebben op de keuze. Als er bijvoorbeeld 4 keuzemogelijkheden zijn, dan wil ik zelf nog kunnen bepalen of ik iets anders wil doen.'*		*'Laat mij leren waar ik iets aan heb.'* *'Ik wil leren wat mij aangaat of wat ik moeilijk vind.'* *'Laat mij het zelf doen.'* *'Een proefwerk is niet altijd nodig.'* *'Je kunt een onderwerp presenteren of er een toneelstukje van maken.'* *'Cijfers zijn niet eerlijk. De één doet moeite en haalt een 6 en de ander zonder moeite een 9.'* *'Je onthoudt iets langer als je iets leuk vindt, als je er persoonlijk iets mee hebt. Zoals bijvoorbeeld een filmpje of een liedje.'*
Tabel 14: vignettering suggesties van leerlingen		

Naar aanleiding van interviews met de ib'er en collega's over manieren om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie bij zaakvakonderwijs, blijken er binnen het team twee types leerkrachten te onderscheiden. Zo geeft 80% van de teamleden aan een vorm van projectmatig werken als oplossing te zien om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie. De overige 20% ziet een uitbreiding van de methode gebonden lessen als oplossing. Aan de hand van dit onderscheid zijn de antwoorden verder uitgewerkt.

Hoe ervaren jullie het huidige zaakvakonderwijs?	
Projectmatig werken	**Methode gebonden werken**
'Leuk om te geven.' *'Methode voldoet niet voor alle kinderen.'* *'40% van de leerlingen niet gemotiveerd.'* *'Leerlingen zijn niet zo enthousiast.'* *'Het zaakvakonderwijs op onze school is matig: er wordt te weinig afgestemd op de leerlingen, dit kan veel meet op "maat" en meer aansluiten bij de beleving van de leerlingen en minder vanuit de boeken.'*	*'Methode werkt goed en prettig.'* *'Methodes zijn goed en leuk.'* *'Chronisch tijdgebrek.'* *'Betrokkenheid wisselt per leerling.'*
Wat kan er veranderd worden, waardoor de betrokkenheid en motivatie hoger wordt?	
'Gebruik van Meervoudige Intelligentie.' *'Projectmatig werken.'* *'Samenwerking stimuleren.'* *'Betrokkenheid van de leerlingen moet vergroot worden door de leerlingen zelf te laten vertellen, presenteren en ontdekken.'* *'Kinderen verantwoordelijk maken voor hun werk.'* *'Meer vanuit de beleving van de leerlingen.'*	*'Meer tijd voor verdieping en verwerking.'*

Hoe zou een les of lessenserie er dan uitzien en aan welke voorwaarden moet het voldoen?	
'Een hoge doe-factor.' *'Spannende inleiding.'* *'Het lesdoel bespreken.'* *'Leerlingen zelf laten bedenken hoe ze hun doelen willen bereiken.'* *'Lesboek als aanvulling.'* *'Kinderen aan de hand van een vraag zelf iets uit laten zoeken.'*	*'Tijd is een belangrijke voorwaarde.'* *'Methoden geven veel aanwijzingen voor variatie in de lessen.'* *'Mogelijkheid om middels creatieve vakken te werken aan groepswerkstukken.'*
Wat verwacht je van de leerlingen tijdens zaakvakonderwijs?	
'Zelfstandigeheid./ Eigen inbreng.' *'Betrokkenheid.'* *'Motivatie.'* *'Actieve houding.'* *'Plezier in het leren.'*	*'Stof eigen maken door eraan te werken.'*
Op welke wijze moet er worden getoetst om te beoordelen of de lesstof is begrepen?	
'Niet altijd de standaard methodetoets.' *'Beloning bij een goede inzet.'* *'Afronding van een project, presentatie.'* *'Demonstratie, vertelling of ander werkstuk.'* *'Rekening houden met het kind, niet met de methode.'* *'Toetsen afstemmen op het niveau van de leerling vanaf groep 5 of 6.'*	*'Proefwerken.'* *'Beoordeling groepswerkstuk.'*
Wat verwachten jullie in een nieuwe situatie van de leerkracht?	
'Een begeleidende rol.' *'Visie en planning.'*	*'Probeert tijd te creëren die nodig is.'*
Tabel 15: vignettering antwoorden van leerkrachten en ib'er	

4.3.1 Opzet van de lessenserie.

Op basis van de startmetingen, de vragenlijsten, de observaties en de gesprekken met leerkrachten en leerlingen is een alternatieve werkwijze ontwikkeld. Als uitgangspunt voor deze alternatieve werkwijze zullen de didactische en pedagogische kenmerken dienen die uit de literatuurstudie binnen het theoretisch kader in hoofdstuk 2 naar voren komen. Suggesties van leerlingen en collega's zijn aan de literatuur getoetst en als deze tegemoet komen aan de drie basisbehoeften van leerlingen dan worden deze meegenomen in de voorwaarden van een alternatieve werkwijze. Uiteindelijk zijn alle voorwaarden voor een alternatieve werkwijze die ingezet kan worden om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie bij zaakvakken in de matrix van Stevens geplaatst. Door deze voorwaarden in de matrix te plaatsen wordt duidelijk op welke wijze leerkrachten in hun pedagogisch en didactisch handelen tegemoet kunnen komen aan de basisbehoeften van leerlingen tijdens zaakvakonderwijs.

	Relatie	**Competentie**	**Autonomie**
Interactie	*Leerkracht ondersteunt de leerlingen in al hun werk en is altijd beschikbaar.* *Leerlingen spreken elkaar op een veilige manier aan op elkaars taken en verantwoordelijkheden.*	*Leerlingen mogen zelf bepalen op welke manier hun werk beoordeeld wordt.* *Leerlingen reflecteren zelf op hun werk.*	*Leerlingen mogen kiezen of zij meedoen aan de lessenserie of niet. (actiekeuze)* *Leerlingen mogen kiezen of zij in een groepje mee willen doen aan de lessenserie. (actiekeuze)*

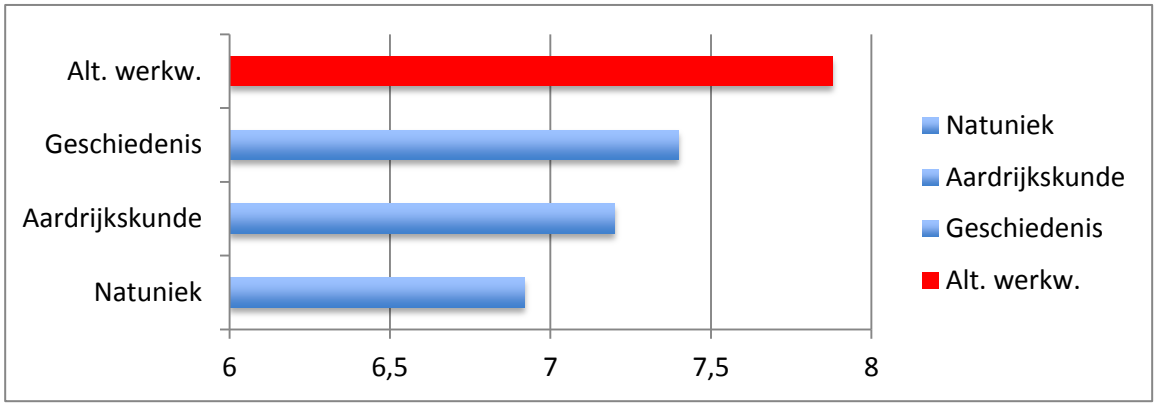
Instructie	*Alle leerlingen in de klas bepalen in overleg met elkaar één overkoepelend onderwerp.* *Leerlingen stellen samen met de leerkracht eisen op, waar aan hun werk moet voldoen.*	*Leerlingen mogen zelf hun leerdoelen bepalen.* *Leerlingen stellen zelf een onderzoeksvraag op.*	*Leerlingen mogen zelf kiezen welk onderdeel zij binnen het overkoepelende onderwerp gaan uitwerken. (optiekeuze)*
Klassenorganisatie	*Leerkracht maakt tijd vrij.* *Leerkracht stelt alle op school beschikbare middelen ter beschikking.*	*Leerlingen plannen hun werk zelf.*	*Leerlingen mogen zelf bepalen hoe zij hun gekozen onderdeel gaan uitwerken.*
Tabel 16: voorwaarden alternatieve lessenserie in matrix van Stevens			

Op basis van deze voorwaarden is een alternatieve werkwijze ontwikkeld en deze werkwijze is in de periode van 11 maart tot en met 17 mei 2013 getoetst in de praktijk. Een beschrijving van de activiteiten is te vinden in bijlage 5. Alle tussen- en eindmetingen, evaluaties en reflecties in dit onderzoek zijn gedaan op basis van deze alternatieve werkwijze. In bijlage 6 zijn enkele resultaten van de alternatieve werkwijze te vinden.

4.4 Onderzoeksvraag 4 – Resultaten tussen- en eindmeting

Onderzoeksvraag 4 geeft antwoord op de vraag hoe leerlingen de alternatieve werkwijze hebben ervaren en of de motivatie en betrokkenheid hoger is geworden.

Bij aanvang van het project is de leerlingen gevraagd om een cijfer te geven voor zaakvakonderwijs. Omdat de alternatieve werkwijze alle zaakvakken behelsde, is de leerlingen in de eindmeting gevraagd om een cijfer te geven voor het werken via de alternatieve werkwijze. In figuur 4 wordt de startmeting voor de zaakvakken vergeleken met de eindmeting voor de alternatieve werkwijze.



Figuur 4: start- en eindmeting zaakvakken en alternatieve werkwijze

De alternatieve werkwijze wordt leuker gevonden dan de traditionele werkwijze voor zaakvakonderwijs. Hierbij dient aangetekend te worden dat de leerlingen voor het eerst met een alternatieve werkwijze te maken hebben gekregen.

Vervolgens is aan de leerlingen gevraagd in welke mate zij gemotiveerd zijn om aan de alternatieve werkwijze te beginnen. In tabel 17 worden de percentages uit de startmeting voor de zaakvakken vergeleken met de percentages voor de alternatieve werkwijze uit de eindmeting. Opvallend is dat de leerlingen in de eindmeting duidelijker zijn in hun keuze. Het aantal leerlingen dat voor ‘soms

waar/soms niet waar' heeft gekozen is flink afgenomen, net als het aantal leerlingen dat voor 'niet waar' heeft gekozen.

Als ik de alternatieve werkwijze op het rooster zie staan, dan heb ik zin om te beginnen.	geschiedenis (start)	Aardrijkskunde (start)	Natuniek (start)	alt. werkw. (eind)
Waar	40,0%	24,0%	24,0%	68%
Soms waar / soms niet waar	44,0%	52,0%	60,0%	28%
Niet waar	16,0%	24,0%	16,0%	4%

Tabel 17: start- en eindmeting motivatie van leerlingen voor zaakvakken en alternatieve werkwijze

In tabel 18 is de vraag 'Ik ben blij als de les voorbij is' wederom vergeleken met dezelfde vraag uit de startmeting. Ook nu blijken de leerlingen meer uitgesproken in hun mening. Het aantal leerlingen dat kiest voor 'soms waar/soms niet waar' is ook bij deze vraag flink afgenomen. Veel leerlingen zijn niet blij als de lessen volgens de alternatieve werkwijze voorbij zijn. Dit is een groot verschil met de traditionele zaakvaklessen.

Ik ben blij als de les voorbij is.	Normale les	Alternatieve werkwijze
Waar	12,0%	11%
Soms waar/soms niet waar	72,0%	23%
Niet waar	16,0%	66%

Tabel 18: start- en eindmeting motivatie van leerlingen voor zaakvakken en alternatieve werkwijze

Aan de leerlingen is gevraagd om de traditionele werkwijze te vergelijken met de alternatieve werkwijze met betrekking tot het hebben van plezier tijdens het werk, de kwaliteit van leren en motivatie.

Ik vind deze manier van zaakvakonderwijs leuker dan de lessen uit een boekje en het werkschrift.	Percentage
Waar	76,9%
Soms waar/soms niet waar	19,2%
Niet waar	3,8%

Tabel 19: derde meting motivatie van leerlingen voor zaakvakken

Ik denk dat ik door deze manier van werken de lesstof beter onthoud, dan wanneer ik een proefwerk leer.	Percentage
Waar	84%
Niet waar	16%

Tabel 20: derde meting motivatie van leerlingen voor zaakvakken

Door deze manier van werken ben ik veel gemotiveerder om mee te doen tijdens de les.	Percentage
Waar	80,8%
Soms waar/soms niet waar	19,2%
Niet waar	0,0%

Tabel 21: derde meting motivatie van leerlingen voor zaakvakken

De leerlingen zijn na deze eerste keer werken met de alternatieve werkwijze duidelijk in hun oordeel. Het merendeel van de leerlingen vindt deze werkwijze leuker en leerlingen voelen zich competenter. Dit blijkt onder andere uit het feit dat 84% van de leerlingen denkt de lesstof beter te onthouden.

Daarnaast geeft meer dan 80% van de leerlingen aan gemotiveerder te zijn tijdens de alternatieve werkwijze dan tijdens de traditionele lessen.
Hoewel een enkele leerling de alternatieve werkwijze niet leuker vindt dan de traditionele werkwijze, geeft geen van de leerlingen aan minder gemotiveerd te zijn voor de alternatieve werkwijze.

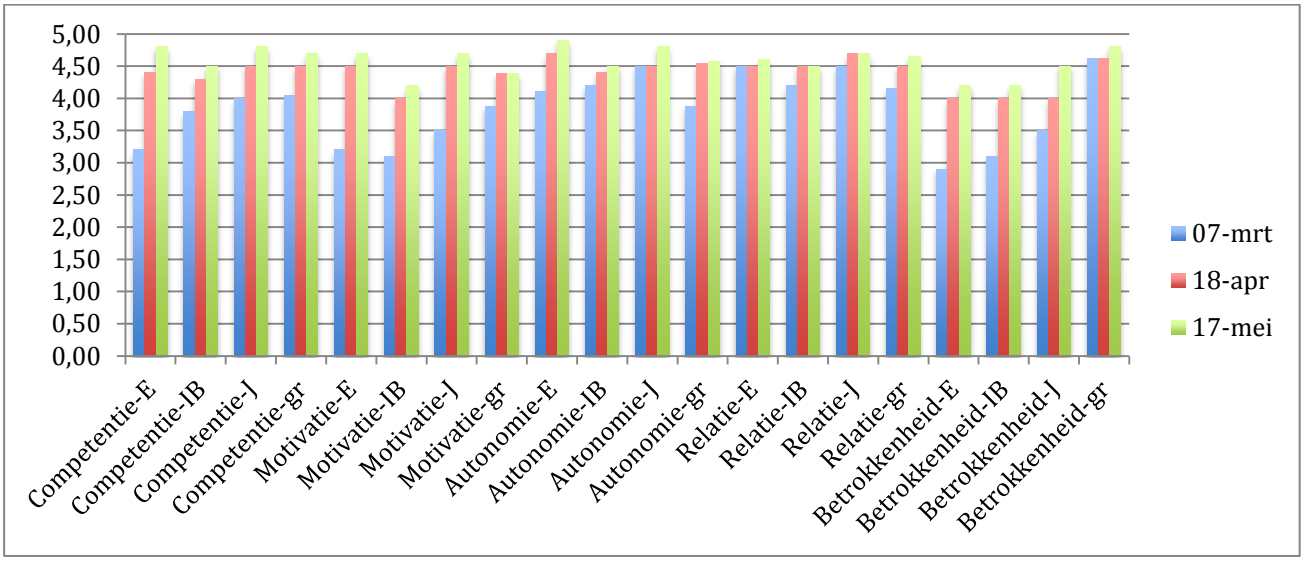
Tijdens het afsluitende groepsgesprek is de leerlingen gevraagd naar hun ervaringen met de alternatieve werkwijze. Net als bij het startgesprek zijn alle meningen van de leerlingen verzameld volgens de 'geordende schoenendoos' methode. Vervolgens zijn de antwoorden van de leerlingen in een matrix gezet (Harinck, 2011). Er is steeds geprobeerd om de antwoorden van de leerlingen te koppelen aan één van de basisbehoeften van leerlingen (Stevens, 2010).

Hoe ervaren jullie de alternatieve werkwijze?		
RELATIE	*COMPETENTIE*	*AUTONOMIE*
Positief:		
'Ik mocht samen met een vriendin werken.'	*'Het was leuk omdat we zelf mochten onderzoeken'.* *'Ik mocht me verdiepen in een onderwerp.'*	*'Het was leuk omdat we zelf een onderwerp mochten kiezen.'*
Negatief:		
'Het samenwerken was best moeilijk.'	*'Ik heb topo erg gemist.'* *'Soms wist ik niet wat ik moest doen.'*	
Wat vond je ervan dat je ook mocht kiezen om niet aan dit project mee te doen?		
Positief:		
	'Als je geen zin hebt, doe je niet je best.'	*'Kinderen die niet willen, vallen anderen niet lastig.'*
Negatief:		
	'De keuze was moeilijk, omdat je niet precies wist wat er ging gebeuren.'	
Alle kinderen in de klas hebben meegedaan aan dit project. Waarom deed jij mee?		
	'Ik wilde zelf gaan onderzoeken/uitzoeken.' *'Ik wilde meer over het onderwerp weten.'* *'Het was weer eens iets nieuws.'* *'De gewone lessen zijn saai.'*	
Wat vond jij leuk / minder leuk?		
	'Als ik zelf dingen mag uitvogelen, dan leer ik beter.' *'Niet leuk was het als je in de prut zat. Dan kan het wel twee dagen duren voordat je er weer uit was.'* *'Ik vond de schema's erg handig.'*	*'Als ik zelf dingen mag uitvogelen, dan leer ik beter.'* *'Ik vond het fijn dat ik steeds mocht kiezen.'* *'Ik vond het fijn dat ik zelf mocht beslissen.'*

Tabel 22: resultaat groepsgesprek met leerlingen

Uit de analyse van de antwoorden blijkt dat de leerlingen de alternatieve werkwijze als erg leuk hebben ervaren. Met name het zelf nemen van beslissingen en de indeling van de tijd werden als prettig beschouwd. Enkele leerlingen zijn thuis verder gegaan met het project. Daarnaast gaven veel leerlingen aan het interessant te vinden om mee te werken aan het uitproberen van een nieuwe manier van werken. In de eindmeting en het eindgesprek geven leerlingen aan dat hun motivatie en betrokkenheid omhoog is gegaan.

Om te komen tot een zo betrouwbaar en valide mogelijk antwoord op de vraag of de nieuwe werkwijze heeft geleid tot een verhoging van de betrokkenheid en motivatie, zijn de 'Desca Questionnaire', de 'Desca scale for Rating a Class' en de Leuvense betrokkenheidsschaal opnieuw ingezet. De observaties en vragenlijsten zijn afgenomen op 18 april, aan het einde van de tweede week van het project en de eindmeting is afgenomen op 17 mei, de laatste dag dat er aan de presentaties gewerkt kon worden. Daarnaast hebben de leerlingen op 17 mei een online vragenlijst ingevuld waarin de nieuwe werkwijze door de leerlingen nogmaals is geëvalueerd.



Figuur 5: vergelijk voor-, tussen- en eindmeting klassengemiddelde en Desca observatieformulieren

Vergeleken met de startmeeting op 7 maart is te zien dat de leerlingen in de groep (gr), de leerkracht van de groep (J) en de observators (E en IB) de mate van competentie, motivatie, autonomie, relatie en betrokkenheid steeds hoger inschalen dan bij de tussen- en eindmeting. Bij de startmeting schaalden de leerlingen zichzelf hoger in dan de leerkracht en de observators. Het mogelijk gevolg hiervan is dat de gemeten vooruitgang op de verschillende schalen volgens de leerlingen kleiner is dan bij de observators. Opvallend is ook dat in alle gevallen het verschil tussen de start- en tussenmeting groter is dan het verschil tussen de tussen- en eindmeting. Volgens de observators is de progressie in de schaal relatie het kleinst. Het grootste verschil zijn de observators in de schaal betrokkenheid. De leerlingen schaalden zich daar bij startmeting al erg hoog in.

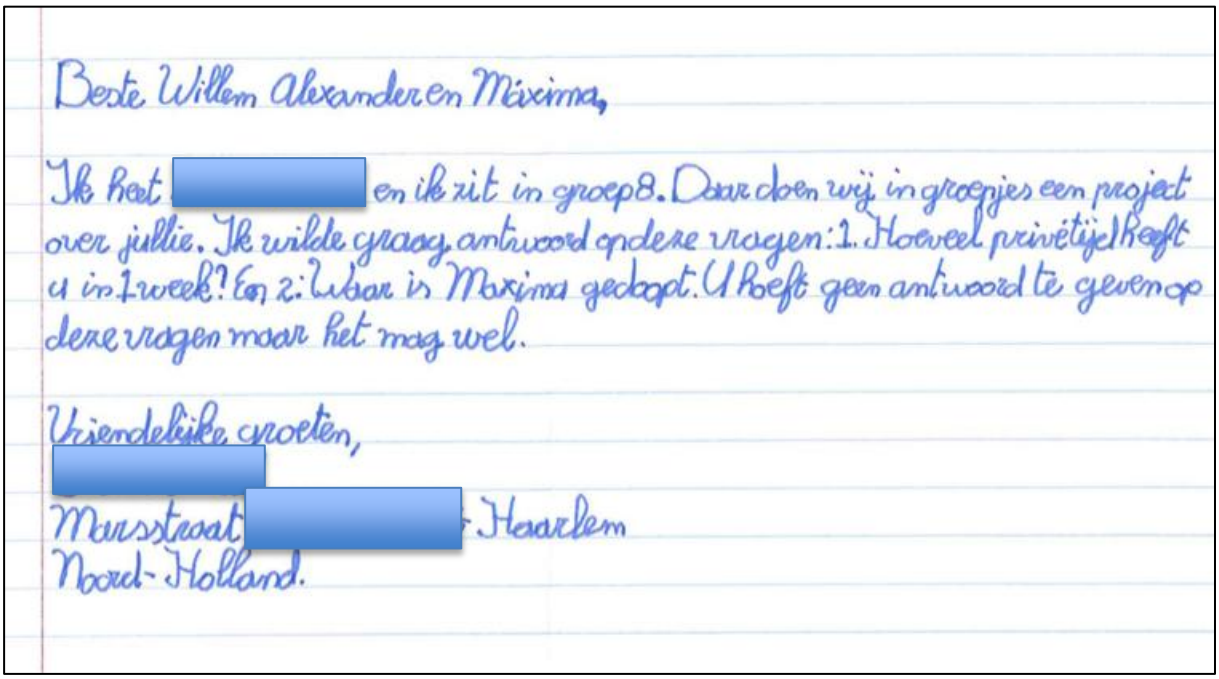
Bij de startmeting schaalde de leerkracht autonomie en relatie hoger in dan zijn leerlingen. In de tussenmeting doet hij dat alleen nog bij relatie. In de nameting schaalt de leerkracht competentie, hoger in dan zijn leerlingen. De scores van de leerkracht zijn minder afwijkend dan de scores van de andere observators.

Als er gekeken wordt op individueel niveau, dan zijn alle schaalwaarden bij de meeste kinderen omhoog gegaan. Bij 10 van de 26 kinderen is er een waarde op één van de vijf schalen achteruit gegaan op de tussenmeting. Bij 8 van deze leerlingen zijn deze waardes na de tussenmeting weer omhoog gegaan. Bij 2 leerlingen zijn de waardes daarna niet meer omhoog gegaan. Bij 1 leerling is in de nameting een schaalwaarde omlaag gegaan. Het overzicht met individuele waarden is te vinden in bijlage 3.

De Leuvense Betrokkenheidsschaal	7-3	18-4	25-5
Leerling 1 ♀ met lage motivatie, maar ruim voldoende competentie	2,89	3,05	3,34
Leerling 2 ♀ met goede motivatie en competentie	4,6	4,5	4,4
Leerling 3 ♂ met lage competentie, maar voldoende motivatie.	2,28	3.05	3,34
Leerling 3 ♂ met goede motivatie en competentie	4,5	4	4,3

Tabel 23: vergelijk voor-, tussen- en eindmeting DESCA vragenlijst en observatieformulier

Wat opvalt is dat de betrokkenheid van leerlingen met een lage motivatie of competentie in de loop van de tijd hoger is geworden.
Uit de observatieformulieren blijkt dat bij beide leerlingen steeds langere perioden van hoge betrokkenheid worden afgewisseld met kortere perioden van geen of lage betrokkenheid. De leerlingen met een goede motivatie en competentie blijken lange periodes van maximale betrokkenheid af te wisselen met periodes van hoge en matige betrokkenheid. Tijdens de traditionele zaakvaklessen werden zij door de leerkracht weer snel bij de les geroepen. Tijdens de nieuwe werkvorm is de leerkracht niet altijd aanwezig en wordt er een beroep gedaan op zelfstandigheid.


Beste Willem Alexander en Máxima,

Ik heet [redacted] en ik zit in groep 8. Daar doen wij in groepjes een project over jullie. Ik wilde graag antwoord op deze vragen: 1. Hoeveel privétijd heeft u in 1 week? En 2: Waar is Maxima geboren? U hoeft geen antwoord te geven op deze vragen maar het mag wel.

Vriendelijke groeten,

[redacted]

Marsstraat [redacted] Haarlem
Noord-Holland.

Figuur 6: vraag om informatie van één van de leerlingen

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

In dit actieonderzoek is antwoord gezocht op de vraag: *'"Wat zijn de oorzaken van een gebrek aan motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken in groep 8A op de Dr. H. Bavinckschool en welke werkwijze kan worden ingezet om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen in groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool te verhogen bij zaakvakken."* Om te komen tot een gefundeerd antwoord, zijn er vier onderzoeksvragen opgesteld. Een actieonderzoek is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren (Harinck, 2011). Dit betekent dat er eerst een conclusie wordt getrokken over de huidige werkwijze, vervolgens wordt er gereflecteerd op de alternatieve werkwijze en ten slotte worden er conclusies getrokken en aanbevelingen opgesteld met betrekking tot de invoering van een nieuwe werkwijze voor zaakvakonderwijs in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool.

Uit de literatuur komt naar voren dat betrokkenheid en motivatie belangrijke voorwaarden zijn voor leerlingen om zich optimaal te ontwikkelen. Om tot een optimale ontwikkeling te komen is het volgens Stevens (2002), Laevers (2008) en Deci en Ryan (2000b) belangrijk om tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie. Deci en Ryan (2000b) tonen in hun motivatiecontinuüm aan dat er een direct verband bestaat tussen de mate van autonomie en de mate van motivatie van kinderen. Leerkrachten hebben hierbij een positieve invloed op het vervullen van deze basisbehoeften (Stevens, 2004; Laevers, 2008). Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten in de bovenbouw van Dr. H. Bavinckschool tijdens zaakvakonderwijs niet aan alle basisbehoeften van leerlingen tegemoet komen.

Tijdens zaakvakonderwijs in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool ervaren bijna alle leerlingen de basisbehoefte relatie. Uit dit onderzoek blijkt dat bijna alle leerlingen in de bovenbouw zich gewaardeerd voelen in de groep. Daarnaast geven de meeste leerlingen aan te denken dat de leerkracht hen aardig vindt. Op het moment dat leerlingen zich niet gewaardeerd voelen door de leerkracht, terwijl deze in de veronderstelling is dat de leerlingen zich wel gewaardeerd voelen, dan kan dit leiden tot een gebrek aan betrokkenheid en motivatie van leerlingen, omdat een positieve relatie een belangrijke voorwaarde is om tot leren te komen (Marzano, 2007; Levykh, 2008, Van der Ploeg, 2009).

De leerkrachten in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool komen tijdens zaakvakonderwijs niet voldoende tegemoet aan de basisbehoefte competentie, hoewel 76% van de leerlingen in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool aangeeft goed te zijn in zaakvakken. Dat leerkrachten niet tegemoet komen aan de basisbehoefte competentie blijkt uit het feit dat geen van de leerkrachten rekening houdt met niveauverschillen tijdens het opstellen van toetsen voor zaakvakonderwijs. Daarnaast houdt 33% van de leerkrachten geen rekening met niveauverschillen tijdens het voorbereiden van de lessen. Op deze manier krijgen de leerlingen amper de kans om te laten zien hoe competent zij zijn. Na afloop van een lessenserie volgt er voor de leerlingen een kennistoets. Het is hierbij de vraag of de leerlingen op het juiste niveau worden getoetst en zo werkelijk kunnen laten zien wat zij kunnen, omdat alle leerlingen aan dezelfde norm moeten voldoen. Zowel leerlingen die zonder enige inspanning voldoen aan de norm, als leerlingen die ondanks al hun inspanningen nooit aan de norm zullen voldoen, worden op deze manier niet in staat gesteld om te laten zien hoe competent zij werkelijk zijn. Dit kan voor beide groepen een negatieve invloed hebben op de motivatie en betrokkenheid (Stevens, 2002). Voor deze toets krijgen de leerlingen een cijfer, een vorm van gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000b). Deze vorm van motiveren roept gevoelens van druk, controle en verplichting op (Stevens, 2002). Zolang deze vorm van extern belonen gehandhaafd blijft, zullen de gevoelens van druk, controle en verplichting blijven bestaan en mag er van leerlingen niet verwacht worden dat de betrokkenheid en motivatie hoger zal worden.

De leerkrachten in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool komen tijdens zaakvakonderwijs niet voldoende tegemoet aan de basisbehoefte autonomie.

Uit dit onderzoek blijkt dat meer dan 68% van de leerlingen aangeeft, dat zij nooit mogen kiezen wat zij bij zaakvakonderwijs willen leren. Toch geeft zo'n 55% van de leerkrachten aan, dat zij hun leerlingen hier soms wel inspraak in geven. De overige leerkrachten doen dit nooit. Alle leerkrachten in de bovenbouw geven klassikaal onderwijs. Binnen deze vorm van onderwijs krijgt de hele groep tegelijkertijd dezelfde uitleg of instructie, waarbij de werkvorm, het onderwerp en het verloop van de les in principe vastliggen. Omdat ongeveer 80% van de leerkrachten de handleiding van de methode volgt, is er amper ruimte voor inspraak van leerlingen in het verloop van de les. Ook leerlingen die willen laten zien dat zij het zelf kunnen, komen zo moeilijk aan bod. Om te komen tot een sterkere vorm van motivatie, is het vooral belangrijk om de leerling centraal te stellen. Activiteiten tijdens zaakvakonderwijs moeten voor leerlingen persoonlijk belangrijk of waardevol worden. Hierdoor kunnen leerlingen eigenaar worden van hun leerproces en is er sprake van autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000b; Jutten, 2007).

Uit dit onderzoek is tevens gebleken dat de leerkrachten van de bovenbouw niet precies weten wat de basisbehoeften inhouden. 14% van de leerkrachten weet niet wat autonomie inhoudt, 50% van de leerkrachten weet niet wat relatie inhoudt en 37,5% van de leerkrachten weet niet wat competentie inhoudt.

Uit de startmeting van dit onderzoek is gebleken dat de leerlingen van groep 8A van de Dr. H. Bavinckschool niet erg gemotiveerd zijn voor zaakvakonderwijs. Volgens de leerlingen hangt de mate van motivatie en betrokkenheid af van een aantal factoren. De leerlingen geven aan dat zij geen persoonlijk raakvlak hebben met de onderwerpen van het zaakvakonderwijs, waarmee zij een belangrijk signaal afgeven over de manier waarop hun motivatie en betrokkenheid verhoogd kan worden. In het motivatiecontinuüm van Deci en Ryan (2000b) is te zien dat het hebben van een persoonlijk waardevolle activiteit één van de motivationele drijfveren is die hoort bij een hoger motivatieniveau dan dat de leerlingen nu laten zien. Andere door de leerlingen genoemde factoren die van invloed zijn op 'zin hebben' in zaakvakonderwijs zijn de moeilijkheid van de lesstof en de manier van lesgeven. Veel kinderen geven aan dat zij 'lezen, luisteren en werkboekje invullen' maar saai vinden.

<u>Reflectie op de alternatieve werkwijze:</u>
Op basis van de pedagogische en didactische kenmerken uit de literatuurstudie binnen het theoretisch kader in hoofdstuk 2 en aan de hand van suggesties van leerlingen, leerkrachten en de IB'er is er een alternatieve werkwijze ontworpen die ingezet is om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie. De voorwaarden aan deze werkwijze zijn beschreven in paragraaf 4.3.1 en in bijlage 5 is invulling gegeven aan deze werkwijze.

De lessenserie is ontworpen met als doel om tegemoet te komen aan alle drie de basisbehoeften. Vooral het tegemoetkomen aan de basisbehoefte autonomie vergt extra aandacht op een school waar frontaal klassikaal methodisch onderwijs de meest gebruikte werkvorm is en waar kinderen maar weinig autonomie ervaren. Om tegemoet te komen aan de basisbehoefte autonomie, is er tijdens het ontwerpen van de alternatieve werkwijze veel rekening gehouden met de aspecten keuzen maken, doelen stellen en inspraak hebben. De leerlingen in groep 8A kregen de keuze om mee te doen aan de alternatieve lessenserie of niet. Aanvankelijk hadden de leerlingen hier moeite mee, omdat zij de consequenties van niet meedoen niet konden overzien.
Een aantal leerlingen waren bang dat zij geen cijfer op hun rapport zouden krijgen als zij niet mee zouden doen aan de alternatieve werkwijze. Hieruit valt te concluderen dat deze leerlingen gewend zijn om te werken voor een externe beloning in de vorm van een cijfer op het rapport.
Uiteindelijk hebben alle leerlingen ervoor gekozen om mee te doen aan de alternatieve werkwijze. De leerlingen hebben gewerkt in groepjes.

Ter voorbereiding op hun onderzoek hebben de leerlingen zichzelf doelen gesteld. Opvallend was dat veel leerlingen bij het stellen van doelen vooral productgericht bezig waren. Productgericht denken is een kenmerk van leerlingen die op school weinig autonomie ervaren en niet gewend zijn om hun werk zelf te organiseren (Stefanou et al., 2004). De aangeboden hulpmiddelen werden door de leerlingen in eerste instantie niet gebruikt. De leerkracht/onderzoeker moest op dit punt de groep sturing en begeleiding geven. De alternatieve werkwijze is op dit punt aangepast door een klassikale les over het formuleren van doelen te geven. Hierbij heeft de leerkracht de aangeboden hulpmiddelen opnieuw onder de aandacht van de leerlingen gebracht. Het stellen van doelen is belangrijk om te komen tot autonomie. Het biedt leerlingen de vrijheid om hun leren persoonlijk waardevol te maken (Stefanou et al., 2004). Na de eerste week waren alle groepen in staat om met de hulpmiddelen goede en reële doelen te stellen. Ondanks het stellen van heldere en haalbare doelen lukte het één groepje niet om de juiste informatie te vinden voor hun onderwerp. Dit was ook terug te zien in de tussenmeting, omdat deze leerlingen zich minder competent voelden dan bij de startmeting. Ook hier moest de leerkracht bijsturen in het leerproces van de leerlingen. Deze leerlingen bleken moeite te hebben met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

In de eerste week viel op dat alle leerlingen uit hetzelfde werkgroepje aan dezelfde opdracht werkten. In de eerste evaluatie van de leerlingen was te lezen dat sommige leerlingen zich stoorden aan leerlingen die toekeken terwijl andere leerlingen al het werk deden. Tijdens het eerste klassikale reflectiemoment is hierover gesproken en vanaf dat moment zijn de taken binnen de groepen beter verdeeld en beter gepland. In bijna alle groepen leidde dit tot beter samenwerken. In één van de groepen zat een leerling die veel moeite heeft met samenwerken. Ondanks dat hij samen met zijn groepsgenoten een plan had opgesteld, bleek deze leerling veel moeite te hebben om zich aan gemaakte afspraken te houden. De leerkracht is met deze groep in gesprek gegaan. Dit heeft geleid tot een herverdeling van de taken, waarbij de taken van de leerling die moeite heeft met samenwerken sterk werden afgebakend.

Tijdens dit onderzoek is de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen vanuit verschillende perspectieven op verschillende momenten gemeten. Uit de tussenmeting blijkt dat alle observators de mate van betrokkenheid en motivatie tijdens de alternatieve werkwijze hoger inschalen dan tijdens de gewone zaakvaklessen. Uit de eindmeting blijkt dat alle observators vinden dat de leerlingen deze hogere motivatie en betrokkenheid vast hebben weten te houden. De metingen onder de leerlingen laten vergelijkbare resultaten zien. Hoewel de groei erg positief is, kan niet gezegd worden dat de motivatie en betrokkenheid bij alle leerlingen is gegroeid. Tijdens het werken is gebleken dat er kinderen zijn die niet alle vaardigheden beheersen om deze manier van werken voor hen succesvol te laten zijn. Te denken valt aan sociale vaardigheden, waarbij samenwerken, overleggen en afspraken maken een belangrijke rol spelen. Als blijkt dat er leerlingen zijn die niet alle vaardigheden beheersen of als er blijkt dat leerlingen over verschillende vaardigheidsniveaus beschikken, dan zal de mate van autonomie aangepast moeten worden aan dit vaardigheidsniveau (Stefanou et al., 2004). In dit onderzoek waren er aanpassingen nodig omdat de leerlingen nog niet over de juiste vaardigheden beschikten om doelen te stellen. Er zijn ook aanpassingen geweest op individueel niveau met name voor leerlingen die niet over voldoende vaardigheden beschikten om te kunnen samenwerken.

Na afloop van de alternatieve werkwijze kreeg de leerkracht van enkele leerlingen terug dat bij de start van het project niet helemaal duidelijk was hoe de alternatieve werkwijze eruit zou gaan zien. Naar aanleiding van deze feedback zal de leerkracht bij een herhaling van deze werkwijze de leerlingen eerst voldoende op de hoogte brengen van de alternatieve werkwijze.
Als dit duidelijk is, kunnen leerlingen vervolgens een betere keuze maken of zij mee willen doen of niet. Daarnaast zal de leerkracht in het vervolg eerst instructie geven over het formuleren van doelen, waarbij er een duidelijk onderscheid gemaakt gaat worden tussen leerdoelen en

productdoelen. Pas als dit voor de leerlingen duidelijk is, kan er gestart worden met het onderzoek van de leerlingen. Een ander punt van aandacht is de duur van het onderzoek van de leerlingen. Tijdens dit project hebben de leerlingen 4 weken lang, vier middagen per week aan hun onderzoek kunnen werken. Sommige leerlingen waren iets eerder klaar met hun onderzoek en in de laatste week merkte de leerkracht dat bij sommige leerlingen de aandacht begon te verslappen. Bij een herhaling van de alternatieve werkwijze zal de leerkracht overwegen om het onderzoekstraject van de leerlingen 3 weken te laten duren. Tevens gaven de leerlingen aan dat zij het werken met gedragsgrafieken vervelend vonden, omdat zij het invullen hiervan als een lastige onderbreking van hun onderzoekwerk zagen. Hierdoor waren veel grafieken niet compleet en gaven deze geen reëel beeld van de gevoelens van de leerlingen. Bij herhaling of vervolg van dit onderzoek zal het gebruik van gedragspatroongrafieken heroverwogen worden. De leerlingen hebben hun onderzoek allemaal goed uitgevoerd. In alle gevallen zijn de leerdoelen gehaald. De producten zijn eveneens meer dan de moeite waard. De leerlingen waren zo trots op hun werk, dat de leerlingen opperden om hun ouders uit te nodigen om naar de presentaties te komen kijken. Tijdens de evaluatie van het project en de beoordeling van de werkstukken, bleken de leerlingen uitstekend in staat om elkaar feedback op hun producten te geven. Daarnaast was de feedback overwegend positief en opbouwend.

Conclusie:

Ondanks het enthousiasme van de leerkrachten in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool lukt het maar niet om de leerlingen in deze groepen gemotiveerd en betrokken te krijgen voor zaakvakonderwijs. De oorzaak hiervan moet gezocht worden in het frontaal klassikaal methodisch onderwijs dat gegeven wordt in deze groepen. Uit dit onderzoek blijkt dat door deze manier van lesgeven de leerlingen amper autonomie ervaren, en niet de mogelijkheid krijgen om te tonen hoe competent zij zijn. Het gevolg hiervan is dat zij niet de kans krijgen om eigenaar te worden van hun leerproces. Dit zorgt ervoor dat leerlingen zich tijdens het zaakvakonderwijs zich niet maximaal kunnen ontwikkelen (Stevens, 1997; Deci & Ryan, 2000; Stefanou et al., 2004). De beloning voor leerlingen in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool bij zaakvakonderwijs bestaat uit een goed cijfer voor een kennistoets. In het motivatiecontinuüm van Deci en Ryan (2000b) is te zien dat deze motivationele drijfveer hoort bij een gecontroleerde en zwakke vorm van motivatie. Als deze manier van motiveren gehandhaafd blijft, dan kan en mag er bij de huidige werkwijze van zaakvakonderwijs niet van leerlingen verwacht worden dat zij hogere vormen van motivatie gaan laten zien. Om te komen tot hogere vormen van motivatie is het belangrijk dat activiteiten voor leerlingen waardevol of persoonlijk belangrijk worden (Deci & Ryan, 2000). Deze hogere vormen van motivatie zijn te bereiken als leerkrachten in hun onderwijs tegemoet komen aan de drie basisbehoeften autonomie, relatie en competentie (Stevens, 1997; Deci & Ryan, 2000). Het is hierbij belangrijk dat leerlingen keuzen kunnen maken met betrekking tot de organisatie, de inhoud en de uitvoering van hun leeractiviteiten (Verbeeck, 2010). Deze werkwijze heeft in dit onderzoek geleid tot een hogere vorm van betrokkenheid en motivatie van de leerlingen. Maar, dit onderzoek laat ook zien dat leerlingen enkele vaardigheden moeten beheersen om deze alternatieve werkwijze tot een succes te maken. Dat de rol van de leerkracht hierbij verandert is evident. De leraar die klassikaal frontaal onderwijs geeft en zich netjes aan de handleiding van de methode houdt, zal hiervoor moeten veranderen in een leerkracht die goed naar zijn leerlingen luistert, signalen opvangt en observeert en met zijn leerlingen in gesprek blijft (Stefanou et al., 2004). Zo bepaalt hij enerzijds de mate van autonomie die leerlingen aankunnen en anderzijds de mate van sturing en structuur die de leerlingen nodig hebben.

Aanbevelingen:

Op basis van de pedagogische en didactische kenmerken uit de literatuurstudie is er in dit onderzoek een alternatieve werkwijze ontworpen en uitgeprobeerd. Het doel van deze werkwijze is om te komen tot hogere motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken. In groep 8A op de Dr. H. Bavinckschool heeft deze alternatieve werkwijze geleid tot hogere motivatie en betrokkenheid. Uit de toetsing van deze werkwijze in de praktijk is echter ook gebleken dat leerlingen enkele vaardigheden moeten

beheersen om de alternatieve werkwijze succesvol te laten zijn. Deze vaardigheden bestaan uit sociale- en cognitieve vaardigheden. Enkele voorbeelden van cognitieve vaardigheden zijn het stellen van doelen, hoofd- en bijzaken van elkaar kunnen onderscheiden, het plannen van tijd en het maken van afspraken. De sociale vaardigheden bestaan uit samenwerken, overleggen en discussiëren. Niet alle leerlingen beschikken over hetzelfde vaardigheidsniveau. Voordat er gestart kan worden met een werkwijze die leidt tot een verhoging van de betrokkenheid en motivatie is het noodzakelijk dat er op regelmatige basis aandacht wordt besteed aan deze vaardigheden. Het verdient daarom aanbeveling om deze vaardigheden op te nemen in het curriculum van de school.

Het is belangrijk dat de school de leerlingen leert om zichzelf passende doelen te stellen. Daarnaast moeten zij ook leren om keuzen te maken. Om deze vaardigheden aan te leren is het van belang dat de school hiervoor een leerlijn formuleert en invoert. Dit zijn vaardigheden die noodzakelijk zijn om te komen tot een hogere vorm van motivatie. Het maken van eigen keuzen vergroot het gevoel van autonomie (Verbeeck, 2010). Het begeleiden van leerlingen in het maken van keuzen is niet specifiek aan zaakvakonderwijs gebonden. Dit betekent dat leerkrachten hier al mee zouden kunnen starten voordat leerlingen met zaakvakonderwijs starten. Dit geldt ook voor het stellen van doelen door leerlingen. Om te komen tot hogere motivatie en betrokkenheid is het stellen van doelen door leerlingen niet weg te denken. Kinderen kunnen invloed uitoefenen op hun eigen leerproces door zichzelf doelen te stellen. Net als bij het maken van keuzen is het belangrijk dat leerlingen hier goed in begeleid worden. Het stellen van doelen door leerlingen en het maken van keuzen is niet alleen van belang bij zaakvakonderwijs, maar kan ook toegepast worden bij alle andere vakgebieden. Behalve dat de motivatie en betrokkenheid zal stijgen, zal ook de kwaliteit van leren toenemen omdat leerlingen flexibel zijn, er geen druk van buitenaf is en leerlingen op deze manier eigenaar van hun leerproces kunnen worden (Deci & Ryan, 2000; Jutten, 2007).

Op het moment dat er een werkwijze wordt ingezet om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen te verhogen bij zaakvakken, is het noodzakelijk dat de leerling centraal staat! Dit geldt overigens voor alle vakgebieden. Leerlingen zijn de eerst aangewezen personen om een leerkracht te vertellen op welke wijze er aan hun basisbehoeften tegemoet kan worden gekomen. Door het tonen van oprechte aandacht voor zijn leerlingen komt de leerkracht niet alleen tegemoet aan de basisbehoefte relatie, maar ook aan de basisbehoefte autonomie. Uit dit onderzoek is gebleken dat leerlingen heel goed in staat zijn om te vertellen waar hun behoeften liggen. Helaas is ook gebleken, dat bijna geen enkele leerkracht hier naar vraagt. De alternatieve werkwijze heeft laten zien dat heel goed mogelijk is om de leerling centraal te stellen, terwijl bij frontaal klassikaal methodisch onderwijs de leerstof en de leerkracht een centrale rol innemen.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat externe beloningen niet bijdragen aan de motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij zaakvakonderwijs. Het is daarom noodzakelijk om als team na te denken over alternatieven voor het inzetten van externe beloningen om werk van leerlingen bij zaakvakonderwijs te beoordelen. Het is hierbij van belang dat leerlingen op hun eigen niveau worden beoordeeld en dat de beoordeling recht doet aan het werk van een leerling. Het doel van een beloning mag in ieder geval nooit leiden tot een vermindering van de motivatie en betrokkenheid. De motivatie en betrokkenheid van leerlingen kan worden vergroot door leerlingen zelf te laten bepalen op welke wijze hun werk moet worden beoordeeld.

Het verdient aanbeveling om de gedragsspecialist van de school de leraren te laten ondersteunen. Dit is om enerzijds vast te kunnen stellen welke mate van autonomie leerlingen aankunnen en anderzijds om te kunnen bepalen in welke mate leerlingen nog sturing en begeleiding nodig hebben. De gedragsspecialist van de school kan de leerkrachten adviseren en ondersteunen door middel van observaties, het inzetten van vragenlijsten, het houden van interviews en het inzetten van de juiste instrumenten.

Discussie en verder onderzoek:

80% van de leerkrachten in de bovenbouw draagt projectmatig werken aan als alternatieve werkwijze om te komen tot verhoging van motivatie en betrokkenheid. Toch blijven alle leerkrachten in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool frontaal klassikaal methodisch werken. De omvang van dit onderzoek laat niet toe om te onderzoeken welke barrières er bestaan om aan een alternatieve werkwijze te beginnen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerlingen van groep 8A van de Dr. H. Bavinckschool de alternatieve werkwijze leuker vinden dan de traditionele werkwijze voor zaakvakonderwijs. De beperking van dit onderzoek is gelegen in het feit dat er niet bepaald kan worden of de positieve effecten van dit onderzoek op langere termijn blijvend zijn. Op het moment dat het team van de Dr. H. Bavinckschool besluit om te gaan werken met een alternatieve werkwijze voor zaakvakonderwijs die tegemoet komt aan de drie basisbehoeften, is het interessant om gedurende de periode van één jaar de vorderingen van leerlingen bij te houden om vast te kunnen stellen of de motivatie en betrokkenheid van leerlingen structureel hoger is.

Uit de startmeting van de Leuvense betrokkenheidsschaal bleek dat twee leerlingen met een goede motivatie en competentie tijdens de traditionele zaakvaklessen lange periodes van maximale betrokkenheid afwisselden met periodes van hoge en matige betrokkenheid. Tijdens de periodes van matige betrokkenheid werden deze leerlingen door de leerkracht weer snel bij de les geroepen. De omvang van dit onderzoek laat niet toe om te onderzoeken of er op deze momenten bij deze leerlingen sprake is van echte of van schijnmotivatie en betrokkenheid.

Tot slot heeft dit onderzoek als beperking, dat er tijdens het vaststellen van de beginsituatie de basisbehoefte relatie alleen gemeten is vanuit het perspectief van de leerlingen. Naast deze meting zou een meting vanuit het perspectief van leerkrachten een completer beeld opleveren over het tegemoet komen aan de basisbehoefte relatie.

Kennisdeling:

Eén van de doelen van dit onderzoek was om in kaart te brengen waarom leerlingen in de bovenbouw maar matig gemotiveerd zijn voor zaakvakonderwijs. De collega's zijn al in een vroeg stadium op de hoogte gebracht van dit onderzoek. Daarnaast hebben alle leerkrachten van de bovenbouw hun medewerking aan dit onderzoek verleend door enkele vragenlijsten in te vullen en mee te werken aan interviews. Het is aan te raden om op korte termijn tijdens een vergadering het team van de Dr. H. Bavinckschool op de hoogte te brengen van de resultaten van dit onderzoek en te discussiëren over de resultaten. Het doel hiervan is drieledig. Het ter discussie stellen van de resultaten nodigt collega's uit tot kritisch meedenken, omdat zij de resultaten van dit onderzoek mogelijk aan hun eigen ervaring koppelen. Ten tweede kan het de onderzoeker nieuwe inzichten verschaffen en ten slotte zal dit de start zijn van een discussie over zaakvakonderwijs in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool.

Dit onderzoek toont aan dat de leerlingen in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool niet erg gemotiveerd en betrokken zijn bij de huidige werkwijze van het zaakvakonderwijs. Leerkrachten verwachten dit echter wel van hun leerlingen. Er is dus sprake van een 'verschil tussen vraag en aanbod'. Als de motivatietheorieën van Stevens (1997) en Deci en Ryan (2000) naast de werkwijze van de Dr. H. Bavinckschool wordt gelegd, dan kan gesteld worden dat de motivatie en betrokkenheid van leerlingen niet hoger zal worden, zolang de huidige werkwijze niet verandert. Omdat niet alle leerkrachten precies weten wat de basisbehoeften inhouden verdient het aanbeveling om een teamvergadering of (gedeelte) van een studiedag te wijden aan de motivatietheorie van Stevens (1997). Het op de Dr. H. Bavinckschool uitgevoerde praktijkgerichte onderzoek zal hierbij dienen om de effecten van deze theorie te ondersteunen.

Literatuurlijst

Alkema, E. (2011). *Méér dan onderwijs: Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool.* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools, vol. 45 (5),* 369-386.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. Learning and Instruction, 15, 397-413.

Beemen, L., van (2006). *Ontwikkelingspsychologie.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bethlehem, J. (2009). *Applied survey methods: As statistical perspective.* New York: Wiley.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. European Psychologist, 1, 100-112

Boekaerts, M. (2005). Motivation to learn. Brussels: International Academy of Education.

Broeck, A., van den, Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie,* 2009-22, 4, 316-335

Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow: psychologie van de vertekende ervaring. Amsterdam: Boom.

Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology, vol. 23,* 43-77. Chicago: University of Chicago Press.

Cordova, D.I., & Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology, 88,* 715-730.

Dale, J., van (2010). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal.* Baarn: Van Dale.

Deci, E.L. & Chandler, C.L. (1986). The importance of motivation for the future of the LD field. *Journal of learning disabilities, 19,* 587-594

Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of expiriments examening the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 6,* 627-668.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 319-338.

Deci, E.L., Ryan, R.M., & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and IndividualDifferences, 8,* 165-183

Deci, E.L., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to asses adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.

Dijkstra, R. (2000). *Laat dat maar aan mij over: Over de basisbehoefte competentie.* Utrecht: APS.

Dijkstra, K. (2004). Van traditioneel leren naar competentiegericht leren. In M. de Winter, B. Guyt, J. Lensen-Botter, H. Van den Top, C. Brons & K. Dijkstra, *Dwarsliggers, de uitdaging* (pp 61-72). Apeldoorn: Garant.

Dijkstra, R. (2009) *Krachtig leren; adaptief onderwijs.* Gevonden op 12 oktober 2012, op http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/krachtig-leren-adaptief-onderwijs/

Dijkstra, R., & de Munnik, C. (2007). De adaptieve basisschool. Utrecht: APS.
Doornbos, K., & Bergman, J. W. (1991). *Samen naar school: Aangepast onderwijs in gewone scholen.* Nijkerk: Intro.
Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Actief leren: Bronnenboek.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Feldman, R. S. (2012). Ontwikkelingspsychologie. Amsterdam: Pearson.
Franzen, G. (2004). Wat drijft ons?: Denken over motivatie sinds Darwin. Utrecht: LEMMA.
Franzen, G. (2008). *Motivatie: Denken over drijfveren sinds Darwin.* Amsterdam: Boom.
Gottfried, A., Fleming, J. & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, *93(1),* 3-13.
Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation. *Journal of personality and social psychology, 52,* 890-898.
Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Apeldoorn: Garant
Harmin, M., & Toth, M. (2006). *Inspiring active learning: A complete handbook for today's teachers.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
Hartner, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21,* 36-64.
Hartner, S. (1980). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. *Minnesota Symposium on Child Psychology.* Hillsdale: Erlbaum
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,77.*
Herpen, M., van (2005). ErvaringsGericht Onderwijs: Van oriëntatie tot implementatie. Antwerpen: Garant.
Hofstede, G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management Review, 9*(3), 389-398.
Interactum Lectoraat Kantelende Kennis. (2009). *Vragenlijst voor leerlingen.* Gevonden op 21 december 2012, op http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Instrumenten+2
Iyengar, S.S. & Lepper, M.R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 349-366.
Jutten, J. (2007). *Natuurlijk leren: Systeemdenken in een lerende school.* Sittard: Consent onderwijsbegeleiding en innovatie.
Kansanen (Ed.), *Discussions on Some Educational Issues VII* (p. 35-46). Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Report 175.
Kohnstamm, R. (2011). *Intrinsieke Motivatie Inventaris.* Gevonden op 28 december 2012, op http://ebookbrowse.com/intrinsieke-motivatie-inventaris-pdf-d87019336
Laevers, F. (1989). Betrokkenheid kan je meten! Kleuters en ik (8) 4, 17-21.
Laevers, F. (1994). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L. Handleiding bij de videomontage.* Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
Laevers, F. (2006). Welbevinden, betrokkenheid en leerwinst. Gevonden op 7 januari 2013, op http://www.steunpuntgok.be/downloads/leren_uit_gok_welbevinden_betrokkenheid.pdf
Laevers, F., & Depondt, L. (2008). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs.* Leuven, CEGO Publishers.
Lefcourt, H.M. (1973). The function of the illusions of control and freedom. *American Psychologist, 28*, 417-425.
Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28, 1,* 129-137.
Levykh, M. G. (2008). The Affective Establishment and Maintenance of Vygotsky's Zone of Proximal Development. Educational Theory, v58 n1, 83-101.
Marzano, R.J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk.* Vlissingen: Bazalt
Miller, A. (1981). Het drama van het begaafde kind: Op zoek naar het ware zelf. Houten: Van Holkema & Warendorf.
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006). Kerndoelen primair onderwijs. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
Pameijer, N. , & Beukering, T., van (2010). Handelingsgerichte diagnostiek en remedial teaching (1): De uitgangspunten. *Tijdschrift voor Remedial Teaching, 18* (1)*,* 6-11*.*
Patrick, B.C., Skinner, E.A. & Connell J.B. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 781-791.
Peetsma, T., Hascher, T., Veen, I., van der & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education, 20 (3),* 209-225.
Ploeg, P., van der (2009). *De drie van Stevens.* Gevonden op 30 oktober 2012, op http://www.pietvanderploeg.nl
Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91,* 537-548
Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95,* 375-392.
Ryan, R.M. (1991) The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G.R. Goethals, *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag
Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 550-558.
Schuit, H., Vrieze, I. ., & Sleegers, P. (2011). Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren. s.l.: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
Senge, P.M. (2001). *Lerende scholen: Een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing.* Schoonhoven: Academic Service.
Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping.* London: Sage
Stefanou, R., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist, 39(2),* 97-110
Steere, B. F. (1988). *Becoming an effective classroom manager: A resource for teachers.* Albany: State University of New York Press.
Stroecken, G. & Verdult, R. (2006). *De mythe van de gelukkige kindertijd: Zoektocht naar het miskende kind in onszelf.* Apeldoorn: Garant.
Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: PMPO
Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
Stevens, L.M. (2010). *Zin in onderwijs.* Apeldoorn: Garant
Stoel, R., Peetsma, T., & Roeleveld, J. (2001). Relations between the development of school investment, self-confidence and language achievement in elementary education: A multivariate latent growth curve approach. *Learning and Individual Differences, 13(4)*, 313-333.
Swann, W.B., & Pittman, T.S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development, 48,* 1128-1132.
Swarte, J. (1992). *De vooruitkijkspiegel.* Amsterdam: Oog & Blik.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological measurement, 52,* 1003- 1017.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005) Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? *Een autonomie-ondersteund versus controlerend schoolklimaat. Caleidoscoop,* 17, 18-25

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren,* 16, 37-58

Verbeeck, C. (2010). Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs. 's-Hertogenbosch: KPC groep.

Verloop, N. (2003). *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verschueren, K., & Koomen, H. (2007). Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding. Antwerpen: Garant.

Vrije Universiteit. (2007). Vragenlijst Cumulus. Gevonden op 28 december 2012, op http://redactie.kennisnet.nl/attachments/session=cloud_mmbase+2022925/Cumulus_vragenlijst_motivatie_leerlingen.pdf

Vygotsky, L. (1978). Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Walker Tileston, D. (2010). What every teacher should know about student motivation. Thousand Oaks, California: Corwin.

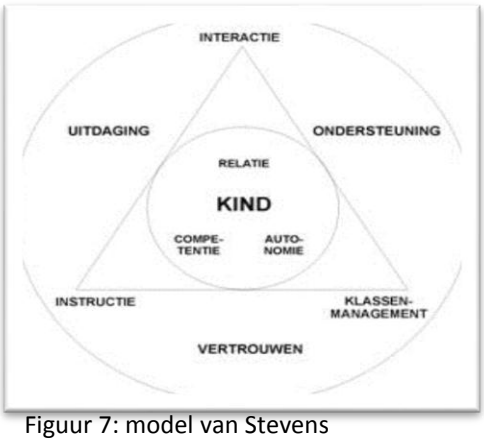
White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66,* 297-333.

Wismer Fries, A.B., Ziegler, T.E., Kurian, J.R., Jacoris, S. & Pollak, S.D. (2005). Early experience in humans is associated with changes in neuropeptides critical for regulatory social behavior. *Proceedings of the National Academy of Science, 102,* 17237-17240.

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education.* Harlow: Pearson Education

Bijlage 1: Competentiemodel en handreikingen voor leerkrachten

De hieronder opgestelde handreikingen zijn geformuleerd om aan te geven wat leerlingen van een leerkracht nodig hebben om te komen tot een hogere motivatie en betrokkenheid bij zaakvakken.



Figuur 7: model van Stevens

Het is voor leerlingen belangrijk dat zij zich geaccepteerd voelen, erbij horen, het gevoel hebben welkom te zijn en zich veilig voelen. Als leerkracht kun je tegemoet komen aan de basisbehoefte 'relatie' door:

- *De gevoelens van leerlingen te erkennen (Deci, Ryan & Williams, 1996).*
- *Niet-directief taalgebruik te hanteren (Deci et al., 1996).*
- *Door geen dwang uit te oefenen (Patrick et al., 1993).*
- *Beschikbaar te zijn voor leerlingen (Stevens,2010).*

Het is voor leerlingen belangrijk dat zij ontdekken dat ze de taken die zij moeten doen aankunnen en dat zij ontdekken dat ze steeds meer kunnen. Als leerkracht kun je tegemoet komen aan de basisbehoefte 'competentie' door:

- *Geen oplossingen te geven voor problemen (Reeve, Bolt & Cai, 1999).*
- *Vragen te stellen aan leerlingen over de door hen gestelde doelen (Reeve et al., 1999).*
- *Door materiaal aan te bieden dat leerlingen nodig hebben (Ryan &Grolnick, 1986).*
- *Door instructie te geven die de leerlingen nodig hebben (Ryan &Grolnick, 1986).*
- *Door leeractiviteiten aan te bieden die relevant zijn voor de door de leerlingen opgestelde doelen (Patrick et al., 1993).*

Het is belangrijk voor leerlingen te weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Als leerkracht kun je tegemoet komen aan de basisbehoefte 'autonomie' door:

- *Kinderen keuzes aan te bieden (Deci et al., 1996).*
- *Door meer naar leerlingen te luisteren dan te praten (Reeve et al., 1999).*
- *Leerlingen aan te moedigen tot initiatief (Deci et al., 1996).*
- *Door te proberen het perspectief van de leerling in te nemen (Deci et al., 1996).*
- *De intrinsieke motivatie te ondersteunen (Reeve et al., 1999).*
- *Flexibel te zijn (Ryan &Grolnick, 1986).*
- *Respect te hebben voor de agenda's van de kinderen (Patrick et al., 1993).*

Deze leerkrachtstijl zal bij leerlingen leiden tot:

- *Een volledig engagement voor taken (Verbeeck, 2010).*
- *Meer conceptueel leren (Verbeeck, 2010).*
- *Meer interesse voor wat geleerd wordt (Verbeeck, 2010).*
- *Een groter welbevinden (Verbeeck, 2010).*
- *Een grotere nieuwsgierigheid (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981).*
- *Hogere zelfwaardering (Deci et al., 1981).*
- *Liever op school zijn (Reeve et al., 1999).*
- *Toenemende creativiteit (Reeve et al., 1999).*
- *Een voorkeur voor optimale uitdaging (Reeve et al., 1999).*

- *Een groter conceptueel begrip (Reeve et al., 1999).*
- *Positieve emotionaliteit Deci & Ryan, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1997).*
- *Een hogere intrinsieke motivatie voor school (Reeve et al., 1999).*

Bijlage 2: vragenlijsten

Vragenlijst 1 voor leerkrachten.
Doelgroep: de leerkrachten van de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool.
Doel: beantwoording deelvraag 1.5
Afname: via een online vragenlijst op de website 'Surveymonkey'

1. Ik ben leerkracht in groep
5A 5B 6A 6B 7A 7B 8A 8B

Motivatie voor zaakvakonderwijs:

2. Ik vind het leuk om zaakvakonderwijs te geven.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

3. Als ik 'leuk' moet omzetten in een cijfer, dan geef ik aardrijkskunde een
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
omdat (geef nadere toelichting)

4. Als ik 'leuk' moet omzetten in een cijfer, dan geef ik geschiedenis een
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
omdat (geef nadere toelichting)

5. Als ik 'leuk' moet omzetten in een cijfer, dan geef ik natuniek een
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
omdat (geef nadere toelichting)

Voorbereiden van de lessen:

6. Ik volg de lesplanning zoals deze in de methode staat beschreven.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

7. Ik ken de methoden voor zaakvakonderwijs goed waardoor de voorbereiding mij weinig tijd kost.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

8. Tijdens het voorbereiden van de les hou ik rekening met de niveauverschillen in de klas.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

9. Tijdens het voorbereiden van de les hou ik rekening met de aanwezige voorkennis in de klas.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

Tijdens de les:

10. Mijn werkvorm tijdens zaakvakonderwijs laat zich het best omschrijven als_____

11. Tijdens zaakvakonderwijs ben ik voornamelijk aan het woord.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

12. Aan het begin van de les maak ik de leerlingen duidelijk wat de leerdoelen van de les zijn.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

Inspraak van leerlingen:

13. De kinderen hebben inspraak in het verloop van de les.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

14. Ik vraag aan leerlingen wat zij tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek willen leren.
dit kan niet bij deze vakken/soms niet / soms wel/wel/altijd

De motivatie en betrokkenheid van leerlingen:

15. Mijn leerlingen zijn gemotiveerd voor zaakvakonderwijs.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

16. Als een leerling een les goed verwerkt, dan geeft mij dat een prettig gevoel.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

17. Ik motiveer de leerlingen extra om hun toets goed te maken.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

18. Mijn onderwijsdoel is bereikt als zoveel mogelijk leerlingen een goed cijfer voor hun toets halen.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

19. Tijdens het opstellen van een toets voor zaakvakonderwijs houd ik rekening met de bestaande niveauverschillen in de klas.
ja/nee/soms
omdat, (geef nadere toelichting)

20. Kinderen mogen bij mij bij aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek samenwerken.
dit kan niet bij deze vakken/soms niet / soms wel/wel/altijd
omdat (geef nadere toelichting)

De drie basisbehoeften:

21. Ik ben bekend met de basisbehoeften autonomie, relatie en competentie.
ja/nee/niet alle drie

22. Ik denk dat autonomie inhoudt dat:

23. Ik denk dat relatie inhoudt dat:

24. Ik denk dat competentie inhoudt dat:

Door tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften zal een kind tot een goede ontwikkeling komen. Het onderwijs kan er zo voor zorgen dat de leerlingen enthousiast en gemotiveerd zijn om te gaan leren en aan het werk te gaan.
Relatie: hiermee wordt bedoeld dat het kind zich geaccepteerd voelt, dat het kind voelt dat hij of zij erbij hoort en dat ze welkom zijn.
Competentie: doordat het kind interesses toont ontdekken ze dat ze de taken die ze moeten doen, aan kunnen. Zo krijgen ze steeds meer het besef van hun eigen kunnen.
Autonomie: hierbij is het van belang dat het kind weet dat ze het leren voor een groot gedeelte zelf in de hand hebben.

25. Tijdens mijn zaakvakonderwijs probeer ik tegemoet te komen aan deze drie basisbehoeften
ja/nee/niet alle drie

26. Ik probeer tegemoet te komen aan de basisbehoeften autonomie door:

27. Ik probeer tegemoet te komen aan de basisbehoeften relatie door:

28. Ik probeer tegemoet te komen aan de basisbehoeften competentie door:

Vragenlijst 1 voor leerlingen.
Doelgroep: de leerlingen van de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool.
Doel: beantwoording deelvraag 1.5
Afname: via een online vragenlijst op de website 'Surveymonkey'

Deze enquête gaat over jullie klas. Probeer de vragen zo goed mogelijk in te vullen.

1. Ik ben een
jongen/meisje

2. Ik ben ____ jaar.

3. Ik zit in groep ____

4. Bij ons in de groep weet ik wat er tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek van me verwacht wordt.
ja/nee/soms

5. Bij ons in de groep vinden kinderen mij aardig.
ja/nee/soms

6. Bij ons in de groep kan ik mijzelf zijn.
ja/nee/soms

7. Bij ons in de groep leer ik bij aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek interessante nieuwe dingen.
ja/nee/soms

8. Bij ons in de groep heb ik het gevoel dat ik het goed kan.
ja/nee/soms

9. De juf/meester vindt mij aardig.
ja/nee/soms

10. De juf/meester houdt rekening met mijn gevoelens.
ja/nee/soms

11. De juf/meester laat mij bij aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek kiezen wat ik wil leren.
ja/nee/soms

12. De juf/meester geeft mij het gevoel dat ik aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek goed kan.
ja/nee/soms

13. Als we samenwerken tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek, dan hoort iedereen erbij.
ja/nee/soms

14. Als we samenwerken tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek, dan doen we dat als vrienden.
ja/nee/soms

15. Als we samenwerken tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek, dan luisteren we naar elkaar.
ja/nee/soms

16. Als we samenwerken tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek, dan maken we samen duidelijke afspraken.
ja/nee/soms

17. Als we samenwerken tijdens aardrijkskunde, geschiedenis of natuniek werken we hard.
ja/nee/soms

18. Als we samenwerken leren we van elkaar.
ja/nee/soms

Vragenlijst 2 voor leerlingen.
Doelgroep: de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool.
Doel: beantwoording deelvraag 2.1
Afname: via een online vragenlijst op de website 'Surveymonkey'

Zaakvakken in groep 8A van de Dr. H. Bavinckschool.
Op school krijg je onder andere les in aardrijkskunde, geschiedenis en natuniek. Deze drie vakken worden ook wel zaakvakken genoemd. Als het in deze vragenlijst dus over zaakvakken gaat, dan weet je nu dat hier aardrijkskunde, geschiedenis en natuniek mee worden bedoeld.

Voor de les:

1. Als ik geschiedenis op het rooster zie staan, dan heb ik zin om te beginnen.
ja/nee/soms

2. Als ik aardrijkskunde op het rooster zie staan, dan heb ik zin om te beginnen.
ja/nee/soms

3. Als ik natuniek op het rooster zie staan, dan heb ik zin om te beginnen.
ja/nee/soms

4. Bij welke van deze vakken zorg ik ervoor dat ik mijn spullen snel klaar heb liggen?
aardrijkskunde
geschiedenis
natuniek
geen van deze vakken
omdat (geef nadere toelichting):

Tijdens de les:

5. Ik vind het fijn dat we na de les niet direct het werkboekje hoeven in te vullen.
ja/nee/soms

6. Het invullen van het werkboekje helpt mij om de les te begrijpen.
ja/nee/soms

7. Ik ben blij als de les voorbij is.
ja/nee/soms

8. Tijdens de zaakvakken gaat de tijd snel voorbij.
ja/nee/soms omdat,

Mijn mening over zaakvakonderwijs:

9. Als ik het vak aardrijkskunde een cijfer moest geven, dan zou ik dit cijfer kiezen:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Als ik het vak geschiedenis een cijfer moest geven, dan zou ik dit cijfer kiezen:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Als ik het vak natuniek een cijfer moest geven, dan zou ik dit cijfer kiezen:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Ik vind zaakvakken moeilijk.
ja/nee/soms omdat,

13. Ik vind zaakvakken interessant.
ja/nee/soms omdat,

14. Ik weet niet zo goed wat ik later kan met zaakvakken.
ja/nee/soms

15. Als ik zou weten wat ik met zaakvakken kan, dan zou ik beter mijn best doen.
ja/nee/soms**/**ik weet wel wat ik ermee kan omdat,

16. Eigenlijk zou ik liever geen zaakvakken doen.
ja/nee/soms omdat,

17. Wat maakt het dat geschiedenis, aardrijkskunde of natuniek je niet kan motiveren?

Desca vragenlijst voor leerlingen.
Doelgroep: de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool.
Doel: beantwoording onderzoeksvraag 2.1
Afname: via een online vragenlijst op de website 'Surveymonkey'

1. Mijn naam is:_____

2. Mijn gevoel:
- ❒ *Ik had het gevoel dat ik het allemaal goed aan kon.*
- ❒ *Ik voelde me best oké.*
- ❒ *Ik weet niet hoe ik mij voelde.*
- ❒ *Ik had niet zo'n goed gevoel over mezelf.*
- ❒ *Ik had het gevoel dat ik het niet kon, ik hopeloos was, ik slecht werk heb geleverd.*

3. Energie:
- ❒ *Ik had het gevoel dat ik de hele tijd goed heb gewerkt en dat ik al energie in mijn werk heb gestopt.*
- ❒ *Ik had het gevoel dat ik de hele tijd goed heb gewerkt en dat ik meestal voldoende energie in mijn werk heb gestopt.*
- ❒ *Ik weet niet hoe ik mij voelde.*
- ❒ *Ik heb niet veel energie in mijn werk gestopt.*
- ❒ *Ik voelde mij futloos, angstig of zenuwachtig.*

4. Zelf zaken regelen:
- ❒ *Ik maakte mijn eigen keuzes, regelde zelf al mijn werk en ik voelde me zelfverantwoordelijk.*
- ❒ *Ik regelde mijn zaken best wel zelf en ik voelde mij een beetje zelfverantwoordelijk.*
- ❒ *Ik weet niet hoe ik mij voelde.*
- ❒ *Ik deed maar een beetje wat, ik gebruikte niet veel van mijn wilskracht.*
- ❒ *Ik werd gecontroleerd of mij werd gezegd wat ik moest doen. Ik was niet zelfverantwoordelijk.*

5. Groep:
- ❒ *Ik voelde mij als een deel van de groep en ik wilde anderen helpen.*
- ❒ *Ik vind het over het algemeen fijn in deze groep.*
- ❒ *Ik weet niet hoe ik mij voelde.*
- ❒ *Ik voel dat anderen vinden dat ik er niet bij hoor en ik heb geen zin om anderen te helpen.*
- ❒ *Ik voelde mij egoïstisch en afgewezen door de anderen.*

6. Opletten:

- ❒ *Ik heb de hele tijd goed opgelet.*
- ❒ *Ik heb de meeste tijd goed opgelet.*
- ❒ *Ik weet niet hoe ik mij voelde.*
- ❒ *Ik heb niet de hele tijd goed opgelet en ik verveelde mij.*
- ❒ *Ik heb bijna niet opgelet. Ik verveelde mij enorm.*

<u>Vragenlijst 4 voor leerlingen.</u>
Doelgroep: de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool.
Doel: beantwoording deelvraag 4.2 en 4.3
Afname: via een online vragenlijst op de website 'Surveymonkey'

1. Sinds enkele weken zijn jullie bezig met een project over Willem-Alexander en Maxima. Jullie hebben zelf een keuze gemaakt voor het onderwerp, de manier van presenteren en de manier van toetsen. Wat vonden jullie daarvan?

2. Als ik het project Willem-Alexander/Maxima op het rooster zie staan, dan heb ik zin om te beginnen.
ja/nee/soms

3. Als ik het project Willem-Alexander/Maxima een cijfer moest geven, dan zou ik dit cijfer kiezen:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

4. Wat vond je ervan dat je ook mocht kiezen om niet aan dit project mee te doen?

5. Alle kinderen in de klas hebben meegedaan aan dit project. Waarom deed jij mee?

6. Bij ons project zorg ik ervoor dat ik mijn spullen snel klaar heb liggen.
ja/nee/soms

7. Ik ben blij als dit project voorbij is.
ja/nee/soms

8. Wat vond je leuk aan de manier van werken aan dit project?

9. Wat vond je vervelend aan de manier van werken aan dit project?

10. Wat vind je ervan dat je zelf het onderwerp, de werkwijze, de presentatie en de manier van beoordelen mocht bepalen?

11. Ik vind deze manier van zaakvakonderwijs (Weet je nog? Dat waren aardrijkskunde, geschiedenis en natuniek.), leuker dan de lessen uit een boekje en het werkschrift.
waar/maaktmij niet zoveel uit/niet waar

12. Ik denk dat ik door deze manier van werken de lesstof beter onthoud, dan wanneer ik een proefwerk leer.
waar/niet waar

13. Door deze nieuwe manier van werken, doe ik veel beter mee tijdens het werken.
waar/soms/niet waar

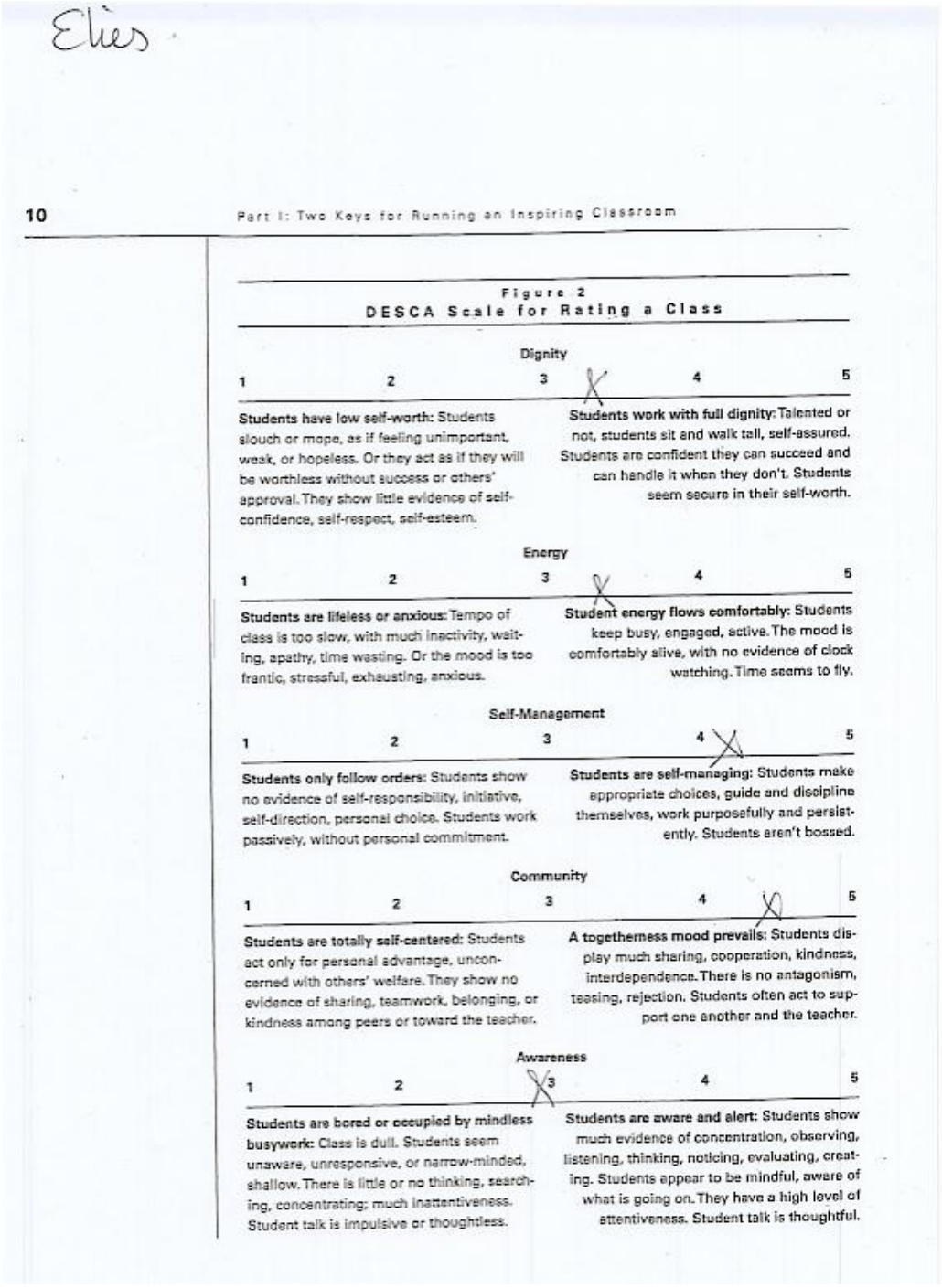
14.Door deze manier van werken ben ik veel gemotiveerder om mee te doen tijdens de les.
waar/soms/niet waar

Bijlage 3: observatieinstrumenten

Desca observatielijst.

Doelgroep: de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool.

Doel: beantwoording deelvraag 2.2/2.3



Elies

10 Part I: Two Keys for Running an Inspiring Classroom

Figure 2
DESCA Scale for Rating a Class

Dignity

1 2 3 4 5

Students have low self-worth: Students slouch or mope, as if feeling unimportant, weak, or hopeless. Or they act as if they will be worthless without success or others' approval. They show little evidence of self-confidence, self-respect, self-esteem.

Students work with full dignity: Talented or not, students sit and walk tall, self-assured. Students are confident they can succeed and can handle it when they don't. Students seem secure in their self-worth.

Energy

1 2 3 4 5

Students are lifeless or anxious: Tempo of class is too slow, with much inactivity, waiting, apathy, time wasting. Or the mood is too frantic, stressful, exhausting, anxious.

Student energy flows comfortably: Students keep busy, engaged, active. The mood is comfortably alive, with no evidence of clock watching. Time seems to fly.

Self-Management

1 2 3 4 5

Students only follow orders: Students show no evidence of self-responsibility, initiative, self-direction, personal choice. Students work passively, without personal commitment.

Students are self-managing: Students make appropriate choices, guide and discipline themselves, work purposefully and persistently. Students aren't bossed.

Community

1 2 3 4 5

Students are totally self-centered: Students act only for personal advantage, unconcerned with others' welfare. They show no evidence of sharing, teamwork, belonging, or kindness among peers or toward the teacher.

A togetherness mood prevails: Students display much sharing, cooperation, kindness, interdependence. There is no antagonism, teasing, rejection. Students often act to support one another and the teacher.

Awareness

1 2 3 4 5

Students are bored or occupied by mindless busywork: Class is dull. Students seem unaware, unresponsive, or narrow-minded, shallow. There is little or no thinking, searching, concentrating; much inattentiveness. Student talk is impulsive or thoughtless.

Students are aware and alert: Students show much evidence of concentration, observing, listening, thinking, noticing, evaluating, creating. Students appear to be mindful, aware of what is going on. They have a high level of attentiveness. Student talk is thoughtful.

Elias

Figure 2
DESCA Scale for Rating a Class

Dignity

1 2 3 4 5 X

Students have low self-worth: Students slouch or mope, as if feeling unimportant, weak, or hopeless. Or they act as if they will be worthless without success or others' approval. They show little evidence of self-confidence, self-respect, self-esteem.

Students work with full dignity: Talented or not, students sit and walk tall, self-assured. Students are confident they can succeed and can handle it when they don't. Students seem secure in their self-worth.

Energy

1 2 3 4 X 5

Students are lifeless or anxious: Tempo of class is too slow, with much inactivity, waiting, apathy, time wasting. Or the mood is too frantic, stressful, exhausting, anxious.

Student energy flows comfortably: Students keep busy, engaged, active. The mood is comfortably alive, with no evidence of clock watching. Time seems to fly.

Self-Management

1 2 3 4 X 5

Students only follow orders: Students show no evidence of self-responsibility, initiative, self-direction, personal choice. Students work passively, without personal commitment.

Students are self-managing: Students make appropriate choices, guide and discipline themselves, work purposefully and persistently. Students aren't bossed.

Community

1 2 3 4 X 5

Students are totally self-centered: Students act only for personal advantage, unconcerned with others' welfare. They show no evidence of sharing, teamwork, belonging, or kindness among peers or toward the teacher.

A togetherness mood prevails: Students display much sharing, cooperation, kindness, interdependence. There is no antagonism, teasing, rejection. Students often act to support one another and the teacher.

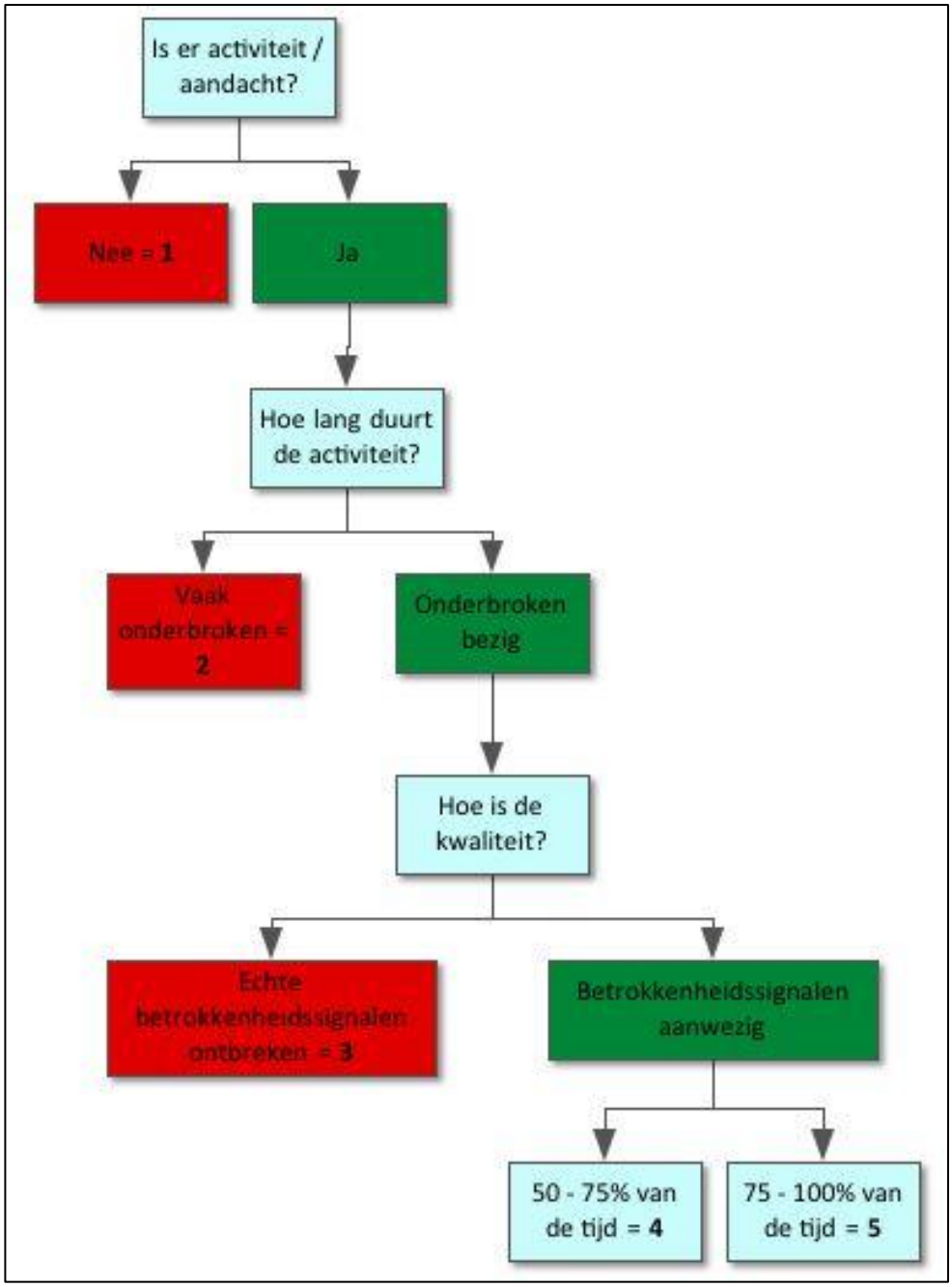
Awareness

1 2 3 4 X 5

Students are bored or occupied by mindless busywork: Class is dull. Students seem unaware, unresponsive, or narrow-minded, shallow. There is little or no thinking, searching, concentrating; much inattentiveness. Student talk is impulsive or thoughtless.

Students are aware and alert: Students show much evidence of concentration, observing, listening, thinking, noticing, evaluating, creating. Students appear to be mindful, aware of what is going on. They have a high level of attentiveness. Student talk is thoughtful.

Leuvense betrokkenheidsschaal
Doelgroep: leerkracht
Doel: beantwoording deelvraag 2.2



Figuur 8: de Leuvense betrokkenheidsschaal

Is er activiteit / aandacht?	Hoe lang duurt de activiteit?	Hoe is de kwaliteit?	Betrokkenheidssignalen aanwezig	
Nee	Vaak onderbroken	Echte betrokkenheidssignalen ontbreken	50 – 75% van de tijd	75 – 100% van de tijd
Geen activiteit	*Vaak onderbroken activiteit*	*Min of meer aangehouden activiteit/schijnbetrokkenheid*	*Activiteit met intense momenten/schijnbetrokkenheid*	*Volgehouden intense activiteit*
Kinderen staan 'non-actief'. De leerling is volledig afgehaakt.	Er zijn momenten van (taakgerichte) activiteit. Dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag.	Kinderen zijn gedurende bijna de hele observatieperiode aandachtig, maar het kost veel energie. Slechts met een flinke dosis wilskracht en doorzettingsvermogen slagen kinderen erin aan het werk of bij de les te blijven.	Er is sprake van activiteit, die voor nagenoeg de helft van de tijd uit de betrokkenheids-signalen is af te leiden. De activiteit krijgt betekenis. Variant: de voldoening ligt niet zoals bij de betrokkenheid in het bevredigen van de exploratiedrang, maar in het bevredigen van andere behoeften.	Activiteiten die met grote betrokkenheid gepaard gaan. De leerling is duidelijk opgeslorpt door zijn/haar bezigheid.
Signalen				
Er is geen spoor van enige mentale activiteit met betrekking tot de „taak". De leerling is volledig afwezig, zit te dromen, staart naar buiten, rommelt met zijn spullen.	Lange of talrijke onderbrekingen bestaan uit ongericht wegkijken, dromen en rommelen. Variant: Een vrijwel ononder-broken activiteit die weinig of geen beroep doen op cognitieve vaardigheden. De lage complexiteit maakt dat het kind de handelingen met een zekere „afwezigheid" kan uitvoeren.	Kinderen tonen zich erg onrustig en gespannen. Gevoelens van onbehagen, frustratie of verveling uiten zich in symptoom-gedragingen, zoals duimzuigen, met de benen wiebelen, schommelen tijdens het luisteren, krabbelen op een stuk papier, nagelbijten, met de vingers op te tafel tokkelen, zuchten.....	Belangrijke betrokkenheidssignalen zijn hier concentratie, niet „afgedwongen" persistentie, geringe afleidbaarheid en nauwkeurigheid. Variant: entertainment, animatie of „simpele" humor.	De leerling is opgeslorpt door zijn/haar bezigheid. De blik is nagenoeg ononderbroken gericht op de handelingen en het materiaal. Bij luistermomenten ziet men een sterk naar binnen gerichte blik. Deze duidt op inwendige mentale activiteit. Omgevingsprikkels bereiken hem/haar niet of nauwelijks. De signalen concentratie, persistentie, energie en complexiteit zijn in grote mate aanwezig.
Schaalwaarde 1	*Schaalwaarde 2*	*Schaalwaarde 3*	*Schaalwaarde 4*	*Schaalwaarde 5*
Geen betrokkenheid	Lage betrokkenheid	Matige of schijnbetrokkenheid	Hoge betrokkenheid	Maximale betrokkenheid

Tabel 24: Signalen en schaalwaarden van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1994; Laevers, 2006)

7-3

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1						I			I							I	I	
2		I			I		I	I					I	I	I			
3			I	I							I	I						I
4	I									I								
5																		

2.28

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

18-4

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1																		
2								I	I	I	I						I	I
3					I	I	I								I	I		
4	I	I	I	I								I	I	I				
5																		

3,05

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1															I			
2								I	I	I								
3							I										I	I
4	I	I	I	I	I	I					I	I	I	I		I		
5																		

3.34

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

7-3

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waarde	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1																		
2																		
3																		
4							I	I	I	I	I		I			I	I	I
5	I	I	I	I	I	I						I		I	I			

4.5

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Naam leerling [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waarde	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1																		
2																		
3																/	/	
4						/	/	/	/	/	/							/
5	/	/	/	/	/							/	/	/	/			

4.3

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

18-4

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waarde	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1											/	/						
2																		
3																		
4								/	/	/							/	/
5	/	/	/	/	/	/	/						/	/	/	/		

4.0

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

7-3

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																	
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1																		
2																		
3																		
4	I					I	I						I		I	I	I	
5		I	I	I	I			I	I	I	I	I		I				

4.6

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

18-4

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																	
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1																		
2														I				
3																		
4									I	I	I	I	I		I			
5	I	I	I	I	I	I	I	I								I	I	I

4.5

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																	
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1																		
2																I		
3																		
4										I	I	I					I	
5	I	I	I	I	I	I	I	I	I				I	I	I			I

4.4

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

7-3

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1																		
2							I	I	I			I	I					I
3	I	I	I			I				I	I			I			I	
4				I	I										I	I		
5																		

2.89

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

18-4

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1													I	I				
2															I	I		
3	I	I	I	I							I	I					I	
4					I	I	I	I	I	I								I
5																		

3,05

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Naam leerling: [redacted]

	Tijd in minuten en seconden →																
Waar-de	0.30	1	1.30	2	2.30	3	3.30	4	4.30	5	5.30	6	6.30	7	7.30	8	8.30	9
1	I														I	I		
2																		
3		I							I					I				
4			I	I	I	I	I	I		I	I	I	I				I	I
5																		

3.34

Toelichting bij schaalwaarde 3: De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Overzicht Desca vragenlijst en Desca observaties
Doelgroep: leerlingen van groep 8A en observators

	Comp.			Mot.			Aut.			Rel.			Betr.		
	S	T	E	S	T	E	S	T	E	S	T	E	S	T	E
Ve	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
Ka	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4
Da	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
Oc	3	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	3	5	4	3
Ot	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5
St	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4
Ni	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5
Wi	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Th	3	4	4	4	4	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5
Sa	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5
Ma	4	5	5	2	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Ba	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5
Lo	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	4	4	4
Bi	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5
El	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5
No	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5
Jo	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5
Mp	4	4	5	2	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5
Hi	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4
Al	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5
Li	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	4	5	5
Ms	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
Ga	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5
Mi	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Si	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5
Ny	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	5	5
Klas:	4,04	4,50	4,69	3,88	4,38	4,38	3,88	4,54	4,58	4,15	4,50	4,62	4,62	4,62	4,73
Obs:	3,67	4,4	4,7	3,27	4,33	4,53	4,27	4,53	4,73	4,4	4,57	4,6	3,17	4	4,3

Tabel 25: vergelijk start-, tussen- en eindmeting DESCA vragenlijst

Bijlage 4: gespreksvoorbereiding

Gesprekspunten groepsgesprek.

Doelgroep: de leerlingen van groep 8a van de Dr. H. Bavinckschool.
Doel: achterhalen wat er volgens de leerlingen nodig is om te komen tot een hogere motivatie en betrokkenheid en welke bijdrage de leerkracht daarbij kan leveren ?

Gesprekspunten/vragen groepsgesprek

1. Hoe ervaren jullie het huidige zaakvakonderwijs in groep 8a?
2. Is er iets dat veranderd kan woorden, waardoor jullie betrokkenheid en motivatie hoger wordt?
3. Op welke wijze zou een les of lessenserie er dan uit moeten zien?
4. Aan welke voorwaarden moet een les of lessenserie voldoen om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie?
5. Op welke wijze moet er worden getoetst om te beoordelen of de lesstof is begrepen?
6. Hoeveel tijd is er nodig voor een les of een lessenserie?
7. Wat verwachten jullie van de leerkracht tijdens de les of een lessenserie?

Gesprekspunten interviews.

Doelgroep: de leerkrachten van de bovenbouw en de intern-begeleider van de Dr. H. Bavinckschool.
Doel: achterhalen wat er volgens deze betrokkenen nodig is om te komen tot een hogere motivatie en betrokkenheid en welke bijdrage de leerkracht daarbij kan leveren ?

Gesprekspunten/vragen groepsgesprek

1. Hoe ervaren jullie het huidige zaakvakonderwijs in de bovenbouw van de Dr. H. Bavinckschool?
2. Wat zou er aan het zaakvakonderwijs veranderd kunnen worden, waardoor de betrokkenheid en motivatie hoger wordt?
3. Op welke wijze zou een les of lessenserie er dan uit moeten zien?
4. Wat wordt er van de leerlingen verwacht tijdens zaakvakonderwijs?
5. Aan welke voorwaarden moet een les of lessenserie voldoen om te komen tot een hogere betrokkenheid en motivatie?
6. Op welke wijze moet er worden getoetst om te beoordelen of de lesstof is begrepen?
7. Hoeveel tijd is er nodig voor een les of een lessenserie?

Welke taak en welke rol heeft een leerkracht tijdens zaakvakonderwijs?

Bijlage 5: Lessenserie volgens een nieuwe werkwijze

Les: inleiding
Doel: de leerlingen komen met suggesties om het zaakvakonderwijs aantrekkelijker te maken
Werkvorm: kringgesprek
Taak leerkracht: gespreksleider

Inhoud: Het onderwerp tijdens dit gesprek is zaakvakonderwijs. Leerlingen wordt naar hun mening gevraagd over de manier waarop het zaakvakonderwijs wordt vormgegeven. Door middel van doorvragen naar manieren waarop het anders zou kunnen, worden de suggesties van leerlingen geïnventariseerd.

Les: uitnodiging voor een nieuwe lessenserie
Doel: leerlingen maken een keuze om mee te doen aan een nieuwe werkwijze
Werkvorm: kringgesprek
Taak leerkracht: gespreksleider

Inhoud: De gespreksleider maakt aan de leerlingen duidelijk hoe een werkwijze eruit zou kunnen zien op basis van de suggesties van de leerlingen. Na het uiteenzetten van een nieuwe werkwijze worden de leerlingen voor de keuze gesteld of zij mee willen doen aan de nieuwe werkwijze. Hierbij is het belangrijk dat kinderen wordt uitgelegd dat zelf een keuze mogen maken, en dat hier geen consequenties aan verbonden zijn. Vervolgens worden er in overleg met de leerlingen bindende afspraken gemaakt over het vervolg van het project.

Ten slotte worden leerlingen uitgenodigd om mee te denken over een overkoepelend onderwerp. Dit overkoepelende onderwerp zal de basis vormen voor de rest van de lessenserie. In de volgende les wordt er een definitieve keuze gemaakt voor het overkoepelende onderwerp.

Noot: de werkwijze wordt onder andere bepaald door de suggesties van de leerlingen, maar ook door suggesties van collega's en de pedagogische en didactische kenmerken die vanuit de literatuur naar voren zijn gekomen.

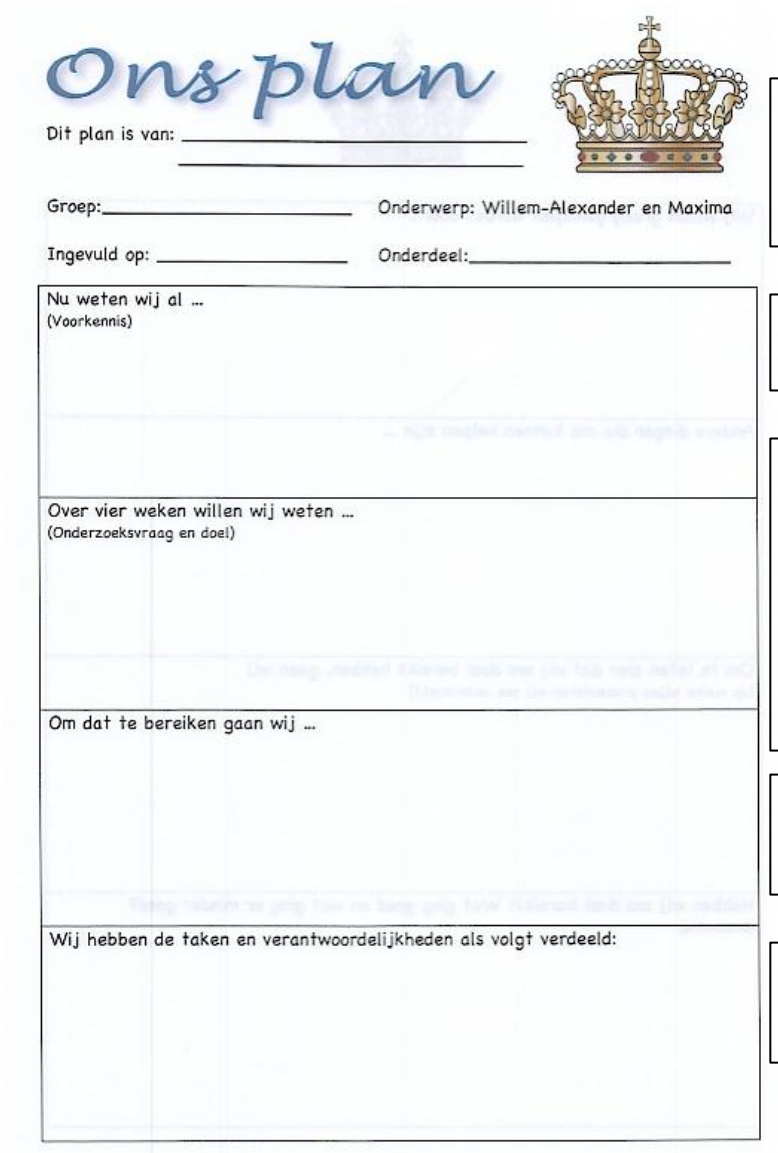
Les: het overkoepelende onderwerp
Doel: leerlingen maken samen een keuze voor een overkoepelend onderwerp
Werkvorm: kringgesprek
Taak leerkracht: gespreksleider

Inhoud: De les start met een terugblik naar de vorige les. De afspraken worden kort herhaald. Vervolgens worden de suggesties voor een overkoepelend onderwerp geïnventariseerd. De leerlingen bepalen uiteindelijk welk overkoepelend onderwerp gekozen wordt.

Dit overkoepelende onderwerp vormt het middelpunt van een nieuw te maken mindmap. De leerlingen breiden samen de mindmap uit door het maken van associaties. Deze associaties worden aan het einde van de les geëvalueerd. Als de mindmap is goedgekeurd door alle leerlingen, dan wordt de leerlingen gevraagd om één associatie te kiezen als onderwerp waar leerlingen meer over willen weten. Tegelijkertijd krijgen de leerlingen de keuze voorgelegd of zij tijdens hun onderzoek alleen of in een groepje willen werken. In de volgende les worden de keuzen van de leerlingen geïnventariseerd en de eventueel gevormde groepjes vastgesteld.

Les: uitleg van de nieuwe werkwijze
Doel: leerlingen plannen hun onderzoek
Werkvorm: instructiekring
Taak leerkracht: geeft instructie en ondersteunt leerlingen

Inhoud: De les start in de kring met een terugblik op de vorige lessen en alle gemaakte afspraken worden nogmaals herhaald. De leerlingen vertellen welk onderdeel van het overkoepelende onderwerp zij willen gaan onderzoeken en de leerlingen vertellen of zij dat alleen of in een groepje gaan doen. Vervolgens gaan de leerlingen per gevormd groepje in de kring zitten. Daarna krijgen alle groepjes en alle individuele leerlingen een set werkpapieren uitgereikt. Deze werkpapieren bieden leerlingen structuur tijdens het maken van een onderzoeksplan. De set bestaat uit een algemeen deel, een planning voor meerdere weken en een gedetailleerde weekplanning. In de kring wordt aan de hand van de formulieren het volgende uitgelegd:



Ons plan

Dit plan is van: _____

_____

Groep:_____ Onderwerp: Willem-Alexander en Maxima

Ingevuld op: _____ Onderdeel:_____

Nu weten wij al …
(Voorkennis)

Over vier weken willen wij weten …
(Onderzoeksvraag en doel)

Om dat te bereiken gaan wij …

Wij hebben de taken en verantwoordelijkheden als volgt verdeeld:

Leerlingen geven aan uit welke personen de samenwerkgroep bestaat. Daarnaast wordt de startdatum vermeld en het onderdeel dat binnen het overkoepelende onderwerp onderzocht gaat worden.

Leerlingen schrijven hun voorkennis over het onderwerp op.

Leerlingen stellen zichzelf een doel. Dit doel beschrijft wat leerlingen over 4 weken willen weten over hun onderdeel. Vervolgens wordt dit doel omgezet in een vraag. Gedurende 4 weken gaan leerlingen op zoek naar het antwoord op deze vraag. Tijdens het zoeken naar het antwoord op deze vraag, kan het gebeuren dat leerlingen soms eerst andere vragen moeten beantwoorden om tot het antwoord op de onderzoeksvraag te komen.

Leerlingen beschrijven strategieën die hen kunnen helpen om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Leerlingen leggen de taken en verantwoordelijkheden vast, waardoor zij hier elkaar kunnen aanspreken.



Wij willen graag geholpen worden door…

Andere dingen die ons kunnen helpen zijn …

Om te laten zien dat wij ons doel bereikt hebben, gaan wij
(op welke wijze presenteren wij ons onderzoek?)

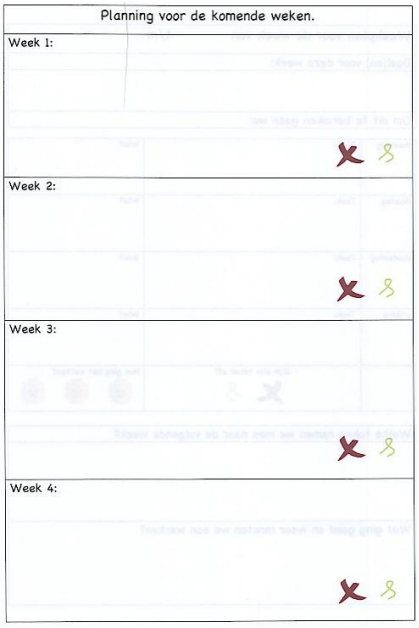
Hebben wij ons doel bereikt? Wat ging goed en wat ging er minder goed?
(Evaluatie)

Leerlingen kunnen aangeven door wie zij in geval van problemen geholpen willen worden. Dit kunnen medeklasgenoten zijn, maar ook de leerkracht of ouder.

Naast de bekende informatiebronnen, kunnen leerlingen hier aangeven van welke bronnen zij nog meer gebruik gaan maken. Denk hierbij aan het houden van interviews etc.

Leerlingen geven aan wanneer hun doel bereikt is. Deze omschrijving zal als leidraad tijdens de feedbackmomenten aan het einde van het project. Leerlingen geven aan op welke wijze zij hun project gaan presenteren aan de klas. Leerlingen bepalen zelf de manier van presenteren.

Na afloop van het project kijken leerlingen terug op het project. Hierbij worden verschillende vragen beantwoord. Daarnaast geven leerlingen aan wat zij hebben geleerd van deze manier van werken.



Planning voor de komende weken.

Week 1:

Week 2:

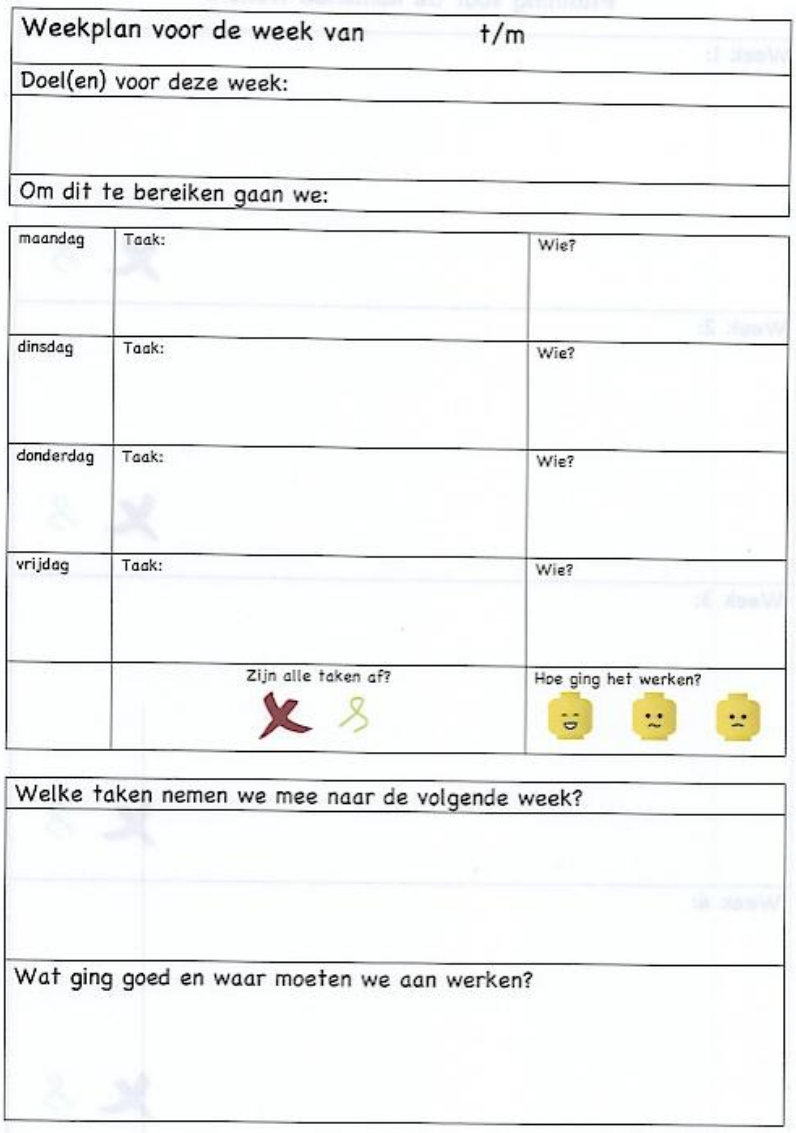
Week 3:

Week 4:

De leerlingen beginnen alleen of in hun groep met brainstormen en het opzetten van plannen in hun oefenschrift. Op het moment dat leerlingen vinden dat zij een goed plan hebben bedacht, zal de leerkracht het plan met de leerlingen bespreken. In dit gesprek zal de leerkracht geen suggesties geven, maar alleen vragen stellen over het plan. Leerlingen kunnen vervolgens hun plan bijwerken of invullen op de werkpapieren. Als het plan helemaal op papier staat, wordt de leerlingen gevraagd om in de ‘Planning voor de komende weken’ globale doelen te stellen per week. Hierbij gaat het echter niet om leerdoelen, maar om werkdoelen. De vraag die leerlingen zichzelf kunnen stellen is: wat wil je aan het einde van week 1, 2, 3 of 4 afhebben? Aan het eind van iedere week kunnen leerlingen aangeven of zij hun doel gehaald hebben.

Les: inleiding
Doel: de leerlingen starten met hun onderzoek
Werkvorm: werkmoment
Taak leerkracht: begeleidt en ondersteunt leerlingen

Inhoud: De les start met een korte terugblik op de vorige les. Alle activiteiten uit de vorige les worden kort herhaald. Alle groepjes leerlingen en alle leerlingen die individueel werken krijgen een ‘weekplan’ waarop zij hun taken voor één week gaan plannen. De leerlingen krijgen iedere middag 1 uur om aan hun onderzoek te werken. Daarnaast mogen zij ook thuis werken. Dit moet wel op hun ‘weekplan terug te vinden zijn.



Leerlingen scherpen het doel uit de meerweekse planning aan. Leerlingen beschrijven welk gedeelte zij van hun onderzoek aan het einde van de week af willen hebben.

Leerlingen werken aan het begin van de week de doelen verder uit. Per dag wordt een planning gemaakt van de activiteiten. Daarnaast wordt overlegd en vastgelegd wie welke taak gaat uitvoeren.

Leerlingen bekijken aan het einde van de week of alle geplande taken zijn uitgevoerd. Daarnaast evalueren zij hoe de manier van werken met elkaar is verlopen.

Leerlingen hebben de mogelijkheid om taken die zijn blijven liggen mee te nemen naar een volgende week.
Leerlingen geven aan wat goed ging tijdens het werken aan het project. Leerlingen kunnen ook aangeven welke zaken beter kunnen in het werken aan het project.

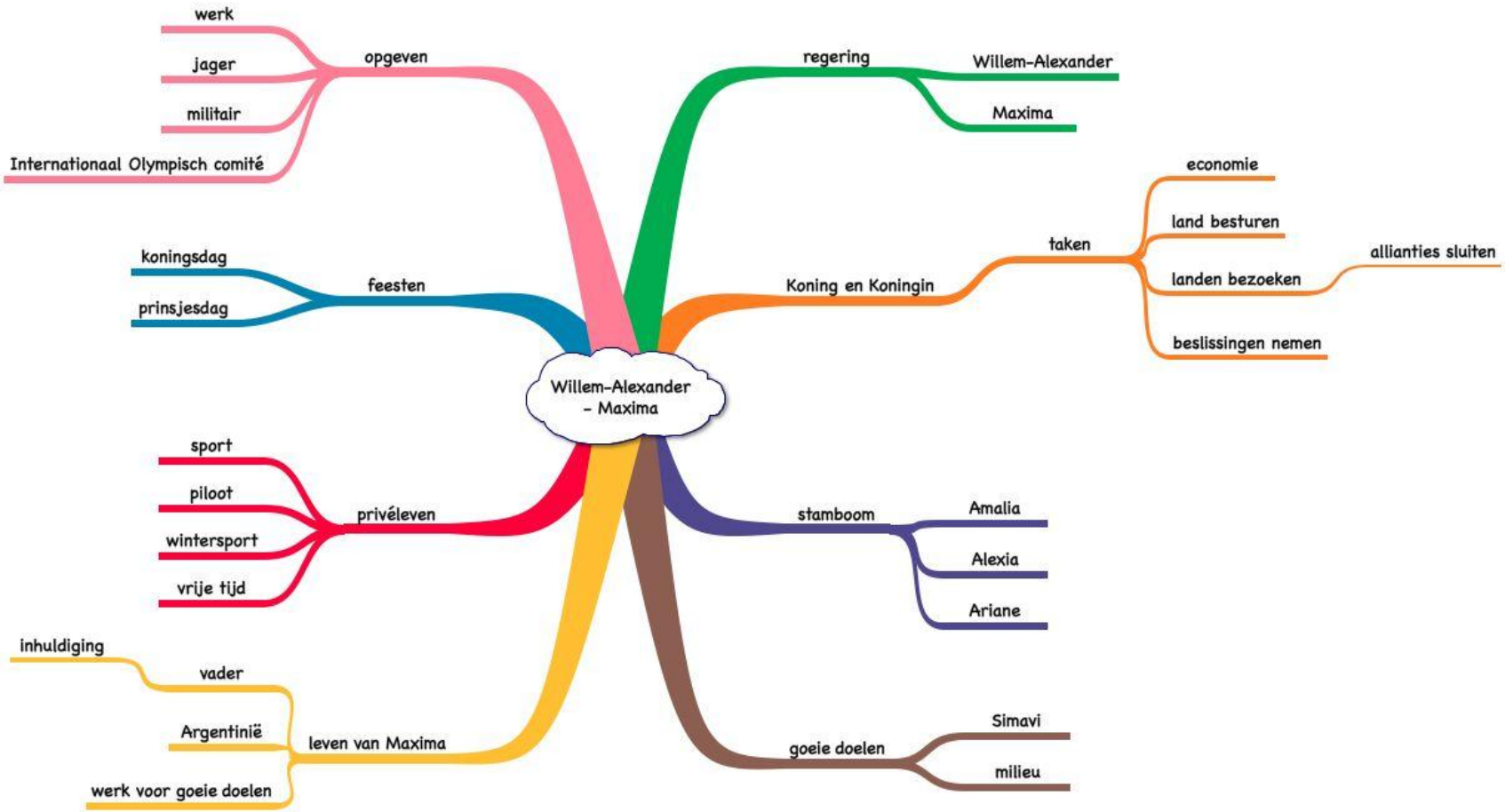
De maandaglessen
Doel: de leerlingen plannen hun week
Werkvorm: werkmoment
Taak leerkracht: begeleidt en ondersteunt leerlingen

Na de inleidende lessen kunnen leerlingen aan de slag. Iedere maandag wordt er gedurende de looptijd van het project tijd voor de leerlingen vrij gemaakt om te werken aan hun rooster. Aan de hand van de meerweken rooster bepalen zij de doelen en de taakverdeling voor de komende week. Er wordt rekening gehouden met de taken die zijn blijven liggen uit de vorige week en ook de evaluatie over het verloop van het project worden hierin meegenomen. Hierdoor kan een op te stellen doel ook betrekking hebben op het samen werkgedrag van de groep of specifiek gedrag van één van de groepsleden. De leerkracht zorgt dat hij beschikbaar is om leerlingen te ondersteunen. Als de leerlingen hun roosters hebben ingevuld, wordt er klassikaal gereflecteerd op het proces.

De vrijdaglessen
Doel: de leerlingen reflecteren hun week
Werkvorm: werkmoment
Taak leerkracht: begeleidt en ondersteunt leerlingen

Iedere vrijdag wordt er gedurende de looptijd van het project tijd voor de leerlingen vrij gemaakt om hun werkweek te evalueren. Met behulp van het weekrooster wordt bekeken of doelen zijn gehaald. Daarnaast wordt ook het proces geëvalueerd. Leerlingen bespreken hoe het komt dat zij doelen hebben behaald of juist niet. Leerlingen bespreken of zij tevreden zijn met de kwaliteit van hun werk. Er wordt bekeken of er taken zijn blijven liggen en waar in de volgende week rekening mee moet worden gehouden. De leerkracht zorgt dat hij beschikbaar is om leerlingen te ondersteunen. Als de leerlingen hun roosters hebben gevalueerd, wordt er klassikaal gereflecteerd op het proces.

Bijlage 5: praktische uitwerking van de lessenserie



Ons plan



Dit plan is van: [redacted]

Groep: 8a Onderwerp: Willem-Alexander en Maxima

Ingevuld op: 8-4-13 Onderdeel: koning en koningen

Nu weten wij al ...
(Voorkennis)

ze hebben veel taken zoals ze houden zich bezig met de economie

Over vier weken willen wij weten ...
(Onderzoeksvraag en doel)

over vier weken willen wij weten de taken van de koning en koningin en wat ze inhouden en wat ze er voor moeten doen

Om dat te bereiken gaan wij ...

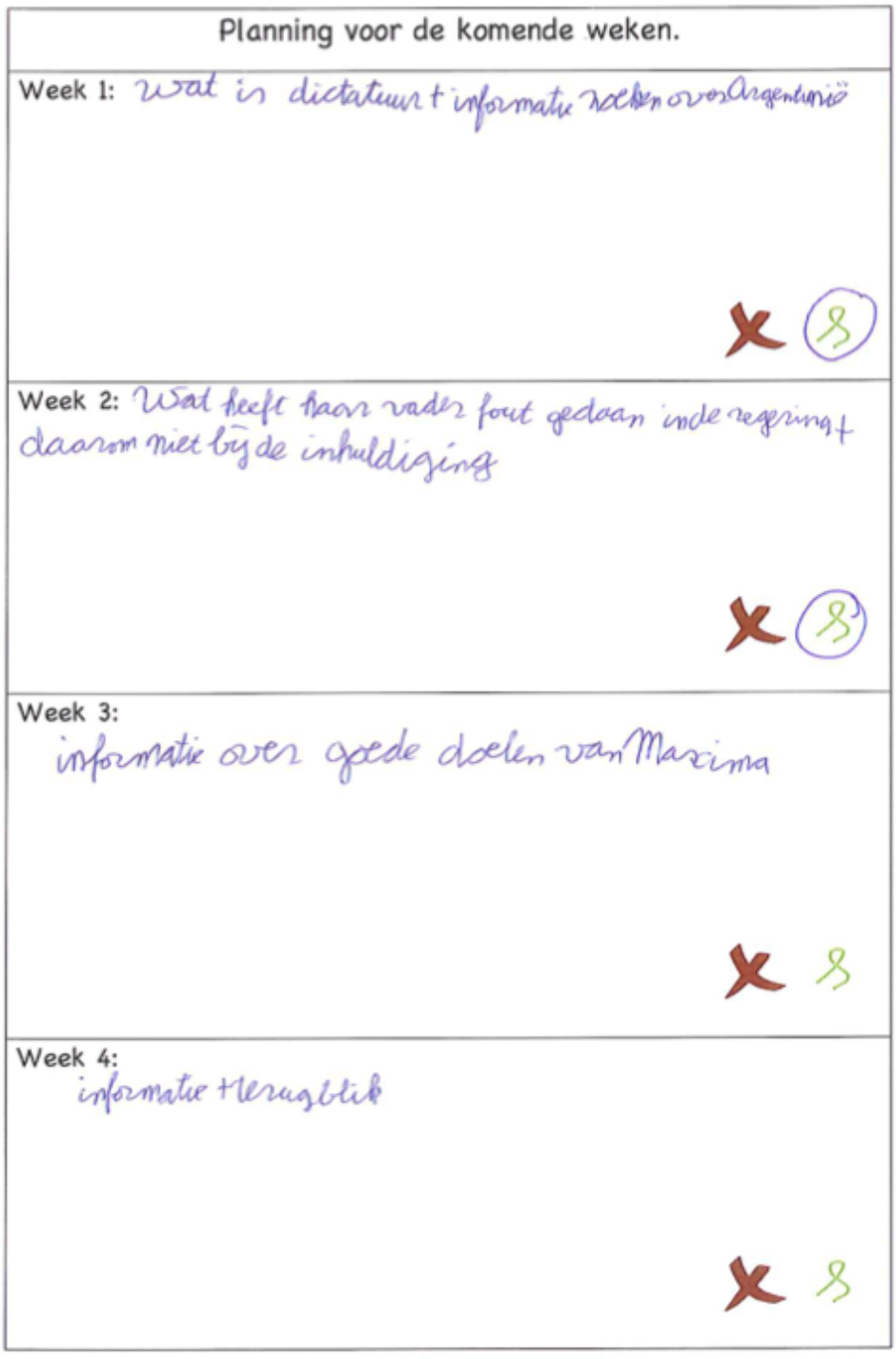
we gaan goed samenwerken en onze taken voldoen

Wij hebben de taken en verantwoordelijkheden als volgt verdeeld:

[redacted] zorgen voor de tekst [redacted] helpt daar in het begin ook mee [redacted] zoekt informatie en [redacted] typt [redacted] begint later met de powerpoint



Wij willen graag geholpen worden door... De ouders, [redacted] oma, een kennis van [redacted]
Andere dingen die ons kunnen helpen zijn ... internet, boeken, stukjes film luisterende info opschrijven. internet: wikipedia
Om te laten zien dat wij ons doel bereikt hebben, gaan wij (op welke wijze presenteren wij ons onderzoek?) een 'spreekbeurt' houden
Hebben wij ons doel bereikt? Wat ging goed en wat ging er minder goed? (Evaluatie)


Planning voor de komende weken.
Week 1: wat is dictatuur + informatie zoeken over Argentinië
Week 2: Wat heeft haar vader fout gedaan in de regering + daarom niet bij de inhuldiging
Week 3:
informatie over goede doelen van Maxima
Week 4:
informatie Herugblik

Weekplan voor de week van 8 t/m 12 april

Doel(en) voor deze week:

informatie zoeken [redacted] om interviewen naar de bieb

Om dit te bereiken gaan we:

maandag	Taak: op internet kijken = samen wikipedia wiki kids	Wie? samen
dinsdag	Taak: om a interviewen ≠	Wie? [redacted]
donderdag	Taak: naar bieb	Wie [redacted]
vrijdag	Taak: van 3 dagen ervoor info bij elkaar	Wie? samen
	Zijn alle taken af? X 8	Hoe ging het werken?

Welke taken nemen we mee naar de volgende week?

naar de bieb en [redacted] om interviewen

Wat ging goed en waar moeten we aan werken? het vragen maken ging goed omdat we het met elkaar eens waren en we er veel informatie over vinden onze taken beter uitvoeren omdat we niet naar de bieb zijn gegaan en hebben geïnterviewd