

# ***De Vos verkennen***

Een ontwerpgericht onderzoek naar inzet en interesse van leerlingen in gymnasium klas 4 bij  
het onderdeel middeleeuwse letterkunde

Anna Windgassen

Lerarenopleiding Nederlands , ILO, Universiteit van Amsterdam, februari 2008

Student:	Anna Windgassen
Studentnummer:	0503894
Vakdidactici:	Joke Olie en Wilma Groeneweg
Onderwijskundige:	Sarah Blom
Inleverdatum:	27 februari 2008

**Hoofdstuk 1: INLEIDING**

Voor u ligt het resultaat van een ontwerpgericht onderzoek naar de inzet en interesse van leerlingen in gymnasium vier bij het vakonderdeel historische letterkunde. In 2006 liep ik aan het Gymnasium Felisenum tegen het probleem aan dat vierdeklasleerlingen een relatief lage inzet en interesse vertoonden voor een onderdeel van de historische letterkunde: de middeleeuwen.

Omdat ik de middeleeuwse letterkunde het literatuurgeschiedenis zelf geweldig vind, ging ik op zoek naar een oplossing voor dit probleem. Het moet toch mogelijk zijn – zo dacht ik- om leerlingen te laten smullen van *Karel ende Elegast* en van *Van de vos Reinaerde*? Ik moet ze toch op de een of andere manier kunnen laten beleven dat die oude teksten zelfs voor jonge mensen van nu nog geweldig spannend en relevant zijn!

Vanuit die gedachte ben ik een lange, trage weg gegaan. Na het maken van een gedegen probleemdiagnose heb ik door het voortdurende tijd- en energiegebrek dat een bijna volle baan in het onderwijs veroorzaakt weinig ruimte gevonden om verder te werken aan mijn onderzoek en ontwerp. Uiteindelijk heb ik in de afgelopen weken een spannende lessenreeks kunnen maken en heb ik deze met veel plezier en interesse uitgevoerd. En ik ben er op bescheiden wijze trots op dat het uiteindelijk toch zo'n geslaagd project is geworden. Ik kan met recht zeggen dat ik enkele zeer concrete manieren heb gevonden om leerlingen voor de middeleeuwse stof te interesseren. En dat is het startpunt van nog vele jaren lesplezier, voor mij en naar ik hoop voor mijn leerlingen.

In dit verslag van mijn onderzoek en interventie vindt u in hoofdstuk 2 een uitgebreide probleemdiagnose op basis waarvan ik aan een interventie ben gaan werken. In hoofdstuk 3 werk ik mijn onderzoeksvraag, hypothese en onderzoeksmethode . In het vierde hoofdstuk staat de geannoteerde interventie: een lessenreeks van zeven lessen. In hoofdstuk 5 evalueer ik het verloop van de lessen en bespreek ik de meetresultaten van mijn onderzoek, en in hoofdstuk 6 vindt u ten slotte de conclusies van mijn ontwerpgericht onderzoek. Bij dit verslag horen een drietal bijlagen: een PowerPoint middeleeuwen, de in de lessen door leerlingen gebruikte werkbladen *De Vos verkennen* en een aantal foto's van de lessen en leerlingmateriaal.



## **Hoofdstuk 2: PROBLEEMDIAGNOSE literatuuronderwijs**

### **2.1 Overleg met de sectie Nederlands**

Op de vraag waar in het onderwijs letterkunde in de vierde klas de sectie Nederlands graag een evaluatief ontwerp toegepast zou willen zien, kwamen we uit bij het onderdeel historische letterkunde. De sectie is redelijk tevreden met de keuze van de stof hiervoor (zie stofomschrijving curriculum – volgt), maar niet geheel met de uitvoering ervan. Althans, de leerlingen vinden het onderdeel in principe wel aardig, maar ook wel saai. De sectie zou graag zien dat er eens andere werkvormen worden gebruikt en dat de leerlingen zelfstandiger met de stof omgaan. Nu zien de lessen er vaak uit als leesuren en hoorcolleges en leren de leerlingen thuis de literatuurgeschiedenis uit Dautzenberg. Ze maken aantekeningen, leren de stof, lezen twee primaire werken en krijgen daarover een proefwerk. Er is weinig tijd voor (zelfstandige) verwerking van de stof. De proefwerken worden meestal wel aardig gemaakt, maar veel kennis is in de vijfde alweer weggezakt en dat zou wel eens te maken kunnen hebben met de weinige verwerking van de stof. Van mijn hand ziet men dus graag een ontwerp dat daar verandering in brengt.

Ik mag in principe in de gegeven tijd mijn gang gaan in de lessen die voor dit onderdeel staan, maar ik zal wel middels een centraal proefwerk vierde klas de stof moeten toetsen. Als ik dan toch een eigen proefwerk wil maken, moet dit vergelijkbaar zijn met het CP. Dat wil de sectie graag, omdat de leerlingen in de vijfde en de zesde chronologisch verder de literatuurgeschiedenis zullen leren en omdat de sectie de voorkennis gewaarborgd wil zien in de huidige curriculumopzet. Daarnaast mag ik zelf weten of ik nog meer toetsingsvormen wil toepassen.

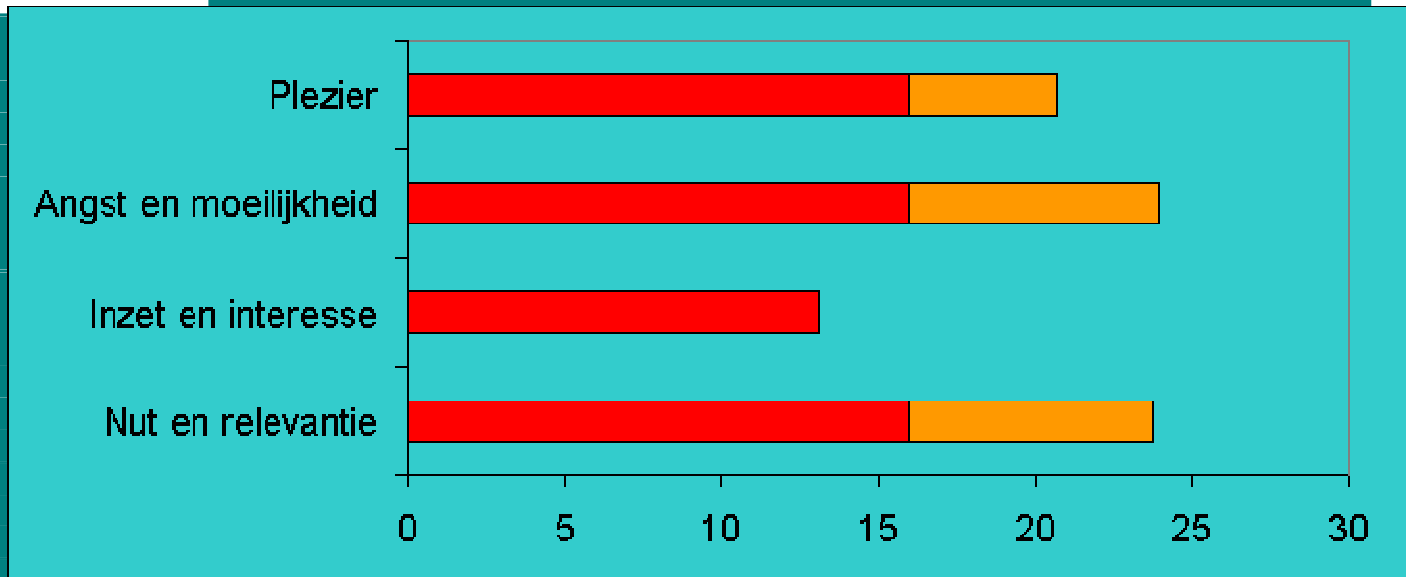
Ik zie voldoende mogelijkheid om evaluatief tot een mogelijke verbetering te komen van de gehanteerde didactiek. In eerste instantie vermoed ik dat een activerende(r) didactiek wellicht uitkomst zal bieden. Maar wellicht komt bij nader onderzoek wel een dringender aspect aan bod dat dient te worden onderzocht. Ik besluit een vakspecifieke motivatietest af te nemen om een goede problemdiagnose te kunnen maken en om vast te stellen hoe ik hun motivatie voor historische letterkunde kan vergroten.

### **2.2 Uitkomsten vakbelevingstest Literatuuronderwijs**

Onderstaand de uitkomst van de vakbelevingstest over literatuuronderwijs Nederlands in klas 4D (26 leerlingen, twee leerlingen waren afwezig). Deze test is afgenomen in 2007, in een andere groep waarin ik mijn Ontwerp daadwerkelijk heb uitgevoerd. De problemdiagnose van de uiteindelijke groep is hetzelfde.

Subschaal 1	Plezier	20,7
Subschaal 2	Angst en moeilijkheid	24,0
Subschaal 3	Inzet en interesse	13,1
Subschaal 4	Nut en relevantie	23,8

Vragen lage score: Geen  
Vragen hoge score: 3, 11, 12, 14, 22, 27.



Allereerst valt op dat er in geen van de subschalen laag gescoord wordt. De leerlingen hebben in het algemeen plezier in het onderdeel literatuur. Duidelijk is dat in de subschaal 'Inzet en interesse' weliswaar niet laag, maar toch opvallend lager gescoord wordt dan bij de andere schalen. Op het eerste gezicht kan dit betekenen dat de leerlingen het onderdeel over het algemeen te makkelijk vinden (weinig uitdagend) of te moeilijk (ze haken af omdat ze het gevoel hebben niet echt succes te kunnen bereiken). Dat laatste is echter niet waarschijnlijk, aangezien de subschaal 'Angst en moeilijkheid' vrij hoog scoort. Er is in ieder geval iets aan de hand daar. Zaak is nu om de correlaties tussen de schalen te onderzoeken.

Laten we eens kijken naar de vragen met een hoge score:

- Vraag 3, subschaal 3: Voor literatuuronderwijs doe ik niet meer dan nodig is
- Vraag 11, subschaal 4: Literatuuronderwijs is van belang om later een baan te krijgen
- Vraag 12, subschaal 2: Tijdens de lessen literatuur voel ik me haast nooit zenuwachtig
- Vraag 14, subschaal 1: Ik vind literatuuronderwijs een leuk vak
- Vraag 22, subschaal 2: Meestal begrijp ik wat er in de lessen literatuur behandeld wordt
- Vraag 27, subschaal 4: Het grootste gedeelte van wat je bij literatuuronderwijs leert, kun je later goed gebruiken

Uit de score bij deze vragen blijkt dat de leerlingen zich op hun gemak voelen in de lessen, de relevantie van de stof inzien, begrijpen wat er behandeld wordt en het al met al een leuk onderdeel vinden. Geen probleem zou men denken. Maar waarom is dan toch die inzet zo laag? Laten we alle vragen in subschaal 3 eens op een rij zetten:

Score vragen in subschaal 3:

1. Literatuur zal niet gauw een hobby van mij worden.
3. Voor literatuuronderwijs doe ik niet meer dan nodig is
7. Ik weiger veel tijd aan literatuur te besteden.
8. Onze lessen literatuur zijn vaak boeiend en interessant.
16. Het interesseert mij niet zo wat er in de lessen literatuur wordt verteld.
17. In mijn vrije tijd doe ik wel eens spelletjes die iets met literatuur te maken hebben.
20. Ik maak wel eens meer huiswerk dan we opgekregen hebben.
29. Ik houd me ook in mijn vrije tijd wel eens met dingen uit de lessen literatuur bezig.

De meeste leerlingen zetten zich niet meer in dan noodzakelijk. Zou dat kunnen komen omdat ze niet geboeid zijn? Bij vraag 8 scoort interessante en boeiende lessen 7 maal 2: enigszins mee oneens en 19 maal 3: enigszins mee eens. Er zijn dus wel zo'n 7 leerlingen die de lessen ietwat oninteressant vinden en verreweg de meeste vinden de lessen redelijk interessant en boeiend. Niemand geeft aan de lessen heel erg boeiend te vinden. Alhoewel de uitkomst niet heel laag is hier, kan het interessanter en boeiender maken van de lessen wellicht uitmaken voor hun inzet. Vraag is dan natuurlijk wat de lessen voor hen nog boeiender maakt.

Daarbij denk ik dat het geven van uitdagende, goed geleide opdrachten (planning laten maken, voortgangsverslag, reflectie op eigen werk) hen wellicht buiten de lessen om tot zelfstandige inzet aan zal zetten. Het is dus zaak daar ook aandacht aan te besteden in het ontwerp.

## 2.3 Interpretatie

Volgens het interpretatiekader bij de vakspecifieke motivatietest zijn mogelijke oorzaken en oplossingen voor de relatief lage inzet en interesse:

*Een lage score op deze schaal kan er op wijzen dat er weinig beroep wordt gedaan op de **zelfwerkzaamheid** van leerlingen, waardoor ze niet het gevoel krijgen aangesproken te worden op hun eigen verantwoordelijkheid en het idee hebben geen enkele invloed op de stof of de taken/opdrachten te kunnen uitoefenen. (Dat zou hier heel goed het geval kunnen zijn). **Activerend instructiegedrag** kan een positief effect hebben op de inzet van leerlingen. Onder activerend instructiegedrag kan o.a. worden verstaan: duidelijk maken wat er in de les gaat gebeuren, leerlingen krijgen de gelegenheid om vragen te stellen, flexibele instelling, leerlingen op weg helpen om een goed antwoord te vinden, leerlingen stimuleren om zelfstandig te werken, het waarderen als leerlingen initiatieven nemen, enz.. **Duidelijk instructiegedrag** blijkt niet alleen het (zelf)vertrouwen van leerlingen te vergroten, maar ook 'inzetverhogend' te werken.*

*Een lage score kan ook te maken hebben met de inspanning die de leerlingen voor dit vak moeten leveren: als leeractiviteiten te veel **inspanning** vergen (of te lang duren) zal de interesse tijdens het werken verminderen. Te weinig afwisseling heeft hetzelfde effect. Variatie in het soort en de lengte van de taken en opdrachten; inbreng van leerlingen stimuleren en aansluiten bij de interesse van de leerlingen kunnen de inzet van leerlingen verhogen.*

*Geen inzet (willen) leveren kan ook nog te maken hebben met het gevoel van leerlingen dat de docent **negatieve verwachtingen** heeft. Wanneer de leerlingen het idee hebben dat ze niet aan de verwachtingen van de docent kunnen voldoen, kunnen ze net zo goed zich niet inspannen, want het is toch nooit goed genoeg. Kenmerken zijn bijvoorbeeld uitspraken als: ‘Let heel goed op, want jullie doen dit altijd fout!’ of ‘Als jullie zo doorgaan, zal het morgen wel weer onvoldoendes regenen.’*

*Uit onderzoek blijkt ook dat het **interpersoonlijk gedrag** van docenten effect heeft op de vakbeleving: met name van helpend, vriendelijk en leidend gedrag gaat een positieve invloed uit. Onzeker, ontevreden, corrigerend gedrag van docenten leidt er toe dat leerlingen minder bereid zijn zich in te zetten voor deze docent en minder plezier aan het vak beleven.*

Ik zal de leerlingen in een klassengesprek bevragen naar hoe ze de onderstaande onderdelen ervaren. Ik vermoed een correlatie tussen hun lage inzet en te weinig uitdaging. Ook vermoed ik dat er te weinig afwisseling zit in de lessen; die tot op heden veelal klassikaal-frontaal zijn geweest. In die lessen is wellicht ook te weinig eigen inbreng mogelijk. Ook vermoed ik invloed van mijn gedrag als docent in de klas: wellicht prijs en beloon ik ze onvoldoende. Misschien ook voelen ze zich teveel belast in het programma (de leerlingen op deze school worden soms zwaar belast; veel proefwerken, presentaties en werkstukken). In een gesprek met de leerlingen hoop ik er achter te komen waar het aan ligt dat hun interesse en inzet relatief laag is. En uiteraard ook waarom andere onderdelen hoog scoren. Immers; wat goed gaat houden we erin!

subschaal inzet en interesse	
probleem (lage score)	mogelijke oplossingen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• weinig zelfwerkzaamheid &gt; weinig eigen verantwoordelijkheid &gt; geen invloed op stof of opdrachten</li> <li>• kost teveel inspanning</li> <li>• te weinig afwisseling</li> <li>• negatieve/te hoge verwachtingen docent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘activerend instructiegedrag’ (helderheid scheppen, flexibel zijn, vragen aanmoedigen, zelfstandigheid stimuleren, eigen initiatief waarderen)</li> <li>• programma verlichten</li> <li>• variatie in lengte en soort taken, variatie in werkvormen; eigen inbreng waarderen; aansluiten bij interesse leerlingen</li> <li>• helpend, vriendelijk en leidend gedrag docent (itt onzeker, ontevreden, corrigerend gedrag)</li> </ul> <p><i>tegenpool: leerlingen gevoel geven dat zij invloed hebben op eigen leren</i></p>

Op een vrijdagmiddag het zevende uur heb ik de grafiek met de resultaten van de vakbelevingstest op het beamerscherf geprojecteerd. Ik kondigde aan dat we deze les zouden spreken over de lessen literatuur en wat ze daarvan vinden. Ik heb ze uitgelegd wat de scores op de test waren en ze om hun eerste reacties gevraagd. Ze waren niet echt verbaasd en hadden deze uitslag wel verwacht. Vervolgens heb ik ze via wat meer gerichte vragen bevraagd over de positieve en minder positieve aspecten van de literatuurlessen.

Ze waren bijna allemaal meteen enthousiast en gaven erg betrokken en serieus antwoord op mijn vragen. Er ontstond zelfs een discussie over of de literatuurlessen en – toetsen nu wel of niet moeilijk waren. Sommigen vonden van wel, omdat je niet echt ‘leren’ kan, maar inzicht moet hebben, en dat vinden ze moeilijk. Anderen vinden dat juist weer heel prettig en helemaal niet zo moeilijk. Ik zal dus ook rekening moeten houden met individuele verschillen in mijn lesontwerp (!).

Positief waren de leerlingen tot nu toe over de enkele lessen die we dit jaar hebben besteed aan moderne literatuur. Als ik een verhaal voorlees terwijl zij meelesen en we praten daarna aan de hand van vragen klassikaal over het verhaal, dan vinden ze dat bijna allemaal erg boeiend. Ze vinden dat leuker dan zelf een verhaal lezen en daar vragen bij maken en die dan bespreken, zoals ze vorig jaar in de derde klas met name deden. Maar toen ik ernaar vroeg, gaven de meeste leerlingen aan dat een afwisseling tussen die twee eigenlijk het beste is.

Positief waren de leerlingen ook over de sfeer in de klas. Ze voelen zich op hun gemak en durven vragen te stellen. Ze gaven aan wel aan elkaar te hebben moeten wennen aan het begin van het jaar, omdat de klas nieuw gevormd was. En daarbij kende niemand van hen mij nog. Zo kwam het dat ze in het begin best schuchter waren en er bij een klassengesprek veel dezelfde leerlingen iets inbrachten. Ze vonden dat dat nu veel beter ging en dat ik door het geven van beurten de inbreng best goed stuur. Ook uitwisselen in groepjes of duo’s vinden ze prettig.

Toen ik ze vroeg naar de mogelijkheid om wat meer zelfstandig aan de slag te gaan en in groepen samen te werken, waren de meeste leerlingen aanvankelijk gereserveerd. Nadelen van samenwerken vinden ze vaak dat ze een groepscijfer krijgen: ‘En als Flip dan geen bal doet; heb ik een lager cijfer!’, dat principe. Aan de andere kant is het ook wel weer leuk om samen over iets na te denken en te discussiëren. Dan heb je “wel echt een leuke, actieve les!”, brulde een leerlinge. Zelfstandig werken vonden sommige leerlingen echt iets om thuis te doen, niet in de les. “Nee man! Dat is juist chill, gewoon wat doen, dan is het tenminste nuttig.” Toen ik doorvroeg vonden ze toch dat literatuur toch het leukste is om over te praten en over uit te wisselen. Ze waren het met me eens dat als je dan een stukje tekst, bijvoorbeeld wat literatuurgeschiedenis, moet leren, dat het dan wel het prettigste is om rustig zelf te werken. “Maar dan wel dat u dan ook wat erbij vertelt en plaatjes laat zien enzo.”

Toen ik de leerlingen vroeg waarom zij zelf dachten dat de interesse en inzet relatief laag was, kreeg ik verschillende antwoorden. Zo vonden het moeilijk om precies te beantwoorden. Ik hoorde vaak deze reden: “We moeten al zoveel doen voor profielvakken en voor Nederlands kun je altijd wel zorgen dat je een voldoende staat, dus maak ik wel het huiswerk, maar snel” of “We hebben het al vet druk.” Na doorvragen blijkt inderdaad het idee te heersen dat je voor Nederlands altijd wel een zes kunt hebben. Ik vroeg of dat komt omdat het zo makkelijk is? Nou, nee, dat was het niet, “maar als je spelling goed leert heb je een hoog cijfer en voor een presentatie ook wel als je het leuk doet en bij verhalen schrijven ook. Dus als je dan een onvoldoende hebt voor iets moeilijkers, komt het toch wel goed.”

In respons hierop heb ik het gesprek buiten dat schoolse cijfermatige proberen te krijgen. Natuurlijk is het een reële situatie voor de leerlingen, maar : “je wilt toch ook wat leren?” “Hoe doe je dat dan het liefste?” Daar kwamen een aantal duidelijke conclusies uit naar voren:

- **afwisseling is leuk; materialen, powerpoint, filmpjes, geluid**



- **afwisseling in werken: meer zelf werken of in groepjes**
- **klassikaal wel boeiend, maar afwisselen met zelf doen**

**Een les is uitdagend als er veel gebeurd of als je iets beter begrijpt dan daarvoor (uitdaging om het te begrijpen) of als er iets totaal anders gebeurt (debat, discussie), of als je met elkaar of van elkaar iets leert of als je leraar veel weet en goed kan vertellen. Het liefste allemaal.**

**Je begrijpt iets vaak beter als je er zelf iets mee moet doen, dan onthoud je het gewoon beter.**

- **leraar (ik): soms positiever zijn; dat we goed bezig zijn**
- **je moet als je goed hebt gewerkt wel een goed cijfer kunnen halen**

## **2.4.Voorstel interventies**

Na de resultaten van de vakbelevingstest te hebben besproken met de leerlingen, kom ik tot de conclusie dat het goed mogelijk moet zijn hun inzet en interesse voor literatuur te verhogen door:

1. meer uitdaging en afwisseling aan te brengen in opdrachten, materialen en werkvormen.
2. meer zelfwerkzaamheid en eigen inbreng te creëren (creëert ook uitdaging).
3. hun zelfwerkzaamheid en inbreng te stimuleren en te belonen.
4. meer nadruk te leggen op het leerproces dan op de prestatie

## **2.5 Theoretische inzichten aan de basis van de interventies**

*Succes, belonging en 'motivational beliefs'*

Na het grondig doornemen van enkele van de bovenstaande theoretische artikelen over het aspect motivatie, zie ik een eerste aanknopingspunt voor interventie in wat de leerlingen hebben opgemerkt over mijn docentgedrag en over waar het accent van het leren op ligt. Even terug naar deze conclusies uit het klassengesprek:

- **leraar (ik): soms positiever zijn; dat we goed bezig zijn**
- **je moet als je goed hebt gewerkt wel een goed cijfer kunnen halen**

Deze conclusies en opvattingen van de leerlingen kan ik goed verbinden aan wat Littlejohn betoogt in zijn *Motivation. Where does it come from, Where does it go?* (2001). Littlejohn gaat in op het verschil tussen intrinsiek en extrinsieke motivatie stelt vast dat leerlingen veelal extrinsiek gemotiveerd dienen te worden voor een schoolvak. Maar weinig leerlingen zijn aanvankelijk zeer intrinsiek gemotiveerd. Nu help straffen en belonen als extrinsieke motivatiefactor veelal niet. Dit komt vooral omdat succes in leertaken ervaren wordt als ‘intrinsic satisfaction’ en ‘reward’ samenkomen. De leerling moet dus, om gemotiveerd te raken en te blijven, het gevoel hebben dat hij een leertaak aankan, er succes mee kan boeken, en daarvoor beloond zal worden. Gewoonweg afstraffen als iemand zijn werk niet doet, is weinig zinvol als je leerlingen wilt leren leren met plezier en succes. Uiteraard gaan succes en plezier samen, dat werkt bij iedereen zo!

De leerlingen uit 4D zijn in over het algemeen zeer bereidwillige, coöperatieve leerlingen die, net als iedereen (!), graag succes willen boeken met waar ze hun tijd een aandacht aan besteden. Ik zal in mijn ontwerp dus zeer bewust deze noties verwerken. Ik zal de leerlingen vertrouwen moeten geven in de succeskans van hun werk en ze laten voelen dat hun leerproces van groter belang is dan hun cijferresultaat. Bij de toetsing van de stof zal ik daarbij ook zeer zeker rekening houden. (Opmerking tot slot over de cijfergerichtheid van deze leerlingen: op deze school worden de gymnasiasten meestal openlijk en plein publique geprezen om hun hoge cijfers. Er heerst dus een cijfercultuur (niet bij alle docenten, maar in het algemeen) en sommige kinderen staan dus altijd in de schaduw). Het grootste bezwaar van leerlingen tegen samenwerken bleek zoals gezegd de uitkomst van het cijfer. Dus niet hun tevredenheid over het resultaat of wat ze van hun samenwerking geleerd hebben. Ik zal moeten proberen meer nadruk te leggen op het leerproces en ze voor een goede reflectie op hun proces belonen.

Voorts vind ik veel aanknopingspunten voor mijn interventie in het artikel van Monique Boekaerts, *Motivation to learn*. Zij hanteert het principe van de ‘motivational beliefs’ die leerlingen hebben: de grondhoudingen waarmee leerlingen in de lessen zitten en aan taken beginnen. Deze moet je als docent proberen zo positief mogelijk te maken om hun inzet en leerproces te optimaliseren. Hoe kun je dat dan doen? Boekaerts noemt acht factoren die de motivatie van leerlingen beïnvloeden en waar ik als docent dus zou kunnen interveniëren:

1. Een positieve of negatieve grondhouding: het kader dat denken, voelen en handelen van de leerling ten aanzien van het vak bepaalt. Docent: dient motivatie in te schatten bij de te behandelen lesonderdelen en daarmee rekening te houden.
2. De opvatting/ grondhouding die een leerling heeft over zijn bekwaamheid en zijn vermogen om een leertaak goed te kunnen vervullen. Dit is dus een kwestie van zelfbeeld dat bevestigd kan worden door andere negatieve leerervaringen. De leerling die onzeker is over zijn vermogen zal bij het uitvoeren van een leertaak meer daarmee bezig zijn, dan met de leertaak zelf. Het is zaak dat de docent dit weet te doorbreken door leertaken en leersituaties aan te bieden waarbij de leerling succes boekt. De docent geeft positieve feedback en laat de leerling reflecteren op zijn werk en strategieën. Positieve feedback moet zelfvertrouwen vergroten en vervolgens dient de feedback gericht te zijn op de *proces* kant van het werk.
3. Een intrinsiek gemotiveerde leerling heeft meer belangstelling voor de activiteiten waarvan hij overtuigd is dat hij de vaardigheden en kennis bezit om ze te kunnen uitvoeren. Extrinsieke motivatie is de motivatie waarbij leerlingen werken aan taken waarbij ze bij goed werk een beloning verwachten van docent of ouders en bij onvoldoende werk een straf.

Bij extrinsiek gemotiveerde leerlingen is het belangrijk om als docent *betekenis* te geven aan de leertaken die je aanbiedt. Refereer daarbij aan taken en vaardigheden waarvoor de leerling al wel gemotiveerd is. Eventueel kun je leerlingen laten informeren bij mensen in zijn omgeving waarom deze kennis van belang is. De leerling moet een gevoel van 'ownership' hebben over zijn leerproces en daarom benadrukt Boekaerts dat je de leerling in staat moet stellen een probleem naar eigen inzicht op te lossen, bij voorbeeld door hulp te vragen van een medeleerling.

4. Doelgerichtheid van leerlingen. Een leerling die graag kennis wil vergaren heeft een effectievere leersstrategie dan een leerling die wil laten zien dat hij iets goed kan of juist wil verbergen dat hij iets niet goed kan. Kennisgeoriënteerde leerlingen leren beter dan egogeoriënteerde leerlingen. De docent moet laten zien dat de leersstrategieën die een leerling hanteert belangrijker zijn dan het resultaat. Een competitief klimaat is dus niet heel gunstig in deze context. De kennisgerichtheid van een leerling zal verbeteren wanneer hij merkt dat hij in staat is stukjes van de oplossing te vinden en fouten leert ontdekken in zijn eigen leersstrategieën. Een complimenterende docent die de leerlingen op fouten laat reflecteren kan helpen vooruitgang te boeken. Waardering uiten is ook hier zeer belangrijk.
5. Leerlingen verwachten een goed resultaat als ze een grote inspanning hebben gegeven. Dat is natuurlijk niet altijd zo. Ze kunnen vaak niet goed reflecteren op de door hun geleverde inspanning in verhouding tot het leerresultaat. De docent zal de leerling dus moeten begeleiden bij het reflecteren op de aanpak van de leerling. Inzicht in de benodigde inspanning voor een bepaalde taak zorgt voor meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces bij de leerling.
6. Leerlingen hebben aanmoediging en feedback nodig over hoe je motivatiestrategieën ontwikkelt.
7. Doorzettingsvermogen en wilskracht.
8. Leerdoelen laten aansluiten bij de eigen doelen van leerlingen.

#### *Uitdaging, afwisseling, zelfwerkzaamheid en samenwerken*

De leerlingen van 4D gaven aan geprikkeld en gemotiveerd te worden door afwisseling in de lessen en taken. In mijn ontwerp wil ik dan ook ruimte bieden aan verschillende werkvormen, maar ook verschillende intelligenties aanspreken. Leerlingen zullen dan meer keuzeruimte in hun leerproces ervaren, ze zullen gestimuleerd worden de verschillende intelligenties te gebruiken bij het benaderen van taken. Door gebruik van materialen die meerder intelligenties aanspreken, zullen meer leerlingen zich aangesproken voelen. Ik denk hierbij in eerste instantie aan visuele en muzikale aspecten in de directe instructie, het gebruik van een internetsite en een opdracht waarbij leerlingen kunnen kiezen hoe ze vorm geven aan de stof. Voor mijn ontwerp zal ik dan ook putten uit Howard Gardner's *Multiple Intelligence Theory*.

De zeven intelligenties die Gardner onderscheidt zijn:

1. **Linguïstische intelligentie.** De leerling is verbaal, leest en schrijft graag en heeft een goede luistervaardigheid. De leerling denkt door middel van woorden.
2. **Logisch-mathematische intelligentie:** De leerling kan goed in concepten denken en is goed in logisch combineren en redeneren.

3. **Ruimtelijke intelligentie.** De leerling denkt in beelden en visualiseert de te leren stof. De leerling vindt het fijn om te tekenen, dagdromen, bouwen en uitvinden.
4. **Muzikale intelligentie.** De leerling heeft gevoel voor muziek. De leerling heeft gevoel voor ritme en maat.
5. **Fysiekkinetische intelligentie:** De leerling verwerkt kennis via het lichaam. Hij voelt en tast graag en gebruikt veel lichaamstaal om te communiceren.
6. **Interpersoonlijke intelligentie:** De leerling is sociaal. Probeert anderen te begrijpen heeft een gevoel voor solidariteit en kan goed samenwerken.
7. **Intrapersoonlijke intelligentie:** De leerling is zelfbewust. De leerling is intuïtief en heeft een onafhankelijke opstelling.

Zelfwerkzaamheid, activerend leren en samenwerken zijn aspecten waar Marzano aandacht aan heeft besteed in zijn *A Different Kind of Classroom* (ik gebruik de vertaling en bewerking door Wietske Miedema: *Leren in vijf dimensies*). Marzano onderscheidt bij het leren vijf dimensies die kunnen helpen bij het zo effectief en efficiënt mogelijk maken van onderwijs. Hij beargumenteert dat als we leerlingen in staat willen stellen om zo effectief mogelijk te leren dat zij zich houdingen en vaardigheden uit de volgende vijf dimensies eigen moeten maken:

1. Beïnvloeding van de houding perceptie en motivatie.
2. Verwerven en integreren van nieuwe kennis.
3. Het verfijnen en verdiepen van kennis
4. Het toepassen van die kennis in betekenisvolle situaties. Het creëren van “ownership”
5. De ontwikkeling van goede denk- en studiegewoontes.

Deze studiegewoontes worden door Marzano de *Habits of mind* genoemd:

- a. Gevoelig zijn voor feedback
- b. Nauwgezetheid en precisie nastreven
- c. Niet te snel opgeven
- d. Situaties op niet gangbare manieren kunnen benaderen
- e. Impulsiviteit kunnen vermijden.

Tot slot biedt Ebbens bruikbare en concrete modellen en suggesties voor het opzetten van zinvolle samenwerkingstaken en activerende opdrachten. Die zal ik in mijn ontwerp uiteraard ook gebruiken.

Uiteraard zijn er veel meer theoretische inzichten die ik zou kunnen gebruiken in mijn ontwerp, maar ik beperk mij nu tot deze als belangrijkste theoretische fundering. De probleemdiagnose in klas 4D sluit mijns inziens grotendeels aan op de in deze theorieën uiteengezette noties over motivatie, interesse en inzet bij leerlingen om te leren.

### *Vakspecifiek, vakdidactische bronnen*

Bronnen die mijns inziens goede alternatieven bieden voor interventie in literatuuronderwijs zijn: *Literatuur en leerling* en *Literatuur en fictie*. In deze bronnen wordt aandacht besteed aan verschillende werkvormen en benaderingen van (oudere) literatuur die heel goed kunnen aansluiten bij de motivatietheoretische inzichten van Marzano, Gardner, Boeckaerts en Littlejohn.

Cor Geljon wijdt een hoofdstuk aan historische teksten en literatuurgeschiedenis dat ik erg bruikbaar vind. Hij gaat uit van een combinatie van een historisch-sociologische benadering en een actualiserende benadering van oudere teksten. Eenvoudig gezegd is het zaak de leerling naar de tekst te brengen (historisch-sociologische benadering) door de leerling de tijd, plaats en cultuur waarin de tekst geschreven is te laten leren kennen. Daarnaast is het zaak de tekst naar de leerling toe te brengen door de leerling te tonen of te laten ontdekken dat de oudere teksten universele thema's bevatten die ook nu nog actueel zijn. Ze kunnen in die benadering hun eigen ervaring met die thema's in het heden vergelijken met en toetsen aan het heden. Ik zie (naar Geljon) prima mogelijkheden voor een samengaan en wisselwerking tussen deze twee benaderingen. Vraag is dan natuurlijk wel: welke benadering neem je eerst? Wil je eerst actualiseren en dan historische context bieden, of juist precies andersom? Volgens Geljon is allebei prima mogelijk, het is een kwestie van afweging en keuze. Ik kies voor de onderstaande fasering die Geljon in zijn boek weergeeft:

Fase 1: de docent schildert het historisch-sociologisch decor of cultuur-historisch decor en maakt daarbij gebruik van veel audiovisueel materiaal.

Fase 2: De tekst wordt nu aangeboden: in die situatie ontstond deze tekst. Tijdens het lezen van de tekst wordt steeds gerefereerd aan de context, ook opdrachten zijn hierop toegespitst.

Fase 3: De leerlingen gaan na wat de tekst nu nog te zeggen heeft. De thema's en onderwerpen worden los van de tekst genomen en bevraagd op nu betekenis en waarde in het heden.

Verder geeft Geljon de volgende suggesties die ik zal gebruiken: (laten) voorlezen van de oude tekstfragmenten, het laten vormen van taakgroepen die zich over een aspect van de Middeleeuwen verdiepen, taakgroepen hun resultaten laten presenteren, veel beeld- en geluidsmateriaal gebruiken in de lessen, gebruik maken van het klassengesprek. Deze suggesties sluiten aan bij de gedachte dat afwisseling van werkvormen, het aanspreken van meerdere intelligenties, het bieden van 'ownership' en keuze en het werken aan een betekenisvol eindproduct motiverend en inzetverhogend zullen zijn.

In de vormgeving van de lessenreeks zal ik mij daarbij baseren op het model tweede fase: voorbereiding – verwerking – reflectie.

Naast Geljon, bieden ook Bolscher, Dirksen et al een aantal bruikbare didactische handreikingen, dat gedeeltelijk overeenkomt met de suggesties van Geljon. Zij nodigen allereerst uit na te denken over het 'nut' van onderwijs in de literatuurgeschiedenis. Aan de basis van je onderwijs ligt immers de vraag: wat wil je dat de leerlingen leren en waarom? Nu worden nut en doelen van onderwijs in historische letterkunde in een ruim kader vastgelegd door de sectie Nederlands in het PTA (en nog ruimer in de eindtermen van het vakonderdeel, waarover later meer). Daarbinnen ben ik vrij om waar ik wil accenten aan te leggen. Mijn vakinhoudelijke doelen met deze reeks middeleeuwse literatuur zijn:

- Ik wil dat de leerlingen als deel van hun algemene ontwikkeling kennis nemen van enkele belangrijke feiten en ontwikkelingen in de West-Europese cultuurgeschiedenis.
- Ik wil dat de leerlingen kennismaken met dit deel van het verleden om historisch besef te stimuleren, zodat hun kennis van het heden een inzichtelijk fundament heeft.
- Ik wil dat leerlingen de historische en literaire waarde van Middelnederlandse tekstfragmenten (toen en nu) ter overweging nemen.

Een aantal didactische overwegingen en keuzen die Bolscher en Dirksen voorleggen, doen mij besluiten dat ik de leerlingen in de lessen gedeeltelijk zelfstandiger wil laten werken dan ze tot op heden gedaan hebben bij letterkunde. Ook wil ik de leerlingen laten samenwerken en reflecteren in de reeks.

## **Hoofdstuk 3: ONDERZOEKSMETHODE en HYPOTHESE**

### **3.1 Onderzoeksvragen en hypothese**

Uit de voorafgaande problemdiagnose blijkt dat er op het gebied van inzet en interesse enkele interventies nodig zijn in een lesontwerp. Blijkens mijn diagnose is dat het beste te bereiken door het creëren van

1. zelfverantwoordelijkheid
2. eigen inbreng

De **hoofdvraag** van mijn ontwerponderzoek luidt na de problemdiagnose als volgt:

Vergroot ik de getoonde inzet van leerlingen bij het vakonderdeel historische letterkunde door ze zelfverantwoordelijker te maken en door ze meer eigen inbreng in hun leerproces te bieden?

Mijn hypothese op basis van de problemdiagnose is:

De getoonde inzet en interesse van leerlingen bij het vakonderdeel historische letterkunde zal toegenomen zijn na interventie in de vorm van een lessenreeks waarin de leerlingen meer zelfverantwoordelijk zijn en meer eigen inbreng in hun leerproces kunnen brengen.

Relevante **subvragen** bij deze hypothese zijn:

1. Welk(e) meetinstrument(en) gebruik ik om de leerlinginteresse en leerlinginzet voor en na de geoperationaliseerde interventies te meten?
2. Hoe vergroot ik de zelfstandigheid en de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen in mijn lessen historische letterkunde?
3. Hoe creëer ik eigen inbreng van leerlingen in mijn lessen historische letterkunde?
4. Lesontwerp  
Hoe operationaliseer ik de besluiten van  
Subvraag 2. en 3. in een lesontwerp?

#### **3.2.1 Meetinstrumenten**

Omdat ik wil vaststellen of de motivatie – de inzet en interesse- van leerlingen toeneemt als zij meer zelfverantwoordelijkheid en eigen inbreng krijgen bij het uitvoeren van leertaken, wil ik een combinatie van een kwantitatieve en een kwalitatieve onderzoeksmethode gebruiken om vast te stellen wat het effect van mijn interventies is. Mijn onderzoeksmethode is een vorm van triangulatie; ik zal trachten op drie verschillende manieren hetzelfde vast te stellen. Een kwantitatieve meting naar leerlingactiviteit tijdens taken is zinvol, omdat hiermee tamelijk objectief vast te stellen is wat de getoonde *inzet* van leerlingen tijdens de taak is. De methode *Time on task* is hiervoor zeer geschikt.

Daarnaast neem ik voor en na de uitvoering van de lessenreeks de *vakbelevingstest* af voor het onderdeel historische literatuur.

Ik geloof dat naast deze twee kwantitatieve methoden een kwalitatieve component zinvol is, omdat ik graag wil weten hoe leerlingen zelf spreken over hun gevoel van motivatie bij bepaalde leertaken. Op deze wijze kan ik erachter komen wat hun *interesse* voor de taak bepaalt. Hiervoor zal ik de methode van het non-directieve interview gebruiken.

#### *Vakspecifieke motivatietest*

Als voor- en nametingsinstrument gebruik ik de vakspecifieke motivatietest zoals ik die heb gebruikt voor mijn probleemdiagnose. De vakbelevingstest zal uiteraard toegespitst zijn op het onderdeel 'historische letterkunde' en meet het gebruikersoordeel van het ontwerp. De resultaten van deze test zijn goed verwerkbaar in een programma, waarmee de verschillende subschalen in tabellen uitdrukken wat de score is op de verschillende onderdelen. De subschaal 'Inzet en interesse' is hier uiteraard het meeste van belang. Naar verwachting zal de score op deze schaal na interventie hoger zijn.

Een nadeel van de vakbelevingstest is door Peter Bimmel, Jos Canton, Daniela Fasoglio en Gert Rijlaarsdam in hun *Handboek Ontwerpen Talen* als volgt omschreven:

“Bedenk wel dat effecten van onderwijs op de motivatie van leerlingen meestal pas na langere tijd optreden. Als je de vakbelevingstest afneemt als voor- en nameting om te kijken wat het motivatie-effect is van een korte lessenserie, is er een kans dat je van een koude kermis thuiskomt en geen effect vindt.”

#### *Non-directief interview : evalueren van het gebruikersoordeel*

Om deze reden is het mijns inziens van belang om de leerlingen specifiek door te vragen over hun gebruikersoordeel van de lessen historische letterkunde. Dit zal ik doen aan de hand van een *monitorgroepje* bestaande uit vier leerlingen die ik zal ondervragen over de aantrekkelijkheid van de door hun gedane taken. Dit gesprek zal met name non-directief van aard zijn. De techniek die ik daarbij hanteer, heb ik al eerder gebruikt bij mijn Verdiepingsonderzoek, waarbij mijn onderzoekspartner en ik een discoursanalyse hebben gemaakt en respondenten een kwalitatief interview hebben afgenomen volgens de methode van Robert Weiss<sup>1</sup> naar hun beleving van de term vakoverstijgend onderwijs. Mijns inziens is deze kwalitatieve vraagtechniek uitstekend geschikt voor het vaststellen van de *motivatiebeleving* van leerlingen bij de lessen historische letterkunde. Bovendien voldoet deze interviewmethode aan de door Bimmel et al gestelde voorwaarden voor een non-directief interview.<sup>2</sup>

De resultaten van dit vraaggesprek zal ik weergeven in een woordverslag waarin ik de punten of 'topics' waarop ik heb doorgevraagd schematisch zal weergeven.

#### *Time on task: evalueren van het leerproces*

Een meer kwantitatieve meting van de opbrengsten van mijn ontwerp die geschikt is voor het meten van motivatie, inzet en interesse is de *time-on-task-meting*. In deze methode wordt de hoeveelheid tijd die leerlingen besteden aan een taak gezien als maat voor de aantrekkelijkheid van die taak.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Weiss, R.T., *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*, New York, 1994.

<sup>2</sup> Zie Bimmel, P. en Rijlaarsdam, G., *Handboek Ontwerpen Talen*, (HOT), Amsterdam, 2007.

<sup>3</sup> Zie HOT, p. 15



Ik zal deze methode in een eenvoudige vorm gebruiken. Gedurende de uitvoering van een nader te bepalen taak zullen steekproefgewijs leerlingen worden geobserveerd en middels een formulier zal worden aangetekend of zij 'on task' of 'off-task' zijn. Elke leerling wordt gedurende 1 minuut gevolgd en gedurende die minuut wordt er drie keer aangetekend of ze on task of off task zijn. De resultaten van deze meting zal ik verwerken in een tabel om vast te stellen hoeveel procent van de werktijd de leerlingen daadwerkelijk on task zijn.

Omwille van de organisatie van de les en de meting, wil ik de *time on task-meting* laten uitvoeren door een derde. Ik heb een collega-stagiair gevraagd de metingen gedurende mijn les te verrichten. Dat doe ik het liefste zo omdat mijn ervaring is dat ik tijdens lessen in een bepaalde concentratie ben en ik ook moet kunnen inspringen op onverwachte gebeurtenissen en vragen. Om te voorkomen dat ik in de meting vergissingen maak, lijkt het mij beter als mijn collega de meting doet. Uiteraard zullen de leerlingen niet weten wat de collega precies aan het doen is. Leerlingen zijn het gewend dat er derden (en met name stagiairs) bijzitten in de les en zullen dus minimaal beïnvloed worden door de aanwezigheid van deze persoon.

### 3.2.2 *Zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid – keuzen voor het Ontwerp*

Na het bestuderen van literatuur over zelfverantwoordelijk en zelfstandig leren<sup>4</sup>, zie ik mogelijkheden om dit in mijn lessen te bevorderen. De essentie zit hem erin dat ik lessen ontwerp die meer *leerlinggestuurd* zijn dan *docentgestuurd*. Hierin ligt voor mij een leerzame uitdaging, aangezien ik de neiging heb *docentgestuurd* te werk te gaan.

Een belangrijk aspect van zelfverantwoordelijk leren is de leerlingen te begeleiden bij het zelf stellen van leerdoelen binnen een bepaald kader. Daarbij is het belangrijk ze zelf te laten nadenken over de manier waarop ze hun leerdoelen gaan bereiken en ze te laten reflecteren op hun eigen leerstrategieën en leerproces. Ik zal dus een meer *procesgerichte* aanpak in mijn lessen gaan integreren.

Hiermee in het achterhoofd heb ik een aantal beslissingen kunnen nemen over het kader van mijn Ontwerp. Het lijkt me het beste om een overzichtelijke hoeveelheid stof ter hand te nemen en enkele principes van zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren in een gekaderde lessenreeks aan te brengen. Zo houd ik de interventies helder en zijn de resultaten van de interventies het beste meetbaar.

De lessenreeks zal niet volledig leerlinggestuurd zijn. Ik wil beginnen met kleine stappen richting zelfstandigheid. Dit heb ik met name besloten omdat ik in mijn lesontwerp ook gebonden ben aan eisen van de sectie ten aanzien van de leerdoelen van de lessenreeks historische letterkunde. Dat neemt niet weg dat ik in mijn aanpak al vele malen meer aandacht heb voor aspecten van zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. De sectie Nederlands eist dat leerlingen tenminste een Middeleeuwse tekst lezen. De keuze is beperkt tot *Karel ende Elegast* of *Van de Vos Reinaerde*. Ik heb gekozen voor een lessenreeks van een zestal lessen waarin de leerlingen *Van de vos Reinaerde* zullen lezen en zich zullen gaan verdiepen in aspecten van het verhaal en de Middeleeuwse context.

---

<sup>4</sup> Hand out *Zelfverantwoordelijk leren*, Peter Bimmel, UVA, 2005 en *Zo zelfstandig mogelijk leren bij het schoolvak Nederlands* (bron?), Ebbens, *Effectief leren*, Marzano, *Leren in vijf dimensies* (dimensie 1: motivatie, betrokkenheid bij het eigen leren).

Daarnaast heb ik nog een aantal docentgestuurde keuzen gemaakt. Voor de tekst gebruik ik de editie van Hubert Slings et al: *Tekst in Context*. Deze editie biedt mijns inziens veel mogelijkheden om leerlingen op een zelfstandige manier met de tekst bezig te laten zijn. De editie is rijk aan beeldmateriaal en achtergrondinformatie. Zeer geschikt voor mijn lessenreeks dus. In het kader van de zelfstandigheid van leerlingen laat ik hen verder vrij in het gebruik van andere bronnen bij het bereiken van hun leerdoelen. Om mijn lessen leerlinggestuurder en procesgerichter te maken en ten dien einde leerlingen in meerdere mate dan voorheen zelfverantwoordelijk te maken, zal ik gebruik maken van een set werkbladen in de vorm van een boekje dat ik zelf heb ontworpen (zie bijlage). In dit boekje ‘stuur’ ik op afstand het leerproces van de leerling (ik bepaal kaders van leren) terwijl ik de leerling in het doorlopen van de werkbladen zelf leerdoelen laat stellen waarmee ze aan de slag gaan. Daarnaast bevat het boekje opdrachten die de leerlingen helpen hun eigen leerproces vorm te geven en erop te laten reflecteren. Tevens wil ik hun leeropbrengst voor henzelf wat zichtbaarder maken.

De aard van de opdrachten is zo, dat de leerlingen in meerdere mate dan voorheen hun eigen leerdoelen kunnen stellen en in een bepaalde mate hun eigen werkvorm. Daarmee kom ik op deelvraag 3, zoals hierboven gesteld: hoe creëer ik eigen inbreng in de lessen over Reinaert de Vos?

### **3.2.3 Eigen inbreng – keuzen voor het Ontwerp**

In de werkbladen neem ik opdrachten op waarin leerlingen van mij een aantal leerdoelen stellen en vervolgens hun eigen keuzen tot het realiseren van die doelen kunnen maken. Ze moeten die keuzen weliswaar bij mij kunnen verantwoorden en de leerdoelen moeten haalbaar zijn in een bepaald tijdsbestek, maar daarbinnen laat ik ze in grote mate vrij hun eigen keuzen te maken. Zo creëer ik een grotere mate van eigen inbreng in het eigen leerproces: leerlingen mogen zelf leerdoelen stellen, kiezen uit een aantal werkvormen en zelf bepalen hoe ze mij kunnen tonen dat ze hun leerdoel hebben bereikt.

Ik wil benadrukken dat ik het aanbrengen van meer eigen verantwoordelijkheid en eigen inbreng in de lessenreeks in relatieve mate wil doen. Dat wil zeggen dat mijn lessenreeks met name *in vergelijking met* voorgaande lessen in *meerdere* mate zelfstandigheid, zelfverantwoordelijkheid en eigen inbreng bevordert. Wat niet wil zeggen dat ik de reeks volledig leerlinggestuurd maak.

### **3.2.4 Lesontwerp**

Op basis van de problemdiagnose zoals uiteengezet in hoofdstuk 2 en de hierboven beschreven hypothese en subvragen, heb ik een lessenreeks ontworpen. U vindt de lessenreeks met theoretische verwijzingen in het volgende hoofdstuk.

## **Hoofdstuk 4: LESSENREEKS (ontworpen interventie)**

### **4.1 Ontwerp**

Op de volgende pagina's vindt u de ontworpen Lessenreeks rondom *Van de Vos Reinaerde*. Het aantal lessen is zeven en het gebruikte materiaal is:

- PowerPoint Middeleeuwen
- quiz middeleeuwen
- kopieën van *Van de vos Reinaerde* editie Hubert Slings (zeer geschikt voor zelfwerkzaamheid)
- werkbladen *Van de vos Reinaerde* (door docent gemaakt en uitgereikt)

De lessenreeks begint met kleine stapjes richting zelfstandigheid en eigen inbreng (het is immers erg nieuw voor ze). Al naar gelang de reeks vordert, wordt er meer verantwoordelijkheid en eigen inbreng gevraagd.

Les 1: *De wondere wereld van de Middeleeuwen*<sup>5</sup>

Tijd	Activiteit / inhoud	Werkvorm <sup>6</sup>	Materiaal
00-10	Activeren voorkennis <sup>7</sup> <ul style="list-style-type: none"><li>- beeldmateriaal bekijken<sup>8</sup></li><li>- invullen tabel 'Wat ik al weet'</li></ul>	Klassikaal	Terry Jones fragment middeleeuwen
10-20	<ul style="list-style-type: none"><li>- woordweb maken 'middeleeuwen'</li><li>- middeleeuwenquiz maken</li></ul>	Individueel	Werkbladen
20-35	Leren <sup>9</sup> <ul style="list-style-type: none"><li>- powerpoint ME<sup>10</sup> bekijken en luisteren</li></ul>	Klassikaal frontaal	Powerpoint ME
35-40	<ul style="list-style-type: none"><li>- bijstellen quizantwoorden</li></ul>	Duo's	
40-50	Evalueren <sup>11</sup> <ul style="list-style-type: none"><li>- bespreken quizantwoorden</li><li>- invullen tabel: 'Wat ik vandaag heb geleerd' en 'Wat ik er graag over wil leren'<sup>12</sup></li></ul>	Klassikaal interactief	
		Individueel	

<sup>5</sup> De leeractiviteiten en opdrachten in deze lessenreeks zijn gebaseerd op Ebbens' indeling van de drie vormen van leren (gericht op beheersing, beklijving en wendbaar gebruik) en de vier bijbehorende leeractiviteiten (respectievelijk: onthouden en begrijpen, integreren en creatief toepassen. Zie Ebbens, 2005, p. 183 – 189. Tevens heb ik rekening gehouden met de vijf dimensies van leren van Marzano: 1. motivatie, 2. nieuwe kennis verwerven en integreren, kennis verdiepen en verbreden, kennis toepassen in betekenisvolle situaties en 6. denkgewoontes die het leren verbeteren. (Zie Marzano/Miedema, 2007).

<sup>6</sup> Afwisseling van werkvormen is een belangrijke motiverende factor, zie o.a. Dornyei en Csizer, 1998, p. 212 en Marzano/Miedema.

Ik poog in mijn lessen voor afwisseling in werkvorm te zorgen teneinde de motivatie en inzet van leerlingen te verhogen.

**Leerdoelen les 1:**

1. De leerlingen leren de historische context van de *Reinaert* kennen
2. De leerlingen vormen een beeld bij de achtergrond waartegen de *Reinaert* zich afspeelt

*Les 2: Maak kennis met Reinaert – de vertelcultuur*

Tijd	Activiteit / inhoud	Werkvorm	Materiaal
00-15	De vertelcultuur: introductie - Docent vertelt het verhaal van <i>Karel ende Elegast</i> <sup>13</sup>	Klassikaal frontaal	
15-25	Dierenverhalen - Lezen Esopet, fragment: de vos en de raaf	Klassikaal frontaal	Werkbladen
25-35	- Klassengesprek: waarom dierenverhalen? <sup>14</sup>	Klassikaal interactief	
35-45	- Opdracht: waar ken jij Reinaert van? - Bespreking: waarom spreekt Reinaert tot de verbeelding?	Individueel Klassikaal interactief	Werkbladen
45-50	Leesopdracht thuis: Lees HI ‘De hofdag’ en verplaats je in een rol. Volgende les: rollenspel.		Editie <i>Reinaert</i>

**Leerdoelen les 2:**

1. De leerlingen nemen kennis van de beleving van de orale vertelcultuur
2. De leerlingen leren de oorsprong en traditie van dierenfabels kennen

<sup>7</sup> Ebbens, 2005, p. 39. In de opbouw van de lessen ga ik globaal uit van de lesfasen 1 t/m 6 zoals uiteengezet door Ebbens. Het eerste gedeelte bevindt zich in lesfase 1: aansluiten bij de voorkennis en aandacht vragen voor de doelen van de les.

<sup>8</sup> Aansluitend bij de visueel- ruimtelijke intelligentie, zoals gedefinieerd door Gardner ( zie voor een goed overzicht en toepassingen: Ebbens, 2005, p. 112 - 126). Aansluiten bij verschillende leerstijlen van leerlingen is een belangrijke motiverende factor (zie o.a. Marzano). Geljon (1994) noemt het belang van audiovisuele ondersteuning van de lessen (historische) literatuur om de leerlingen een beeld te laten vormen van de tijd. Ebbens duidt op het belang van een goede inleiding van het lesonderwerp om de belangstelling van de leerlingen voor het onderwerp op te wekken. (Ebbens, 2005, p. 121).

<sup>9</sup> Ebbens, 2005, p. 41 – 42. Lesfasen 2 en 3

<sup>10</sup> ME = middeleeuwen. Zie ook noot 3.

<sup>11</sup> Ebbens, 2005, p. 46. Lesfasen 3, 4, 5 en 6

<sup>12</sup> Het invullen van de tabel op het werkblad bevordert reflectie op het eigen leren en het kiezen van leerdoelen, een belangrijk onderdeel van zelfstandig leren en zelfwerkzaamheid. (Wenke, 1996 en Marzano).

<sup>13</sup> Geljon (1994) wijst op het belang van voorlezen en vertellen in de lessen literatuur. De leerlingen ‘belevén’ als het ware zelf de vertelcultuur en het verhaal wordt aan hun belevingswereld gekoppeld. Tevens wordt aanspraak gemaakt op de muzikaal-ritmische en de verbaallinguïstische leerstijlen, zoals aangeduid door Gardner.

<sup>14</sup> Het klassengesprek is een vorm van interactieve verwerking van de aangeboden stof. Een klassengesprek maakt ook aanspraak op de interpersoonlijke, sociale leerstijl (Gardner) en leerlingen kunnen hun eigen gedachten inbrengen en onder woorden brengen (verbaallinguïstische intelligentie).

### 3. De leerlingen koppelen hun kennis en beeld van Reinaert de vos aan de middeleeuwse dierenfabel

#### Les 3: *De hofdag en de rechtspraak*

Tijd	Activiteit / inhoud	Werkvorm	Materiaal
00-15	Rollenspel Hofdag: <sup>15</sup> De aanklachten	Klassikaal interactief	Editie <i>Reinaert</i> Opdracht op werkbladen Poster en stiften
15-35	Opdracht: hoe werkte de rechtspraak? <sup>16</sup>	Groepen van 4	
35-50	Presentaties posters  Leesopdracht thuis: lees H 3: 'Lotgevallen van een beer': wat voor karakter heeft de beer?	Klassikaal en presentaties	

#### Leerdoelen les 3:

1. De leerlingen verplaatsen zich in het verhaal en maken kennis met de personages
2. De leerlingen nemen kennis van de organisatie van de rechtspraak in de middeleeuwen
3. De leerlingen kunnen in het fragment 'De Hofdag' kenmerken van de middeleeuwse rechtspraak aanwijzen en de rollen van koning Nobel, de aanklagers, de beer, de kater en de das daarin benoemen.

<sup>15</sup> Een rollenspel doet bij uitstek een beroep op de fysiekkinetische leerstijl (Gardner). De opdracht om zich tijdens het lezen te verplaatsen in een van de personages in het boek is een aanspraak op de intra- en interpersoonlijke leerstijlen.

<sup>16</sup> Deze opdracht doet een beroep op de logisch-mathematische intelligentie en in werkvorm op de interpersoonlijke intelligentie. Doordat de leerlingen een poster moeten maken en die moeten presenteren, ontstaat een vorm van activerend leren (Ebbens, 2005) en voelen zowel denkers als doeners (Kolb, 1984) zich aangesproken.

Les 4: *De beer, de kater en de das. Reinaerts streken.*

Tijd	Activiteit / inhoud	Werkvorm	Materiaal
00-05	Bruun de Beer <sup>17</sup> Woordweb maken karakter Bruun Reinaerts streek	Klassikaal interactief	Werkbladen Editie <i>Reinaert</i>
05-35	Lezen en keuzeopdracht bij H3 en H5: <sup>18</sup> 1. familiebanden 2. namen 3. censuur	Individueel of duo of groepje (naar eigen keuze) <sup>21</sup>	
	differentiatieopdracht: lees elkaar voor <sup>19</sup>	Duo's	
35-50	uitwisselen en bespreken keuzeopdrachten  Leesopdracht thuis: lees H7: de rollen omgedraaid. Maak een schema van de stappen in <i>Reinaerts</i> list. <sup>20</sup>	Duo's en klassikaal interactief	

**Leerdoelen les 4:**

- 1. De leerlingen leren de karikaturale eigenschappen van de (dieren)personages te herkennen**
- 2. De leerlingen nemen kennis van historische achtergronden bij het verhaal teneinde aspecten van het verhaal te verklaren (familiebanden, namen en censuur) en begrip te krijgen van wat het middeleeuwse publiek in het verhaal kon herkennen**

<sup>17</sup> Bij de leesopdracht over Bruun de Beer wordt aanspraak gemaakt op de inter- en intrapersonlijke intelligentie. Bij het interactief bespreken van de opdracht worden de interpersoonlijke en de logisch-mathematische en de verbaallinguïstische intelligenties aangesproken (Gardner).

<sup>18</sup> Bij o.a. deze leer- en verwerkingsopdracht wordt keuze aangeboden in opdracht en werkvorm, een belangrijke motiverende factor. Zie Marzano (betrokkenheid bij het eigen leren), Dornyei en Csizer (1998) en Boekaerts, 2002 (geef leerlingen een gevoel van 'ownership').

De opdrachten doen vooral een beroep op de verbaallinguïstische leerstijl en de logisch-mathematische leerstijl (Gardner).

<sup>19</sup> Mijn verwachting is dat een aantal leerlingen sneller klaar is met de taak dan anderen. Deze leerlingen kunnen zich bezighouden met een kleine differentiatietask die eruit bestaat dat ze elkaar een fragment voorlezen dat hen aanspreekt en zo accuraat mogelijk het Diets zullen uitspreken. De vraag is of hen specifieke kenmerken van de taal opvallen.

<sup>20</sup> Het abstraheren van een stappenschema uit de verhalende tekst doet een beroep op de logisch-mathematische intelligentie (Gardner).

<sup>21</sup> Keuze in de werkvorm is niet alleen een motiverende factor, maar tevens een onderdeel van zelfstandig leren, het zogenaamde 'overlaten'. Zie Wenke, 1996, p.20.

## Les 5: *Reinaerts list en de afloop*

Tijd	Activiteit / inhoud	Werkvorm	Materiaal
00-10	<i>Reinaerts list</i> : slecht of slim? <sup>22</sup> Klassengesprek	Klassikaal interactief	
10-30	Voorlezen hoofdstuk 9: 'Eind goed, al goed'	Klassikaal frontaal	Editie <i>Reinaert</i>
30-40	Opdracht: Willems kritiek en kritiek van nu <sup>23</sup>	Individueel	Werkbladen
40-50	Klassengesprek kritiek	Klassikaal interactief	

### Leerdoelen les 5:

1. De leerlingen verplaatsen zich in het personage *Reinaert* en leren zijn rol in de satire van Willem kennen
2. De leerlingen leren aspecten van de kritiek die in de *Reinaert* wordt gegeven op de dertiende-eeuwse samenleving
3. De leerlingen kunnen kenmerken van satire in de *Reinaert* koppelen aan kenmerken van satire in de hedendaagse samenleving

---

<sup>22</sup> Tijdens dit klassengesprek – met als doel verwerking en integratie- wordt een beroep gedaan op de argumentatieve vaardigheden van de leerlingen. De interpersoonlijke, logischmathematische en met name de verbaallinguïstische intelligenties worden aangesproken (Gardner).

<sup>23</sup> Deze verwerkingsopdracht doet vooral een beroep op de logisch-mathematische intelligentie en de verbaallinguïstische intelligentie (Gardner). Door deze opdracht en bijbehorende evaluatievorm van het klassengesprek wordt een betekenisvolle context gecreëerd die motiverend werkt. De verwerking van kritiek in de *Reinaert* wordt gekoppeld aan kritiek in de huidige tijd en voor de leerlingen persoonlijk relevanter gemaakt. (Zie Boekaerts, 2002 en Marzano).

## Les 6: *Je opdracht kiezen en bepleiten*<sup>24</sup>

Tijd	Activiteit / inhoud	Werkvorm	Materiaal
00-10	Instructie keuze verdiepingsopdrachten <sup>25</sup>	Klassikaal frontaal	Werkbladen
10-30	Werken aan keuze van de opdracht (Waarom die opdracht? Hoe ga je het doen? Wat wil je leren? Welke bronnen gebruik je? Hoe ga je het presenteren?)	Individueel/ duo/groep van maximaal 4	Werkbladen
30-50	Keuze voorleggen aan docent (een voor een of per duo/groep bij docent) Afspraken opdracht maken		
	Buiten de les: werken aan opdracht. Tijd: 1 week (tussentijds inventariseert docent onderwerpen en benodigde hulpmiddelen voor organisatie les 7)		

### Leerdoelen les 6:

1. De leerlingen leren hun eigen keuze voor een opdracht motiveren
2. De leerlingen treffen voorbereidingen om de opdracht goed uit te kunnen voeren
3. De leerlingen stellen hun eigen leerdoelen n.a.l.v. de keuzeopdracht

<sup>24</sup> In deze les worden de leerlingen in de verwerking- en verdiepings- en verbredingsfase van de lessenreeks begeleid en daarna 'losgelaten' om zelf vorm te geven aan een opdracht. Bij het maken van de opdracht worden ze door vragen te beantwoorden (zie werkbladen) enigszins begeleid bij het zelfstandig doorlopen van de leeractiviteiten in de verschillende fasen van hun leerproces. In les 6 en de voorbereidingstijd voor les 7 (tijd voor opdracht) doorlopen ze fase 1 en 2 van het door Wenke (1996) aangeduide leerproces:

fasen leerproces	stappen leerproces	leeractiviteiten
fase 1: voorbereiding	1. oriënteren 2. aanpak kiezen	oriënteren plannen
fase 2: verwerking	3. leren - begrijpen & onthouden  - integreren  - toepassen	analyseren selecteren herhalen structureren concretiseren kritisch verwerken oefenen in toepassen

<sup>25</sup> Zie voor een theoretische verantwoording van de keuze voor de eindopdrachten de geannoteerde versie van de werkbladen.



## Les 7: Wat heb je geleerd?<sup>26</sup>

Tijd	Activiteit / inhoud	Werkvorm	Materiaal
00-40	Presentaties eindopdrachten (5 minuten per opdracht) Inleveren schriftelijk uitgevoerde opdrachten Reflectievragen beantwoorden	Klassikaal en presenteren  Individueel	Powerpoint/film/poster e.d. (van de leerlingen)  Werkbladen
40-50	Nabespreken en invullen vakspecifieke motivatietest (meting interventie)	Klassikaal en individueel	Enquêteformulieren

### Leerdoelen les 7:

1. De leerlingen laten zien hoe ze hun leerdoelen hebben bereikt
2. De leerlingen presenteren de resultaten van hun verdiepingsopdracht
3. **Leerdoel opdracht: verdieping in een aspect van *Van de vos Reinaerde* en koppeling van aspecten van de tekst aan de middeleeuwse context en de huidige context.**

<sup>26</sup> In deze afsluitende les geven de leerlingen met de docent vorm aan fase 3 in het door Wenke (1996) aangeduide leerproces. Het zelfstandig doorlopen van alle fasen van het leerproces is bij uitstek leerlinggestuurd. In dit geval heeft de docent de keuze voor de opdrachten enigszins beperkt, maar de leerlingen tevens relatief veel vrijheid gegeven om hun taak te kiezen en vorm te geven. Met het oog op de interventies met betrekking tot 'eigen inbreng' en 'zelfverantwoordelijkheid' is deze vorm van zelfstandig leren in deze fase van de lessenreeks aangebracht.

**fasen leerproces**  
fase 3: regulatie

**stappen leerproces**  
4. beoordelen

inzet

**leeractiviteiten**  
proces bewaken  
toetsen  
diagnostiseren  
bijsturen  
evalueren  
reflecteren

## 4.2 Theoretische achtergronden bij de lesonderdelen en opdrachten

Voor bovenstaande ontwerp heb ik gebruikt gemaakt van de theoretische inzichten zoals uiteengezet in ‘Hoofdstuk 2: Probleemdiagnose’ en van de onderstaande literatuur.

### Leerstijlen:

Gardner, Howard E., *Multiple Approaches to Understanding*, Harvard, 1997

Kolb, David A., *Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, 1984.

### Zelfstandig leren:

Wenke, A., *Handboek zelfstandig leren*, 1996.

*Zo zelfstandig mogelijk leren bij het schoolvak Nederlands*

### Motivatie:

Zoltan Dörnyei en Kata Csizér, *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study*, in: ‘Language Teaching Research’ 2, 3 (1998), p. 203-229.

Boekaerts, Monique, *Motivation to learn*, Brussel, 2002

Miedema, Wietske, *Leren in vijf dimensies*, Amsterdam, 2007.

(vertaling en bewerking van Robert J. Marzano, *A different kind of classroom* van Robert J. Marzano en Debra Pickering, *Dimensions of learning, a teachers manual*, McRel Institute, Denver, Colorado, USA)

### Effectief leren:

Ebbens, Sebo en Ettekoven, Simon, *Effectief leren (basisboek)*, Groningen/Houten, 2005.

## 4.3 Koppeling leerdoelen lessenreeks aan eindtermen van het vak Nederlands (literatuurgeschiedenis)

In het *Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo-vwo* van 2006 is in het subdomein literatuurgeschiedenis de volgende eindterm omschreven:

“Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.”<sup>27</sup>

In het overzicht van eindtermen voor 2007-2008 is deze eindterm ongewijzigd gebleven.

---

<sup>27</sup> Ministerie van OCW (2006). *Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo-vwo*. Enschede: SLO.

Wie de hierboven beschreven lessenreeks bekijkt, ziet al gauw dat de leerdoelen van de lessenreeks goed aansluiten bij de eindterm voor het onderdeel literatuurgeschiedenis. In les 1 nemen de leerlingen kennis van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis van de twaalfde eeuw tot de vijftiende eeuw. Vervolgens lezen zij het literaire werk *Van de vos Reinaerde* en leren zij in een reeks lessen deze tekst kennen. Na de lessen 2, 3 en 4 weten zij de tekst te plaatsen in het historisch perspectief van de middeleeuwen. In de eindopdracht wordt van de leerlingen verwacht dat ze aspecten van de tekst koppelen aan de historische context van de tekst.

## **Hoofdstuk 5: EVALUATIE**

### **5.1 Evaluatie lessenreeks**

De in hoofdstuk 4 beschreven lessenreeks heb ik tussen 4 en 22 februari 2008 uitgevoerd in klas 4 E van het Gymnasium Felisenum. Na elke les heb ik even de tijd genomen om mijn bevindingen kort aan te tekenen. Om te beginnen zal ik in deze paragraaf per les de lessenreeks evalueren. Daarbij zal ik tevens aangeven waar ik enkele wijzigingen heb moeten aanbrengen in de reeks en welke onderdelen voor verbetering vatbaar zijn.

*Les 1: De wondere wereld van de middeleeuwen (4 februari 2008)*

De belangrijkste factor in deze les was tijd. 50 minuten bleek te kort te zijn om en het beeldmateriaal te bekijken en de quiz te maken en de PowerPoint te presenteren. De leerlingen werden uitgedaagd door de onderdelen en wilden veel vragen stellen. Dat is uiteraard een goed teken, maar ik moet er wel tijd voor inplannen. Ik heb het gebrek aan tijd in deze les ‘opgelost’ door de leerlingen het laatste onderdeel – het invullen van de tabel ‘Wat ik heb geleerd’ en ‘Wat ik erover wil leren’ als huiswerk op te geven. Ook heb ik de PowerPoint-presentatie ietwat sneller de revue laten passeren. Een volgende keer zou ik deze les over twee lessen verdelen. Dan zou ik in les 1 het beeldmateriaal en het activeren van de voorkennis centraal laten zijn en in les 2 zou ik het leren en evalueren centraal maken. Dat geeft iets meer lucht voor zowel leerling als docent.

Om de organisatie van de les goed te laten verlopen, heb ik de klas in de les voorafgaande aan de start van de lessenreeks alvast het materiaal uitgedeeld. Zo konden ze al eens kijken wat ze zouden gaan doen. Voordat les 1 zou beginnen, heb ik de structuur van de les op het bord gezet en even kort aangestipt hoe en wat. Mijn ervaring is dat dat belangrijk is –vooral bij het doen van iets nieuws- omdat de leerlingen anders verward raken, ze willen natuurlijk net als ieder ander weten hoe de structuur van de komende les in elkaar steekt. Op een paar half paniekerige vragen na, liet de klas zich gewoon leiden door de structuur. Ik besloot dus aan het begin van elke volgende les de structuur op het bord te zetten.

In het algemeen verliep deze les verder goed. De leerlingen waren meteen geboeid door Terry Jones (wilden graag meer zien), deden goed mee met het maken van het woordweb, zaten allemaal met overtuiging aan de quiz te werken en werden geprikkeld door de PowerPoint, wat resulteerde in allerlei vragen. Ik heb ze verwezen naar de ‘wat-weet-ik-tabel’ en gezegd dat ze veel zeker gaandeweg de lessen zouden ontdekken. Uit het bespreken van de quizantwoorden bleek dat de leeropbrengst goed was: de meeste leerlingen hadden uiteindelijk vrijwel alle vragen goed. Leerdoel 1 is dus zeker gehaald. Daarbij denk ik zeker dat leerdoel 2: het vormen van een beeld bij de achtergrond waartegen de *Reinaert* zich afspeelt, ook is gehaald in deze les.

Opvallend genoeg hoefde ik slechts een of twee keer een leerling te manen door te werken of zich niet te laten afleiden, terwijl er in deze groep toch een aantal leerlingen zijn die moeilijk aan het werk gaan. Ik voelde me na de les heel voldaan en tevreden en heb de leerlingen verteld dat ze goed gewerkt hebben. Volgens mij waren ze zelf ook tevreden.

*Les 2: Maak kennis met Reinaert – de vertelcultuur (6 februari 2008)*

Op 5 februari hadden de leerlingen de ra[voorstelling van het verhaal van Reinaert bijgewoond in de aula van de school. Dat was erg geslaagd en ik kon in deze les over de vertelcultuur dus mooi aansluiten bij wat ze gezien en gehoord hadden. Wederom had ik voor de start van de les de structuur van de les op het bord geschreven. Na een korte introductie van de vertelcultuur (naar aanleiding van de voorstelling) begon ik met het vertellen van het verhaal van *Karel ende Elegast*. Dat duurde langer dan ik had gepland, maar ik kreeg wel applaus. Ik had geprobeerd het verhaal zo levendig mogelijk te vertellen, en dat was blijkbaar gelukt. Omdat het Karelverhaal natuurlijk van belang is voor het begrip van de *Reinaert* als parodie op een ridderroman, meen ik dat het niet zo erg is dat de tijd die eraan besteed is iets meer was dan gepland. Ik wilde immers zeker weten dat het verhaal enigszins zou beklijven, zodat ik en de leerlingen er later naar terug zouden kunnen verwijzen.

Om de verloren tijd wat in te halen, hebben we het klassengesprek over dierenverhalen na het lezen van fragmenten uit de *Esopet* vrij kort gehouden. Het werd ze al vrij snel duidelijk dat dierenverhalen natuurlijk een geschikt vehikel zijn voor morele lessen en maatschappelijke kritiek. De fabels sloegen goed aan, een leerling haalde zelfs zijn boek Latijn (of was het Grieks?) uit zijn tas om te laten zien dat het verhaal over de vos en de raaf ook daarin stond en dus al heel oud is!

De leerlingen kregen hoe langer hoe meer een beeld van de traditie waarin de vos als sluw afgebeeld wordt en herinnerden zich zelf naar aanleiding van de opdracht ‘Waar ken jij Reinaert van?’ ook nog enkele verhalen (meestal jeugdverhalen of de Suske en Wiske). Het klassengesprek over de vos verliep wat rommelig. Ik denk dat dit komt omdat de leerlingen het al snel eens waren over waarom Reinaert nog tot de verbeelding spreekt en omdat ik daarna te weinig goede vragen meer over had om het gesprek echt gaande te houden.

Uiteindelijk haalde ik de tijd die ik kwijt was aan het vertellen van *Karel ende Elegast* in omdat de klassengesprekken tamelijk kort waren. Al met al was de factor tijd dus weer iets om op te letten. De volgende keer zou ik ook iets beter kunnen letten op de afwisseling in werkvorm. Deze les was tamelijk klassikaal. Aan de andere kant was het natuurlijk ook de bedoeling dat ik levendig zou vertellen. De leerdoelen 1 t/m 3 zijn mijns inziens zeker gehaald in deze les, zo bleek uit de bijdragen van leerlingen. Aan het einde van de les verdeeld eik de rollen voor het rollenspel van les 3. Dat stuitte op wat huiverige hilariteit, maar uiteindelijk zagen ze de grap er ook wel van in om eens iets gekks te doen in de les met een rollenspel.

*Les 3: De hofdag en de rechtspraak (8 februari 2008)*

Aan het begin van de les stond de structuur weer op het bord. Ook had ik zelf alvast de tafels in groepen van vier gezet, met het oog op de samenwerkingsopdracht. De leerlingen kwamen vrij uitgelaten binnen, omdat ze wisten dat we zouden beginnen met een rollenspel. Het kostte me enige moeite en tijd om de leerlingen kalm te krijgen en de boel te organiseren. Omdat ik wist dat er nog een belangrijke opdracht gemaakt zou moeten worden over de rechtspraak, hebben we het rollenspel vrij kort gehouden. Het liep tamelijk in de soep, in die zin dat de leerlingen voor de klas de slappe lach kregen. Als ik meer tijd had gehad, was ik strenger geweest en had ik het ze nog eens serieus laten doen. Toch zag ik een tweetal leerlingen zich goed inleven in de rol. Zowel voor mij als de klas was dit nieuw en ik denk dat de meerwaarde vooral zat in de lol die we samen gehad hebben. Dat draagt toch bij aan een veilige, ontspannen sfeer in de klas. Ik weet het niet zeker, maar ik denk ook wel dat het spelen van de aanklachten ergens wel beklijft, in die zin dat de personages even tot leven zijn gekomen en de leerlingen zich met hen hebben geïdentificeerd.

Twintig minuten na aanvang van de les introduceerde ik de posteropdracht 'Hoe werkte de rechtspraak?' De leerlingen begonnen met lezen en overlegden zachtjes wat. Ondertussen deelde ik posters en stiften uit en gaf ik hier en daar een aanwijzing. Na een kwartier heb ik de leerlingen nogal opgejut hun bevindingen snel op de poster te zetten. Ze waren tamelijk lang bezig met lezen en overleggen en wat huiverig voor de poster. Uiteindelijk kwam elke groep met een aardige poster. Ik heb zes leerlingen met de poster in de hand voor het bord gezet en heb de posters besproken. Dat moest allemaal tamelijk snel, want er was niet zoveel tijd meer. De leerlingen maakten uit zichzelf aantekeningen. Ik was tevreden met de posters en ik denk dan ook dat de leerlingen aan het einde van de les de structuur van het veterecht en het procesrecht geleerd hebben. Zie voor foto's van enkele posters mijn digitaal portfolio.

Al met al ben ik tevreden over deze les, omdat ik alle leerlingen actief bezig heb gezien met de opdracht en de posters voldoende waren.

*Les 4: De beer, de kater en de das. Reinaerts streken. (11 februari 2008)*

In deze les heb ik een *time on task*-meting laten doen door een stagiaire. Zij kende de klas niet en heeft de leerlingen dus objectief geobserveerd. Over de resultaten later meer.

Met het oog op de voorgaande tijdstekorten in de lessen had ik de differentiatieopdracht geschraapt, dat bleek terecht, want geen van de leerlingen kwam daaraan toe. De leerlingen hadden zich thuis verdiept in het hoofdstuk over Bruun de beer. Al vrij snel stond er een compleet woordweb op het bord waarin Bruun gekarakteriseerd werd. Het proces verliep in het algemeen goed, ik moest de leerlingen wat temmen hier en daar en er was een enkeling die niet actief meedeed. Na het bespreken van Bruun introduceerde ik de keuzeopdrachten. Al gauw waren de leerlingen aan de slag. Ik was opgetogen, omdat ik zag dat echt elke leerling aan de slag was! Ik liep wat rond en beantwoordde wat vragen en iedereen was 30 minuten bezig. Er was slechts een kleine onregelmatigheid. Voor een van de keuzeopdrachten was het Middelnederlands Handwoordenboek vereist. Ik had maar een exemplaar meegenomen en er waren drie duo's die die opdracht hadden gekozen. Ik moest het woordenboek dus goed verdelen, dat was minder prettig voor de leerlingen. Volgende keer moet ik dus voor meer exemplaren zorgen.

Bijna iedereen was klaar met de opdracht na een half uur en ik had nog tien minuten om na te bespreken. Dat was wel kort, maar aan de andere kant zat de vaart er daardoor wel in. Ik was tevreden met de leeropbrengsten en heb hier en daar wat aangevuld en laten aantekenen. We hebben vooral erg gelachen om de verklaring van de namen in de *Reinaert*, de leerlingen die die opdracht gemaakt hadden, gaven ook aan het een leuke opdracht gevonden te hebben.

Ik besloot de les met een korte opsomming van wat het middeleeuws publiek gehoord heeft in het verhaal, dat de klas nu ook weet en gaf het huiswerk voor de volgende les op – helaas net iets na de bel. Gelukkig bleef men even rustig zitten om het op te schrijven. Voor mij was dat een teken dat de leerlingen goed in de lessenreeks zaten en zeker van plan waren hun huiswerk te gaan doen. Ik vroeg nog even kort of de huiswerkbelasting redelijk was. De leerlingen gaven aan dat het okay was, zelfs dat het lezen van de fragmenten thuis ontspannend was en een leuke afwisseling op al het andere huiswerk.

Na de les bedacht ik mij dat ik het gevoel had dat de leerlingen echt iets begonnen te zien in de personages van de *Reinaert* omdat ik ze grappen hoorde maken over Bruun en de pastoor en Reinaert zelf. Ook gaven leerlingen op meerdere momenten aan de vos Reinaert wel een “bad ass” vos te vinden die “wel cool” is. Een leerling verklaarde zelfs dat Willem “een slimme jongen” was. Kennelijk begon het verhaal echt te leven en dat was precies de bedoeling! De stagiair die aanwezig was, gaf aan dat ze aangenaam verrast was door het feit dat de leerlingen zo goed aan het werk waren geweest. Dat heb ik ze de les daarna even expliciet verteld in het kader van beloning en aanmoediging, factoren die natuurlijk motiverend werken.

#### *Les 5: Reinaerts list en de afloop (13 februari 2008)*

Over deze les ben ik het minst tevreden. Dat heeft alles te maken met mijn inschatting, planning en mijn neiging om in deze les toch klassikaal te werk te gaan. Om te beginnen vertelden de leerlingen me dat ze de opdracht om Reinaerts list in stappen weer te geven heel moeilijk hadden gevonden. Dat resulteerde erin dat ik ze ruim een kwartier aan de hand heb genomen en klassikaal-interactief het schema van de list op het bord heb gezet. Hierdoor kwam het klassengesprek niet aan bod. Een volgende keer zou ik de opdracht beter kunnen sturen door op de werkbladen alvast enkele stappen in de list weer te geven. Zo zou het wat minder moeilijk voor ze zijn en zou ik de opdracht kort kunnen bespreken. Nu heb ik ze toch moeten doceren, dus ik heb meer gedaan dan zij. Dat is een belangrijk punt van kritiek dat ik heb ten aanzien van mijn eigen handelen. Echter, op het moment zelf leek me dat het beste, want ik kon natuurlijk de opdracht niet meer wijzigen.

Na dit deel van de les heb ik het laatste hoofdstuk gedeeltelijk verteld en gedeeltelijk voorgelezen (ik moest met het oog op de tijd wat inkorten). Dat ging aardig goed, de leerlingen wilden graag weten hoe het verhaal zou aflopen, dus men luisterde aandachtig.

Helaas kwam de opdracht over Willems kritiek en het klassengesprek daarna in het gedrang vanwege gebrek aan tijd. Het is wel gelukt, maar ik ben er niet tevreden over omdat het allemaal te gejaagd moest. Ik kwam erachter dat de leerlingen toch nog wel wat tijd en hulp nodig hadden bij het bedenken van alle vormen van kritiek in de *Reinaert*. Daarom besloot ik aan het einde van de les de leerlingen als opdracht voor thuis te geven eens na te gaan wat precies satirisch is in de *Reinaert* en wat precies parodisch. Ik heb ze daarbij een eindje op weg geholpen.

Omdat deze les niet geheel volgens de planning verliep, denk ik dat de leerdoelen slechts gedeeltelijk gehaald zijn. Dit heb ik trachten te ondervangen door wat werk mee te geven en in de volgende les tijd in te ruimen voor bespreking, om de lesdoelen alsnog te halen. Concluderend kan ik zeggen dat ik veel geleerd heb van deze les, ik zal de volgende keer beter moeten nadenken over de moeilijkheidsgraad van de opdracht.

#### *Les 6: Je opdracht kiezen en bepleiten (15 februari 2008)*

De dag voor deze les heb ik eens goed naar de planning gekeken. Ik besloot om de les wat in te korten en het eerste kwartier te besteden aan de opdracht over kritiek. Dat verliep aardig. De leerlingen hadden elementen van kritiek op papier gezet en ik zette dat op interactieve wijze op het bord. Daarna hebben we kort gesproken over hedendaagse vormen van satire en parodie en onder welke voorwaarden die werken (het publiek moet kennis hebben van de maatschappelijke context). Zo is het toch nog gelukt om de leerdoelen te halen, zij het wat provisorisch.

De tweede helft van de les hebben de leerlingen zich volgens planning bezig gehouden met het kiezen en bepleiten van een eindopdracht. Dat ging rap. De meeste leerlingen hadden eerder al besloten en bedacht wat ze wilden gaan doen en kwamen het meteen voorleggen. De meeste leerlingen kozen voor de filmopdracht, de Suske en Wiske-opdracht en het betoog. Slechts een enkeling koos voor de censuuropdracht en niemand koos opdracht 1 en 3. Leerlingen gaven aan dat ze het gevoel hadden opdracht 3 al gedaan te hebben in de vorige les (klopt, ik had beter een andere opdracht kunnen bedenken) en dat opdracht 1 al zoveel leek op opdrachten die ze vaak moeten maken, dus dat ze ter afwisseling graag iets creatievers zouden doen. Mijn indruk was dat de leerlingen zonder morren alle keuzen motiveerden en dat ze blij waren met zoveel keuzevrijheid. Sommigen besloten in duo's te gaan werken met iemand met wie ze goed kunnen samenwerken, twee groepen wilden een film gaan maken en een aantal leerlingen besloot alleen een betoog te gaan schrijven. Ik was tevreden met het feit dat de keuzevrijheid hen aansprak en dat ze er zo verantwoordelijk mee omgingen. Aan het einde van de les kon ik iedereen een akkoord geven en de datum van de laatste (presentatie)les vastleggen. De leerlingen vonden een week wel erg kort om hun eindopdracht te maken, maar ik heb ze weten te overtuigen van de redelijkheid door ze te vertellen dat ze er geen enorm project van hoefden te maken en zeer zeker met een goede planning iets moois zouden kunnen afleveren. In week 13 krijgen de leerlingen nog een proefwerk middeleeuwen na enkele lessen over middeleeuws toneel en ik heb ze verteld dat het cijfer voor deze lessenreeks en eindopdracht gemiddeld zal worden met dat proefwerkcijfer. Daar waren ze erg tevreden mee.

Zie voor foto's van de ingevulde werkbladen met de keuzen van enkele leerlingen mijn digitaal portfolio.

#### *Les 7: Wat heb je geleerd?*

Met de wetenschap dat er twee films gepresenteerd zouden worden, en er twee duo's een presentatie zouden willen geven over Suske en Wiske en de *Reinaert* en er verder vier geschreven betogen, twee duo-werkstukken en vijf individuele werkstukken ingeleverd zouden worden, heb ik een planning gemaakt voor les 7.



Ik besloot dat er voldoende tijd was om de twee presentaties en de twee films te laten zien aan de klas in een half uur. De rest van de les zou dan besteed kunnen worden aan vragen, het inleveren van de werkstukken en verslagen, het reflecteren en het invullen van de vakspecifieke motivatietest.

Dat is allemaal prima gelukt. Het was een zeer gezellige eindles waarin we veel gelachen hebben, vooral om de films. Ik heb de twee presentatieduo's eerst laten presenteren. Dat hadden ze leuk gedaan met hand outs en posters met plaatjes en ik was tamelijk tevreden over het inhoudelijke resultaat. Jammer was dat de tweede presentatie wat saaier leek, doordat de bevindingen van het duo gedeeltelijk overeenkwamen met die van het eerste duo. Daar had ik natuurlijk over moeten nadenken..... De twee films daarna waren heel leuk gemaakt! Een groep had gekozen voor een hedendaagse vertolking van het hele Reinaertverhaal in vogelvlucht. Inhoudelijk gezien voegde dit geen nieuwe kennis toe, maar het was met zoveel plezier gemaakt en de klas en ik hebben ervan genoten! Ik heb de leerlingen gevraagd de films voor mij op een cd te branden en ik krijg ze na de voorjaarsvakantie van hen. Eventueel kan ik deze eindproducten bij mijn eindbeoordelingsgesprek nog even tonen. Opvallens was dat de leerlingen van beide groepen zich niet uitgebreid bezig hebben gehouden met het maken van een filmscript, maar gelijk zijn gaan filmen. Dat heb ik even opgemerkt, maar ik heb er verder maar geen punt van gemaakt, aangezien ze best veel tijd in het filmen en monteren hebben gestoken en hun filmversies vrij accuraat waren.

Het reflectiegedeelte van de les verliep tamelijk jolig. Het is me opgevallen dat de leerlingen tamelijk oppervlakkig reflecteren. Ze gaven eigenlijk allemaal aan hun leerdoelen te hebben gehaald, vooral ook omdat ze die vrij breed hadden geformuleerd. Slechts een enkeling gaf aan nog wat onvoorziens te hebben geleerd van de opdracht. Bij het reflecteren van de eigen aanpak zag ik terug dat velen opmerkten dat ze beter hadden moeten plannen en dat de samenwerking niet altijd even vlekkeloos verliep. Eigenlijk zijn dit de geijkte antwoorden op reflectievragen in het algemeen. Maar toch; het heeft ze weer even naar zichzelf en hun aanpak laten kijken.

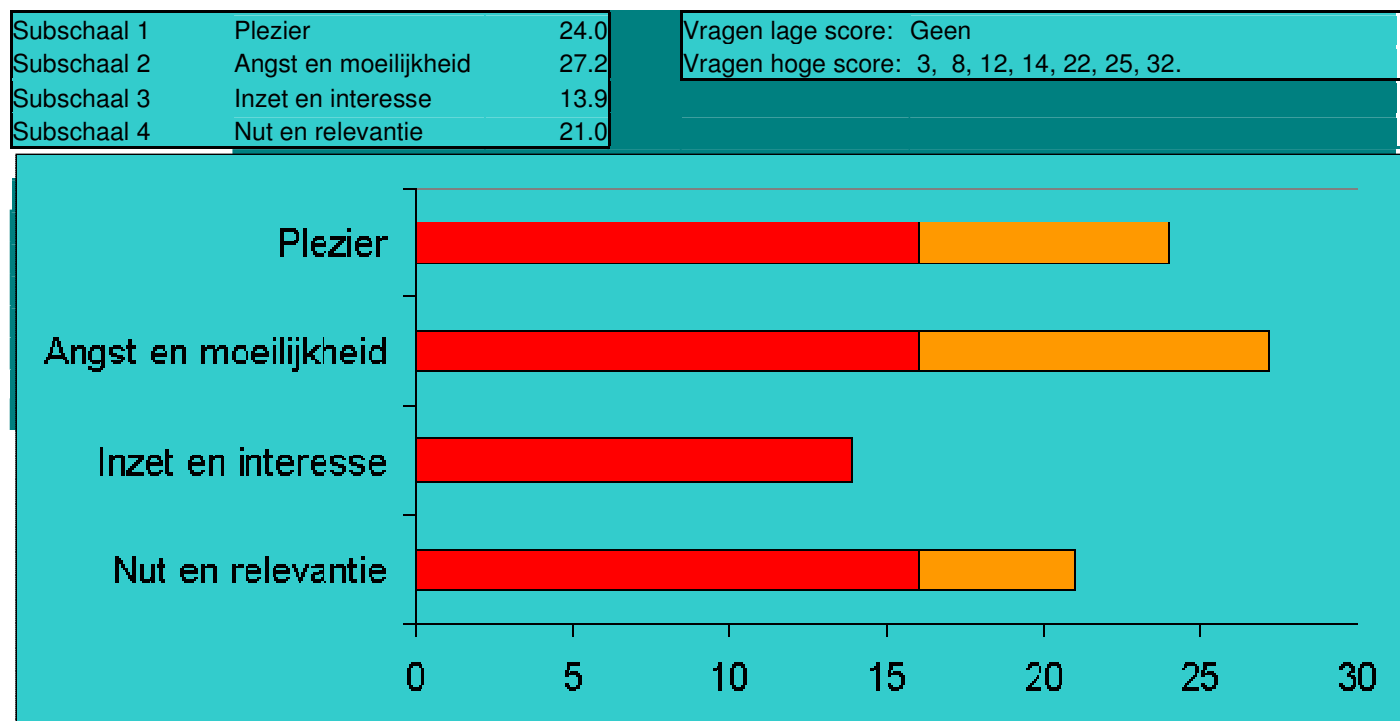
Aan het einde van deze les zo vlak voor de vakantie verlieten de leerlingen vrolijk het klaslokaal. Ik had de indruk dat we een leuke lessenreeks achter de rug hadden. Al met al was ik tevreden met de resultaten. Ik ben met een grote stapel verslagen de vakantie ingegaan en heb ze allemaal doorgelezen. Het viel me op dat de verslagen allemaal verzorgd waren en dat iedereen zich goed aan de opdrachten heeft gehouden. Op het moment van schrijven heb ik nog geen cijfers toegekend, maar weet ik wel dat iedereen een ruime voldoende heeft; variërend van een 6,5 tot een 9, schat ik zo in. Bij mijn eindgesprek zal ik enkele verslagen kunnen meenemen om te tonen.

## **5.2 Evaluatie onderzoek: nametingen en bespreking**

Op basis van de in hoofdstuk 3 voorgestelde onderzoeksmethode, bespreek ik in deze paragraaf de resultaten van de voor- en nameting van de vakbelevingstest, de *time on task*-meting en het korte kwalitatieve interview met vier leerlingen uit klas 4E. Daarna is het mogelijk om vast te stellen of en in hoeverre de interventie heeft geleid tot de verwachte onderzoeksresultaten.

### *De vakbelevingstest*

Voor de lessenreeks van start ging heb ik in klas 4 E een vakbelevingstest afgenomen om vast te stellen hoe de beleving van het onderdeel literatuur in deze klas was voor de interventie. Omdat ik de interventie in een andere vierde klas heb toegepast dan in de in hoofdstuk 2 (probleemdiagnose) figurerende klas, was het van belang voor de validiteit meting om precies deze klas aan een test te onderwerpen. De resultaten van de voormeting zijn vergelijkbaar met die van de meting in de probleemdiagnose (zie hoofdstuk 2).



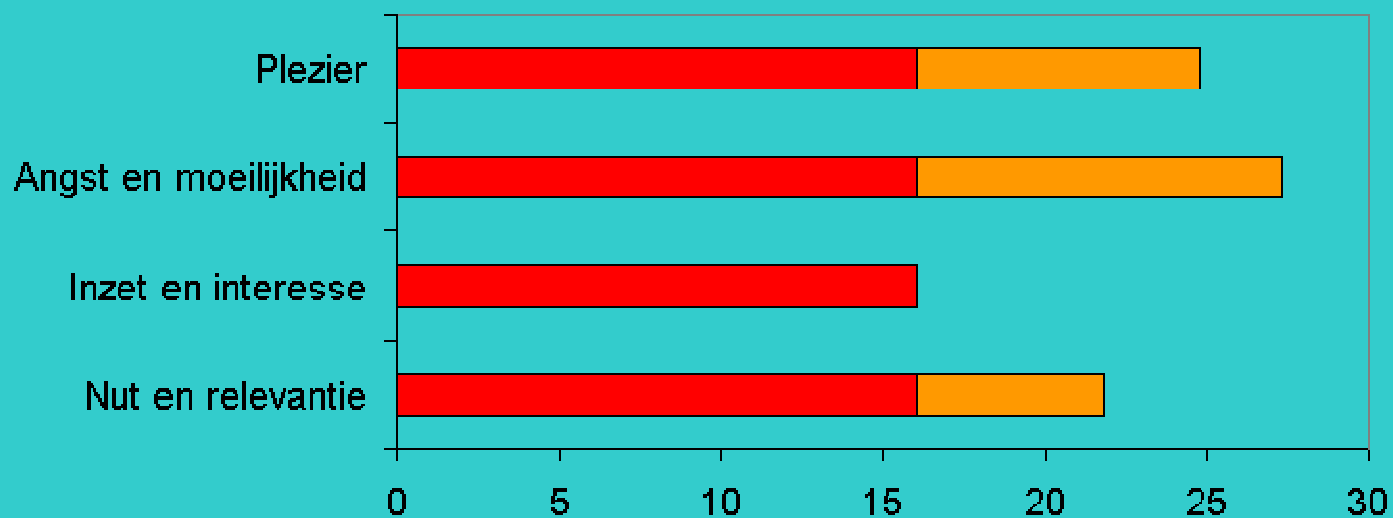
De subschaal inzet en interesse scoort in 4 E 0,8 punt hoger, maar is nog steeds laag in vergelijking met de andere subschalen. Plezier en Angst en moeilijkheid scoren in deze klas hoger en Nut en relevantie iets lager. Desalniettemin blijft de probleemdiagnose staan, want waarom is hun inzet en interesse relatief zo laag, terwijl hun plezier zo hoog scoort en ze nauwelijks angstig zijn of de stof te moeilijk vinden?

Na de interventie heb ik de vakbelevingstest in 4 E nogmaals afgenomen. De resultaten zijn nu ietwat gewijzigd.

Subschaal 1	Plezier	24.8
Subschaal 2	Angst en moeilijkheid	27.4
Subschaal 3	Inzet en interesse	16.0
Subschaal 4	Nut en relevantie	21.9

Vragen lage score: Geen

Vragen hoge score: 4, 8, 12, 14, 22, 25, 27, 32.



Ten eerste valt op dat de subschaal Inzet en Interesse hoger scoort. Deze is gestegen van 13,9 naar maar liefst 16! Bij een nadere analyse van de score op de vragen die onder deze subschaal vallen, heb ik kunnen vast stellen dat er met name op de vragen 7, 16 en 29 anders gescoord wordt. Dat betekent dat leerlingen minder stellig zijn over het weigeren van iets meer werk doen dan van ze wordt verwacht, dat leerlingen zich meer interesseren voor wat er in de literatuurles gebeurt en dat leerlingen meer het idee hebben dat ze zich ook in hun vrije tijd bezig houden met wat er in de literatuurles is geleerd. Daarnaast wordt er op vraag 32 ook anders gescoord: leerlingen lijken grager zelf een opdracht voor literatuur te willen doen.

Uit vraag 20 blijkt dat leerlingen na deze lessenreeks niet veel meer bereid zijn meer huiswerk te maken dan opgegeven en bij vraag 3 zie ik een verwaarloosbare verandering ten goede ('Voor literatuur doe ik niet meer dan nodig is').

Al met al mag ik denk ik wel concluderen dat met name de interesse voor literatuur in deze groep door de interventie significant gestegen is. Ook de inzet beoordelen leerlingen iets hoger.

De subschaal Plezier is iets gestegen van 24,0 naar 24,8, dit houdt denk ik verband met de gestegen interesse en motivatie en de lessen waarin we erg veel plezier hebben gehad. Op de subschaal Angst en Moeilijkheid is nagenoeg nauwelijks iets gewijzigd, van 27,2 naar 27,4. Dat was te verwachten, omdat de lessenreeks niet veel moeilijker was dan de 'normale' lessen en omdat de sfeer heel veilig was in de klas, minstens net zo veilig als in andere lessen. Tot slot vertoont de subschaal Nut en Relevantie een lichte stijging van 21,0 naar 21,9. Dat houdt wellicht verband met de expliciete link met de huidige tijd die in de lessen aan de orde kwam. Nu hadden de leerlingen al een redelijk gevoel van nut en relevantie bij de literatuurlessen, dus dat dat niet gedaald is, was te verwachten.

Op basis van de meting middels de vakbelevingstest lijkt de hypothese correct te zijn, maar voordat ik dat stellig kan concluderen, zal ik eerste de resultaten van de *time on task*-meting en het interview met vier leerlingen bespreken.

### *Time on task*

Voor de *time on task*-meting heb ik een eenvoudig formulier gemaakt met daarop de letters 1 tot en met 27 en daarachter twee kolommen met *on task* en *off task*. De stagiair heeft van 24 leerlingen één keer gedurende één minuut drie keer aangetekend of hij of zij *on task* of *off task* was. We hadden van tevoren afgesproken dat *on task* zou zijn datgene wat ik nodig achtte bij de activiteit die op dat moment gedaan werd in de les, dus: luisteren, aantekenen, lezen, opdracht maken, overleggen, meedoen met discussie. *Off task* zou betekenen dat de leerling afgeleid zou zijn van de activiteit op dat moment, dus: doorheen praten, staren, rommelen met spullen, gang van zaken verstoren, etc.

De meting vond plaats in les 4. Een les die achteraf erg geschikt bleek, want de leerlingen moesten een half uur lang zelfstandig aan de slag. Gedurende die tijd heeft de stagiair flink kunnen observeren.

Bij in totaal 24 aanwezige leerlingen in 4 E waren er gedurende 24 minuten steekproefsgewijs bij vaststelling 45 keer *on task* en 27 keer *off task* bij in totaal 24 maal 3 = 72 vaststellingen. De resultaten van de meting heb ik in onderstaande tabel weergegeven.

De verhouding on task - off task was dus 62,5 % *on task* tegen 37,5 % *off task*.

Een ruime meerderheid van de klas was dus steekproefgewijs *on task* bij meting. Dat het percentage *on task* niet hoger is, komt volgens de stagiair en mij door een viertal hardnekkig afgeleide leerlingen tijdens met name het klassikale gedeelte van de les (het maken van het woordweb). Dat is opmerkelijk, omdat ik toen de stagiar me vertelde om welke leerlingen het ging, kon vaststellen dat deze leerlingen in veel lessen snel afgeleid zijn. Wellicht zijn zij door de interventie niet meer betrokken bij de les dan anders. Echter, dit zou ik pas kunnen vaststellen bij een nauwkeurige voor – en nameting en in dit geval heb ik mij beperkt tot een eenmalige, eenvoudige meting.

Concluderend kan ik stellen dat een ruime meerderheid van de leerlingen tijdens de les uit zichzelf *on task* was. Uitgaande van de veronderstelling dat deze hoeveelheid representatief is voor het niveau van motivatie en inzet bij de leerlingen, kan ik vaststellen dat deze redelijk tot voldoende was, maar niet opmerkelijk hoog. Echter, acht leerlingen waren voortdurend *on task* en een meerderheid twee van de drie keer, dus in het algemeen was de inzet voldoende aanwezig.

### *Interview*

Na de afronding van de lessenreeks heb ik in de middag een groepje van vier leerlingen geïnterviewd over hun bevindingen bij de lessenreeks. Ik ben uitgegaan van het hoofdtopic motivatie en inzet om na te gaan hoe de leerlingen de lessenreeks beleefd hebben.

Schematisch had ik van tevoren de volgende non-directieve topicvragen op een rijtje gezet:

1. Wat vind je een interessant en/of leuke les?
2. Heb je elementen van zo'n leuke, interessante les gevonden in de afgelopen lessen?
3. Wat vind je een onmotiverende les?
4. Heb je elementen van zo'n onmotiverende les beleefd in de afgelopen lessen?
5. Wanneer wil je je inzetten voor een schoolse taak?
6. Zat er zo'n taak in de afgelopen lessenreeks?
7. Wanneer wil je je niet inzetten voor een taak?
8. Heb je dat ervaren in de afgelopen lessenreeks?
9. Waar denk je aan bij keuze en verantwoordelijkheid met betrekking tot lessen op school?
10. Heb je dat teruggevonden in de afgelopen lessenreeks?
11. Wat vond je van de lessenreeks?

Ik had een groepje van vier diverse leerlingen gevraagd zich te uiten over de lessenreeks: twee jongen en twee meisjes. Een van de jongens is vrij snel afgeleid de andere is een echte kritische studiebol, een van de meisjes is altijd erg betrokken bij de lessen en het andere meisje valt niet zo op in de lessen.

Er ontstond een verrassend leuk gesprek waarin de leerlingen zich bewust en kritisch toonden. Ik had het gevoel dat ze het gesprek erg serieus namen. Ik zal puntsgewijs per topic samenvatten wat de uitkomsten waren.

### *1. Wat vind je een interessant en/of leuke les?*

De leerlingen kwamen gezamenlijk tot overeenkomst dat een goede les leerzaam is en afwisselend. Een goede les is niet saai, maar er hoeft ook niet elke keer een trukendoos opengetrokken te worden. Een les is leuk als het onderwerp interessant is en de leraar enthousiast. Een les is leuk als de leraar vertelt en je zelf ook een interessante opdracht kunt doen. Een les is goed als het duidelijk is wat je moet doen en leren en als je aan het einde het gevoel hebt dat de les snel voorbij ging en je echt wat wijzer bent. In een goede les hoeft niet per se gelachen te worden, maar dat is wel leuk. Humor helpt vaak bij het leren en de sfeer in de klas. Iets mag ook gewoon ontroerend zijn, als het je raakt, is het meestal goed. Een les is ook goed als je iets moeilijks opeens snapt en je daar trots op bent.

### *2. Heb je elementen van zo'n leuke, interessante les gevonden in de afgelopen lessen?*

Alle vier de leerlingen beaamden dit. Wederom kwamen ze samen tot de overeenkomst dat de afgelopen lessen meestal leuk waren en leerzaam om verschillende redenen. Allereerst noemden ze het feit dat de sfeer goed was en dat er werd gelachen, dat kwam ook omdat ik als docent zeer enthousiast overkwam ( 'U had er echt wel zin in!' ), ze gaven aan dat dat motiveert. Daarnaast waren ze verbaasd over het feit dat de klas zo goed werkte, ze stelden vast dat er echt een werksfeer was in de klas (vooral de meiden merkten dit op). Dat kwam ook omdat er genoeg afwisseling was. Misschien zelf iets teveel, want soms ging het erg snel. Leuk was ook dat ze mochten kiezen welke opdracht ze gingen doen en met wie. De laatste les hadden ze erg gelachen om de filmpjes. Last but not least noemden de leerlingen het feit dat ze het gevoel hadden dat ze 'eigenlijk' best veel geleerd hadden over de middeleeuwen en de *Reinaert*, terwijl het 'echt niet zo heel veel werk was, het lezen van het verhaal thuis ging snel en was best leuk en de eindopdracht was wel leuk en creatief en niet heel moeilijk.' Bovendien was het boeiend om zoveel over zo'n tekst te weten te komen. Een jongen gaf aan dat hij inmiddels fan is geworden van de sluwe vos *Reinaert*. De andere jongen vertelde dat hij wel meer middeleeuwse verhalen wil lezen over ridders.

### *3. Wat vind je een onmotiverende les?*

Onmotiverende lessen zijn volgens deze leerlingen saai. Saai houdt dan in: langdradig, altijd hetzelfde, te moeilijk of juist veel te simpel. Erg is ook als de leraar niet zoveel weet of altijd maar doorpraat terwijl je het allang gehad hebt. Het allerergste is als je je best hebt gedaan en je haalt toch een slecht cijfer voor de toets. Vaak is het saai als er elke les uit de methode wordt gewerkt aan saaie opdrachten, zonder dat er wat boeiends wordt verteld of vertoond. Zo'n les duurt heel erg lang en je hebt niet echt het gevoel dat je iets nuttigs hebt geleerd. Een les is ook zwaar onmotiverend als de leraar onduidelijk is of slecht uitlegt, of steeds maar boos is of afwezig of doet alsof je dom bent.

#### *4. Heb je elementen van zo'n onmotiverende les beleefd in de afgelopen lessen?*

Hierover verschilden de leerlingen ietwat van mening. De kritische jongen gaf aan dat hij het soms 'een beetje simpel' vond. Toen ik daarop doorvroeg, vertelde hij dat ze best wat meer theorie hadden mogen leren over de middeleeuwen en dat er niet altijd zo'n opdracht bij had gehoeven. De anderen waren het daar niet mee eens en gaven aan dat ze dat al genoeg moeten doen, dus dat dit toch wel eens wat levendiger was. De opdracht over Reinaerts list hadden ze te moeilijk gevonden en te onduidelijk, daarom was dat niet goed gelukt. Een ander punt van kritiek was het tijdgebrek in de lessen. Ze hadden het gevoel dat ze dan nog even langer wilden nadenken en dat het dan alweer af moest zijn. Ook hadden ze graag meer tijd gekregen voor de eindopdracht, want ze hebben het naast Nederlands ook best druk. Tot slot nog een opmerking van een van de meiden: 'soms was u wel wat haastig, dan was het even minder positief.'

#### *5. Wanneer wil je je inzetten voor een schoolse taak?*

Hier waren de leerlingen kort en duidelijk over. Je wilt je inzetten als je 'gewoon' het idee hebt dat het nuttig is en interessant wat je moet doen. En je moet weten dat het haalbaar is, dus dat het best gaat lukken als je een beetje je best doet. Een creatieve opdracht is ook leuk, zoals een film maken of een tekening. Dat zorgt voor de afwisseling. En oefenen als iets moeilijk is en dat het dan beter gaat en je het beter begrijpt.

#### *6. Zat er zo'n taak in de afgelopen lessenreeks?*

Ja, meerdere. De opdracht over de betekenis van de namen was leuk, de censuuropdracht ook. Vooral omdat het grappig was en omdat de bedenker van de *Reinaert* daar heel slim over had nagedacht. Het was ook leuk om links te leggen met de huidige tijd. De eindopdrachten waren leuk, omdat je kon kiezen wat je ging doen en met wie en omdat ze creatief waren. Eigenlijk leerde je zo op een speelse manier hoe het allemaal in elkaar zit. De posteropdracht was wel even wennen, maar ook best nuttig, want je leert wel hoe het rechtssysteem werkte en je mocht het samen uitvogelen. Het was goed dat de taken afwisselend waren en dat ik ze zelf had bedacht en dat ze niet uit een saaie methode kwamen. Een quiz is altijd erg leuk. Af en toe was het wel irritant om na te denken waarom je iets wilde doen en wat je dan wilde leren, dat hoeven ze niet zo vaak te doen.

#### *6. Wanneer wil je je niet inzetten voor een taak?*

Ook hierover zijn de leerlingen weer stellig: als een taak niet 'nuttig' is, als je niet begrijpt waarom je die taak zou moeten doen. Als een taak saai is, maar je snapt wel waarom je hem moet doen, dan is het even doorbijten, maar wel zinvol. Alle leerlingen geven aan weinig gemotiveerd te zijn voor saaie tekstopdrachten, moeilijke opgaven, opgaven die heel veel tijd kosten. Ze noemden ook externe factoren waardoor ze soms geen zin hebben in een taak: als je moe bent, aan het einde van de dag, als je een proefwerk moet leren thuis of als je gewoon 'niet in de stemming' bent.

*7. Heb je dat ervaren in de afgelopen lessenreeks?*

De leerlingen waren heel eerlijk in hun antwoorden op deze vraag. Een jongen gaf aan dat hij wel eens dacht: waar is dit nu eigenlijk goed voor? Maar dan was de opdracht niet al te moeilijk en 'op zich wel leuk'. Drie leerlingen gaven aan dat ze weliswaar thuis steeds hun werk hadden gedaan, en dat dat niet teveel gevraagd was, maar dat ze onder invloed van een gebrek aan tijd vanwege een proefwerk de volgende dag of heel veel huiswerk voor een ander vak hun werk wel eens afraffelden of minimaal voorbereidden. Ze gaven daarbij wel aan dat als ze meer tijd hadden gehad, ze er wel meer tijd aan zouden besteden. Het was sowieso leuker om te doen dan Griekse woordjes leren of iets dergelijks. Twee leerlingen gaven aan niet helemaal het nut in te zien van de reflectieopdrachten, maar het was niet erg om te doen. De twee anderen vonden dat juist wel interessant, omdat het ze wel aan het denken zette over wat ze precies wilden bereiken. Een jongen vond het rollenspel weinig inhoudelijk zinvol, maar 'wel lachen'.

*8. Waar denk je aan bij keuze en verantwoordelijkheid met betrekking tot lessen op school?*

Dit vonden de leerlingen een moeilijke vraag. Bij verantwoordelijkheid dachten ze met name aan de verantwoordelijkheid om te leren en voldoende te halen, en dat die uiteindelijk bij jezelf ligt. Die verantwoordelijkheid houdt volgens hen in dat ze soms de keuze maken om ergens minder hun best voor te doen om meer tijd en aandacht te besteden aan iets anders. Ook hebben ze het idee dat ze verantwoordelijk zijn voor hun eigen planning. Bij keuze denken ze met name aan de keuzevrijheid om ergens meer of minder tijd aan te besteden. 'Maar uiteindelijk heb je natuurlijk niet altijd zelf die keus, want je moet wel overgaan.' Na wat doorgevraagd te hebben over keuze in de lessen, kwamen ze er wel bij uit dat het soms fijn is om zelf beslissingen te maken over wat je precies voor een opdracht wilt doen of waar je je in de les mee bezig wilt houden. Ook zijn proefwerken waarbij je tussen vragen kunt kiezen heel fijn, omdat er altijd wel iets is wat je beter weet. In de lessen is het bij groepsopdrachten ook prettig als je zelf mag kiezen met wie je samenwerkt. Hoe meer ze over deze vraag nadachten, hoe meer ze aangaven dat ruimte om bepaalde taken naar eigen inzicht vorm te geven heel prettig is. Een jongen gaf aan dat hij het idee had dat als hij iets mocht uitzoeken voor geschiedenis dat hem zelf interesseerde, hij het vak leuker zou vinden. Bij Nederlands zou het daarom goed zijn als ze bijvoorbeeld zelf teksten zouden mogen meenemen om te analyseren. Na doorvragen bleken alle leerlingen te beamen dat je als je keuzevrijheid hebt, je natuurlijk ook verantwoordelijk bent voor het resultaat. Grappig was dat een meisje aangaf: "Dat is toch ook logisch? En als je iets doet wat je liever wilt, ga je het automatisch ook beter doen."

*10. Heb je dat teruggevonden in de afgelopen lessenreeks?*

De leerlingen gaven aan dat ze keuzevrijheid met name terug hadden gezien in de eindopdrachten. Ten eerste mocht je kiezen welke opdracht je het liefste zou doen, vervolgens mocht je ook kiezen met wie je dat wilde gaan doen. Op de vraag waarom ze dachten dat niemand zelf een heel andere opdracht aan mij had voorgelegd, gaven ze aan dat dat kennelijk niet nodig was, of veel te ingewikkeld om te bedenken. Eigenlijk was het gewoon niet bij ze opgekomen om dat te doen. Les 5 bevatte ook keuze, dat was ook goed.



Over het gevoel van eigen verantwoordelijkheid moesten ze even nadenken. Het viel me op dat ze eigenlijk niet zo goed weten wat dat bewerkstelligt in henzelf. Ze gaven aan dat de vragen naar waarom ze iets wilden doen en wat ze ervan zouden willen leren daar misschien wel iets mee te maken zouden kunnen hebben, maar dat het hen niet altijd even duidelijk was waarom ik dat nu zo belangrijk vind. Ik greep even terug naar de eerdere uitspraak van een van de leerlingen dat als je iets meer van jezelf maakt, je er vanzelf beter je best voor gaat doen. Toen begreep een van de meiden wel dat dat dus vaak onbewust werkt en dat het wel eens goed is om jezelf af te vragen waarom je iets dan liever doet dan iets anders, ze gaf aan dat ze begreep dat dat het doel was van de vragen op de werkbladen naar de keuze en onderbouwing van de opdracht en de reflectievragen.

#### *12. Wat vond je van de lessenreeks?*

De leerlingen concludeerde tamelijk eenstemmig dat ze de lessenreeks over *Van de vos Reinaerde* leerzaam en leuk hadden gevonden en dat ze het een goed idee vinden als we vaker zo aan de slag zouden gaan met een literaire tekst. Een meisje merkte op dat ze het ook erg leuk had gevonden dat ik als docent alles zelf zo had uitgedacht en veel energie had gestoken in de lessenreeks. Een cijfer voor de reeks zou uitkomen op een mooie acht: niet perfect, maar wel goed.

Uit dit gesprek blijkt dat vele theoretische aannamen en veronderstellingen waar ik bij het ontwerpen van mijn lessenreeks vanuit ben gegaan, bevestigd zijn door leerlingen. Het aanbrenge van afwisseling, keuzevrijheid en eigen inbreng en verantwoordelijkheid heeft een duidelijk positief effect gehad op de motivatie en interesse van de leerlingen voor de leerstof. In het volgende hoofdstuk bespreek ik de conclusies die ik uit mijn onderzoek kan trekken.

## **Hoofdstuk 6: CONCLUSIES en DISCUSSIE**

De **hoofdvraag** van mijn ontwerponderzoek luidde na de problemdiagnose als volgt:

Vergroot ik de getoonde inzet van leerlingen bij het vakonderdeel historische letterkunde door ze zelfverantwoordelijker te maken en door ze meer eigen inbreng in hun leerproces te bieden?

Mijn **hypothese** op basis van de problemdiagnose was:

De getoonde inzet en interesse van leerlingen bij het vakonderdeel historische letterkunde zal toegenomen zijn na interventie in de vorm van een lessenreeks waarin de leerlingen meer zelfverantwoordelijk zijn en meer eigen inbreng in hun leerproces kunnen brengen.

Uit de resultaten van de meting door middel van de vakbelevingstest, de *time on task*-meting en het non-directieve interview kan ik concluderen dat de uitgevoerde interventie de getoonde interesse en inzet van de leerlingen voor het vakonderdeel historische letterkunde heeft doen toenemen.

Echter, in hoeverre dit te maken heeft met het aanbrengen van 1. zelfverantwoordelijkheid en 2. eigen inbreng is slechts in enige mate vast te stellen. Laten we nog eens kijken naar de variabelen op subschaal Inzet en Interesse.

<b>subschaal inzet en interesse</b>	
<i>probleem (lage score)</i>	<i>mogelijke oplossingen</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• weinig zelfwerkzaamheid &gt; weinig eigen verantwoordelijkheid &gt; geen invloed op stof of opdrachten</li><li>• kost teveel inspanning</li><li>• te weinig afwisseling</li><li>• negatieve/te hoge verwachtingen docent</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ‘activerend instructiegedrag’ (helderheid scheppen, flexibel zijn, vragen aanmoedigen, zelfstandigheid stimuleren, eigen initiatief waarderen)</li><li>• programma verlichten</li><li>• variatie in lengte en soort taken, variatie in werkvormen; eigen inbreng waarderen; aansluiten bij interesse leerlingen</li><li>• helpend, vriendelijk en leidend gedrag docent (itt onzeker, ontevreden, corrigerend gedrag)</li></ul> <p><i>tegenpool: leerlingen gevoel geven dat zij invloed hebben op eigen leren</i></p>

In de lessenreeks heb ik de zelfverantwoordelijkheid en de eigen inbreng van leerlingen significant verhoogd door een activerende didactiek met ruimte voor keuzen en een vergroot beroep op de zelfstandigheid van leerlingen. Het is waarschijnlijk dat deze interventie geresulteerd heeft in een hogere score op de subschaal Inzet en Interesse. Uit het non-directieve interview blijkt ook dat de leerlingen een gevoel van ‘ownership’ en keuzevrijheid hebben gehad tijdens de lessenreeks en dat zij dat positief beoordeelden.

Echter, de lessenreeks was ook veel afwisselender dan voorheen: ik heb variatie in lengte en soorten taken aangebracht en sterk aangesloten bij de interesses van leerlingen. Bovendien heb ik met de verschillende opdrachten aanspraak gemaakt op vrijwel alle leerstijlen van Gardner. Deze factoren heb ik na de problemdiagnose niet expliciet verwoord in mijn hypothese. Het zou zeer goed zo kunnen zijn dat het aanbrengen van deze interventies in mijn lessenreeks heeft geleid tot een verhoogde inzet en interesse. Uit het non-directieve interview bleek dat de leerlingen de afwisseling in de lessen waardeerden en dat zij zich minder bewust waren van een vergrote zelfverantwoordelijkheid.

De conclusie die ik kan trekken uit mijn onderzoek is dan ook wat ruimer dan de hypothese:

De getoonde inzet en interesse van leerlingen bij het vakonderdeel historische letterkunde is toegenomen na interventie in de vorm van een lessenreeks waarin de leerlingen

1. meer zelfverantwoordelijk zijn
2. meer eigen inbreng in hun leerproces kunnen brengen
3. leeractiviteiten wordt aangereikt die verschillende leerstijlen aanspreken
4. meer afwisseling in leeractiviteiten beleven

Nu is het uiteraard zo dat deze factoren elkaar sterk overlappen; keuze en eigen inbreng impliceren meer afwisseling en ruimte voor verschillende leerstijlen. Zodoende kan ik meer algemeen concluderen dat bovenstaande vier belangrijke motivatiefactoren blijkens mijn onderzoek inderdaad leiden tot een verhoogde inzet en interesse bij leerlingen bij het vakonderdeel historische letterkunde.

Welke factor op welk moment het sterkste heeft gewogen, zal per leerling verschillen en zal in een ander type onderzoek beter en nauwer onderzocht kunnen worden.

## **BRONNEN**

- Bimmel, P. en Rijlaarsdam, G., *Handboek Ontwerpen Talen*, (HOT), Amsterdam, 2007.
- Boekaerts, Monique, *Motivation to learn*, Brussel, 2002.
- Bolscher, Ilse, Dirksen, Joop et al, *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*, Leidschendam, 2004.
- Dörnyei, Zoltan en Csizér, Kata, *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study*, in: 'Language Teaching Research' 2, 3 (1998), p. 203-229.
- Ebbens, Sebo en Ettekoven, Simon, *Effectief leren (basisboek)*, Groningen/Houten, 2005.
- Gardner, Howard E., *Multiple Approaches to Understanding*, Harvard, 1997.
- Geljon, Cor, *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Bussum, 1994.
- Kolb, David A., *Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, 1984.
- Marzano, R., Miedema, Wietske, *Leren in vijf dimensies*, Amsterdam, 2007.  
(vertaling en bewerking van Robert J. Marzano, *A different kind of classroom* van Robert J. Marzano en Debra Pickering, *Dimensions of learning, a teachers manual*, McRel Institute, Denver, Colorado, USA)
- Littlejohn, Andrew, *Motivation: Where does it come from? Where does it go?*, in: 'English Teaching Professional', London, 19 (2001), p.5-8.
- Slings, Hubert (red.), *Reinaert de vos*, Amsterdam, 2004.
- Weiss, R.T., *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*, New York, 1994.
- Wenke, A., *Handboek zelfstandig leren*, 1996.
- Zo zelfstandig mogelijk leren bij het schoolvak Nederlands*

## **BIJLAGEN**

- 1. PowerPoint Middeleeuwen**
- 2. Werkbladen 'De Vos verkennen'**
- 3. Foto's van lessenreeks en materiaal in digitaal portfolio**