Aan de slag!

Wat is de invloed van activerende werkvormen op de motivatie van leerlingen in het geschiedenisonderwijs?

Praktijkgericht onderzoek

Corina van der Valk en Arthur van der Werf
Maatwerkgroep

Juli 2012

Inhoud

1. Intro 2

2. Samenvatting 3

3. Inleiding 4

4. Theoretisch kader 5
- **4.1 Activerende geschiedenisdidactiek** 5
- **4.2 Motivatie en activerende werkvormen** 6

5. Onderzoek 9
- **5.1 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen** 9
- **5.2 Verwachtingen** 9

6. Methode 10
- **6.1 Onderzoeksopzet** 10
- **6.2 Instrumenten** 10
- **6.3 Dataverwerking** 11

7. Activerende werkvormen in de praktijk 12
- **7.1 Context gymnasium en vwo** 12
- **7.2 Resultaten activerende opdrachten gymnasium en vwo** 12

8. Vragenlijsten 20
- **8.1 Resultaten vragenlijst: manier van lesgeven en reactie docenten** 20
- **8.2 Resultaten vragenlijst: motivatie en reactie docenten** 25

9. Conclusie 36

10. Aanbevelingen 40
- **10.1 Aanbevelingen voor verder onderzoek** 40
- **10.2 Aanbevelingen voor de praktijk** 40

Literatuur 41

1. Intro.

Is het vak geschiedenis saai en stoffig? Zijn pubers met van alles bezig behalve met school? Vormen deze twee elementen een enorme uitdaging? Natuurlijk!
Wij willen het vak geschiedenis op een inspirerende manier overbrengen en de leerlingen aan het werk zetten. Activerende werkvormen lenen zich hier bij uitstek voor. In dit onderzoek gaan we na of de motiverende elementen van de activerende werkvormen die beschreven staan in de vakliteratuur ook als zodanig herkend worden door de doelgroep: de leerlingen.
Als activerende werkvormen zo motiverend zijn, waarom passen docenten deze dan zo weinig toe in de praktijk? Ook hier willen wij een verklaring voor vinden.

2. Samenvatting.

Tijdens onze stage liepen wij al vrij snel tegen het aloude probleem aan: hoe motiveer ik mijn leerlingen? Op de opleiding werden wij veelvuldig geïnformeerd over de voordelen van activerende werkvormen. Een manier van leren die met name tijdens de laatste grote onderwijsvernieuwing (1998) een belangrijke rol is gaan spelen. In het onderwijs op onze stagescholen zagen wij hier minder van terug dan we verwacht hadden.
Wij wilden daarom onderzoeken hoe de praktijk op onze scholen zich verhoudt tot de theorie. In het nieuwe geschiedenisonderwijs wordt de nadruk gelegd op het leren van vaardigheden. Dat betekent dat leerlingen naast het leren van feiten deze ook actief moeten kunnen gebruiken en toepassen. De vaardigheden die leerlingen hiervoor nodig hebben ontwikkelen ze met name door het toepassen van activerende werkvormen. Daarnaast wordt door deze werkvormen ook de motivatie bevorderd (Ebbens, 2009: Havekes, 2004: Wilschut, 2011: Woolfolk, 2008). Dit laatste wilden wij ook in onze lespraktijk onderzoeken.
Alhoewel de leerlingen niet echt bekend waren met activerende werkvormen waardeerden zij deze aanpak wel. Het biedt variatie, leerlingen moeten zelf met de stof aan de slag. Ze bespreken de stof met hun klasgenoten en passen deze op een actieve manier toe. Waar wij minder oog voor hadden was het verschil tussen de diverse type leerlingen en leeftijdscategorieën. Zo hebben sommige leerlingen meer behoefte aan uitdaging, terwijl andere leerlingen bestaande structuren meer op prijs stellen. Daarnaast is ook de leeftijdsfase waarin een leerling zich bevindt een factor van belang. Zo ondervonden wij dat derdeklassers het best moeilijk vinden om hun mening in een discussie duidelijk naar voren te brengen. Zij steunen nog veel meer op de sociale omgeving. Bovenbouwleerlingen vinden discussie juist een wezenlijk element van de les.
Ook kregen wij meer zicht op de redenen waarom het voor de door ons geïnterviewde docenten lastig is om vaker activerende werkvormen toe te passen. In het begin kost dit meer tijd en vooral dit element speelt bij docenten vaak een cruciale rol. Altijd is daar de druk of alle stof wel in de beschikbare tijd behandeld kan worden. Dat maakt een docent minder flexibel.

3. Inleiding.

Door de invoering van de tweede fase vanaf 1998 is er didactisch gezien veel veranderd in het onderwijs. Activerend onderwijs, activerende didactiek en activerend leren, werden de norm. Niet de docent en zijn instructie, maar het actief en zelfstandig leren van de leerlingen kwamen centraal te staan.

Voor het geschiedenisonderwijs betekende dit dat er in 2006 een nieuw curriculum werd ingevoerd, de tien tijdvakken. In de onderbouw worden deze chronologisch behandeld. Dit wordt in de bovenbouw diepgaander herhaald. Daarnaast werd er een nationale canon samengesteld die vanaf 2010 toegepast moest worden in de bestaande leerstof. De nadruk in het geschiedenisonderwijs kwam te liggen op het verwerven van basiskennis en hier actief mee kunnen werken. Leerlingen moeten deze kennis kunnen gebruiken om betekenis te geven aan iets dat tot dan toe voor hen onbekend was. Daarnaast moeten de leerlingen een aantal historische vaardigheden leren zoals verbanden kunnen leggen, zaken kunnen verklaren, oorzaak en gevolg in relatie met elkaar kunnen zien, gebeurtenissen in historisch perspectief kunnen plaatsen en historisch kunnen redeneren (rapport canon commissie, 2007).
Deze vernieuwingen hadden gevolgen voor zowel de docenten als leerlingen. Van geschiedenisdocenten werd verwacht dat zij meer leerlinggericht les gingen geven. Terwijl de leerlingen actiever met de stof om zouden moeten gaan.

In de praktijk hebben wij ondervonden dat leerlingen vaak minder gemotiveerd zijn, onze collega's ondersteunen deze zienswijze. Terwijl motivatie essentieel is. Motivatie is namelijk de 'motor' van het leren. Leren begint met gemotiveerde leerlingen (Ebbens, 2009).
Wij willen in de praktijk testen hoe wij leerlingen kunnen motiveren. Hierbij zullen wij gebruik maken van activerende werkvormen. Motivatie zal namelijk uit de leerling zelf moeten komen en bij activerende didactiek staat de leerling centraal. Deze activerende werkvormen willen wij toepassen omdat wij uit lesobservaties en interviews met docenten opmaken dat lang niet alle docenten de omslag naar een nieuwe manier van werken gemaakt hebben. Uit lesobservaties en interviews met docenten bleek dat op onze stagescholen merendeel van de tijd op een traditionele manier wordt lesgegeven. Docenten geven vaak frontaal les, zijn zelf veel aan het woord, ze wijken nauwelijks af van de lesmethode en gaan activerende werkvormen veelal uit de weg. Dit wil niet zeggen dat dit geen goede docenten zijn maar wel dat hun manier van lesgeven niet aansluit op de nieuwe doelstellingen in het geschiedenisonderwijs.
Het gebrek aan motivatie zou in verband kunnen worden gebracht met deze traditionele manier van lesgeven. Leren begint immers met gemotiveerde leerlingen en zolang zij niet actief betrokken worden bij hun leren zal hun motivatie ook niet groot zijn (Ebbens, 2009).

Aangezien in de huidige geschiedenisdidactiek activerend leren een belangrijke plaats inneemt zullen wij in paragraaf 4.1 de ideeën die hier aan ten grondslag liggen bespreken. Omdat motivatie de tweede component van ons onderzoek is, zullen wij in paragraaf 4.2 ook ingaan op de relatie tussen activerende werkvormen en motivatie.

4. Theoretisch kader.

4.1 Activerende geschiedenisdidactiek.

Het activerende onderwijs en de huidige geschiedenisdidactiek vinden hun basis in Bruners theorie (1960) over het raamwerk en spiraalcurriculum (Van Drie, 2009). Vygotsky (naar Wilschut, 2011: Woolfolk, 2008) gaat ervan uit dat leren plaatsvindt wanneer er actief samengewerkt wordt. Belangrijk is dat iedereen zijn kennis inbrengt en dat door samenwerking de kennis toeneemt. In de ontwikkeling spelen taal en begripsvorming een centrale rol. Tijdens het leerproces komen leerlingen met behulp van elkaar of de docent telkens een stap verder qua kennisniveau. Vygotsky noemt dit de Zone van Naaste Ontwikkeling.
Bruner (1960) die Vygotskys ideeën verder uitwerkte, stelt dat nieuwe kennis makkelijker beklijft wanneer deze aanhaakt op het al bestaande raamwerk van kennis. Ook stelt Bruner dat wanneer leerlingen de basisbeginselen en basisbegrippen van een vak opdoen het voor hen makkelijker wordt om kennis in nieuwe contexten toe te passen (Wilschut, 2011). Daarnaast pleit Bruner voor een spiraalcurriculum: dezelfde basisstructuur en -beginselen telkens terug laten komen maar op een steeds hoger niveau. Dit werkt motiverend aangezien leerlingen verder bouwen op wat ze al weten en zo het gevoel krijgen dat ze vooruitgaan (Wilschut, 2011).
In het huidige geschiedenisonderwijs spelen Bruners ideeën (1960) over het raamwerk en spiraalcurriculum een grote rol (Van Drie, 2009). De oriëntatiekennis wordt tegenwoordig als een spiraal behandeld. Nadat er een basis gelegd is komen de tien tijdvakken meerdere keren aanbod, telkens wordt dieper ingegaan en voortgebouwd op de al aanwezige kennis. Leerlingen verwerven de nieuwe stof zelf (leren zelfontdekkend) en passen deze in hun bestaande denkstructuren. Deze zelf verworven inzichten nemen een belangrijker plaats in het geheugen in. Tevens wordt zelf gevonden kennis beter onthouden (Van Drie, 2009: Wilschut, 2011).

Onder activerend leren verstaan wij '… dat leerlingen actiever zijn, dat (ze) meer de ruimte krijgen om hun eigen leren vorm te geven, dat ze ook meer hun eigen verhalen kwijt kunnen en dat er meer interactie, meer dialoog in de klas zal plaatsvinden' (Ebbens, 2009). Dit sluit aan bij de definitie van activerende didactiek van Van Ekens (2008): 'activerende didactiek is een manier van lesgeven waarbij de nadruk ligt op maatregelen en activiteiten die de docent onderneemt om het zelfstandig en actief leren te bevorderen. Dit kunnen zowel docent gestuurde als (mede) leerling gestuurde maatregelen zijn' (Ekens, 2008). In dit PGO gaan we uit van deze definitie.
Doordat leerlingen bij deze didactiek met elkaar argumenten uitwisselen zien de docent en de leerlingen de 'denkstappen' van de leerlingen. Waardoor reflectie op het denkproces kan plaatsvinden en de leerlingen hiervan kunnen leren. (Havekes, e.a., 2004: Tuithof, 2001).
Activerende didactiek waarbij leerlingen op actieve wijze hun eigen leren vormgeven is om een aantal redenen bij uitstek geschikt om het nieuwe geschiedenisonderwijs tot een succes te maken. Daar gaan we hieronder verder op in.
Bij activerende didactiek staat de leerling en zijn actieve denken centraal. De docent is meer begeleider dan instructeur. Leerlingen verwerken actief (zelfstandig en samen) de aangeboden nieuwe informatie, waardoor ze deze beter onthouden en meer leren (Ebbens, 2009: Woolfolk, 2008).

De leerlingen ontdekken de leerstof zelf. Ze werken samen, maar moeten ook eigen standpunten innemen. Het denken van de leerlingen en het nadenken over hun denkproces wordt hierdoor gestimuleerd. Door deze actieve houding leren ze beter verbanden leggen, zaken verklaren en oorzaak en gevolg relaties inzien dan wanneer leerlingen de stof passief tot zich nemen. Kortom de leerlingen ontwikkelen op deze manier hun historische vaardigheden en doen meer kennis op, de leeropbrengst is hoger dan bij instructie gericht onderwijs (Van Drie & Van Boxtel, 2008: Havekes e.a., 2004: Wilschut, 2011).
Daarnaast wordt bij activerend onderwijs het denkproces van de leerlingen zichtbaar. Doordat leerlingen met elkaar argumenten uitwisselen zie we hun denkstappen en hoe ze tot conclusies komen. Waardoor de docenten beter in staat zijn leerlingen te begeleiden bij het verbeteren van hun historische vaardigheden (Van Drie & Van Boxtel, 2008: Havekes e.a., 2004: Tuithof, 2001).

De werkgroep Actief Historisch Denken (2007) ontwikkelde een groot aantal activerende opdrachten die de leerlingen uitdagen na te denken over de stof en over hun denkproces. Door al dan niet onder begeleiding van een docent te reflecteren op hun eigen leren worden zij in staat gesteld hun historisch denken te verbeteren: actief historisch denken.
Op verschillende manieren draagt actief historisch denken bij aan het ontwikkelen van historische vaardigheden: leerlingen gaan individueel en samen actief met de stof om en reflecteren op hun gedachtegang. Daarnaast ontwikkelen ze een kritische en onderzoekende houding. Hierdoor worden de geschiedenislessen relevanter en zinvoller waardoor de motivatie toeneemt (Havekes e.a., 2004).

In de volgende paragraaf gaan we dieper in op de relatie tussen motivatie en activerende werkvormen.

4.2 Motivatie en activerende werkvormen.

Wat betreft motivatie houden wij de definitie van Woolfolk (2008) aan: motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. Volgens Woolfolk bestaat motivatie uit twee aspecten, intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt uit de persoon zelf en extrinsieke motivatie wordt aangestuurd door externe factoren.
In de door ons bestudeerde didactische vakliteratuur worden een aantal elementen van activerende werkvormen aangehaald die een positieve invloed op de motivatie hebben. Al lezende kwamen wij tot conclusie dat sommige motiverende elementen inherent aan de werkvorm zijn, terwijl andere motiverende aspecten makkelijk kunnen worden toegevoegd aan de werkvorm.

Motiverende aspecten inherent aan de werkvorm.
Wanneer leerlingen actief met de stof werken, de stof zelf ontdekken en met mede leerlingen hierover discussiëren dan werkt dit motiverend (Ebbens, 2009: Havekes, e.a., 2004: Wilschut, 2011: Woolfolk, 2008).
Door activerend onderwijs neemt de leeropbrengst toe. Leerlingen nemen de stof beter op en onthouden deze beter, hetgeen motiverend werkt. Ook wordt het denken

van de leerlingen zichtbaar bij de evaluatie, zo krijgen de leerlingen zicht op hun eigen leren (Ebbens, 2009: Wilschut, 2011: Woolfolk, 2008: Havekes e.a., 2004).

Daarnaast is het samenwerken zelf motiverend, er vindt directe interactie plaats tussen de leerlingen wat appelleert aan de menselijke behoefte ergens bij te horen (Ebbens, 2009 en Woolfolk, 2008). Tevens zijn activerende werkvormen gevarieerder dan niet activerende werkvormen. Deze variatie stimuleert de motivatie (Ebbens, 2009: Woolfolk, 2008).
Motivatie neemt toe door de positieve wederzijdse afhankelijkheid (Ebbens, 2009). Dit betekent dat de leerlingen inzien dat ze elkaar nodig hebben om de opdracht succesvol te kunnen afronden. De opdracht moet dan wel zo geformuleerd zijn dat de inzet van alle groepsleden vereist is. De individuele aanspreekbaarheid die hiermee samenhangt beïnvloed de motivatie ook positief. Leerlingen zijn bij een effectieve activerende werkvorm namelijk niet alleen verantwoordelijk voor het groepsresultaat maar ook voor hun eigen bijdrage hieraan (Ebbens, 2009: Tuithof, 2001).
Door activerende opdrachten doen leerlingen vaardigheden op waar ze in het dagelijks leven ook profijt van hebben. Zo leren leerlingen bijvoorbeeld discussiëren en argumenteren. Wanneer leerlingen de bruikbaarheid inzien van deze vaardigheden, zullen ze de opdracht eerder als zinvol ervaren hetgeen hun motivatie zal bevorderen. (Ebbens, 2009: Wilschut, 2011: Woolfolk, 2008: Havekes e.a., 2004).
Leerlingen kunnen meer van henzelf kwijt in activerende werkvormen waardoor de motivatie toeneemt. Ze moeten in hun eigen woorden de stof formuleren en kunnen ook hun mening uiten tijdens discussies met medeleerlingen. (Ebbens, 2009). Ook wordt in opdrachten die het actief historisch denken stimuleren vaak expliciet naar de mening van de leerlingen gevraagd (Havekes e.a., 2004).
De motivatie zal bovendien ook toenemen doordat deze werkvorm de leerlingen veiligheid biedt. Leerlingen kunnen eerst overleggen met elkaar voordat ze antwoorden. Hierdoor zal de angst om een fout antwoord te geven afnemen. Woolfolk (2008) wijst op de theorie van Maslov, die stelt dat pas wanneer aan een aantal basisbehoeftes voldaan is mensen toekomen aan het bevredigen van hun intellectuele behoeftes. In de lespraktijk betekent dit dat leerlingen in een onveilige school zich meer zullen focussen op hun behoefte aan veiligheid dan op hun leren (Ebbens, 2009: Woolfolk, 2008).

Motiverende aspecten die toegevoegd kunnen worden aan de werkvorm.
De motivatie van de leerlingen wordt positief beïnvloed wanneer zij enige mate van autonomie ervaren. Als ze de kans krijgen om te laten zien dat ze competent zijn en zelf keuzes kunnen maken, zal hun intrinsieke motivatie toenemen. In de onderwijspraktijk betekent dit meestal de leerlingen een keuzemogelijkheid bieden. Kenmerkend voor school is immers dat anderen voor de leerlingen beslissen (Ebbens, 2009, en Woolfolk, 2008).
Wanneer de opdracht aansluit op het dagelijks leven of de interesses van de leerlingen wordt deze als meer zinvol ervaren door de leerlingen. Zij zullen dan beter opletten, meer leren en de stof beter onthouden. Uit dit soort opdrachten blijkt ook dat de docent zich oprecht voor hen interesseert, hij heeft immers de moeite genomen om een opdracht te geven die ze aanspreekt (Ebbens, 2009: Havekes, 2004: Woolfolk, 2008).
Wanneer de leerlingen de doelen die aan hen gesteld worden als uitdagend en verwezenlijkbaar ervaren, komt dit de motivatie ten goede. Als een leerling zich

inspant en hierdoor succes ervaart, zal hij inzien dat bekwaamheid iets is dat verworven kan worden waardoor het geloof in eigen kunnen toeneemt. Leerlingen worden zich er dan van bewust dat ze zelf invloed hebben op de uitkomst van gebeurtenissen waardoor het gevoel 'in controle te zijn' toeneemt, hetgeen de intrinsieke motivatie bevordert. Ook van belang hierbij is dat de doelen binnen een afzienbare tijd realiseerbaar moeten zijn (Ebbens, 2009: Woolfolk, 2008).

We weten nu welke aspecten van een activerende werkvorm volgens de vakdidactische literatuur een positieve invloed kunnen hebben op de motivatie. We hebben echter nog geen beeld van hoe de leerlingen deze motiverende elementen in de praktijk ervaren. Dit hebben we onderzocht door deze elementen in een vragenlijst (zie paragraaf 8.1 en 8.2) te verwerken en deze aan de leerlingen voor te leggen. Eerst zullen we echter onze onderzoeksvraag, verwachtingen en onderzoeksopzet beschrijven.

5. Onderzoek

5.1 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen.

Dit onderzoek betreft de relatie tussen activerende werkvormen en de motivatie bij leerlingen en de vraag of deze werkvormen de motivatie positief beïnvloedt.
Tijdens de stages viel ons op dat veel docenten zich nog niet een meer leerlinggerichte manier van werken, die aansluit op het vernieuwde geschiedenis- onderwijs, hebben eigen gemaakt. De door ons geïnterviewde docenten bevestigden onze indruk dat op de stagescholen vooral op een traditionele manier wordt lesgegeven. De activiteit ligt meer bij de docenten dan bij de leerlingen.
Het gebrek aan motivatie dat het merendeel van onze vakcollega's aangeeft te ervaren, heeft tal van oorzaken maar wij vermoeden ook een relatie met de traditionele manier van lesgeven. Leerlingen zullen weinig gemotiveerd zijn wanneer zij niet actief betrokken worden bij hun leren.
Wellicht kan ons onderzoek er niet alleen aan toe bijdragen dat de motivatie van onze leerlingen toeneemt (door het toepassen van activerende opdrachten) maar kunnen we zo ook beter inzichtelijk maken aan onze collega's dat activerend lesgeven onder andere tot beter gemotiveerde leerlingen leidt.

Onderzoeksvraag.
Wat is de invloed van activerende werkvormen op de motivatie van leerlingen in het geschiedenisonderwijs?

Deelvragen.
1. Welke aspecten van een activerende opdracht hebben volgens de vakliteratuur een positieve invloed op de motivatie van de leerlingen.

2. Hoe ervaren leerlingen verschillende manieren van lesgeven?

3. Hoe interpreteren de geïnterviewde geschiedenisdocenten onze onderzoeksresultaten?

5.2 Verwachtingen.

Op basis van de door ons bestudeerde literatuur en onze eigen ervaringen verwachten wij dat de activerende opdrachten motiverend zullen werken voor de leerlingen. Omdat ze op een actieve en gevarieerde manier en door zelfstandig en samen te werken zich de stof eigen maken. Dit zal de lessen voor hen aantrekkelijker en relevanter maken.
Wij en onze leerlingen hebben nog niet heel veel ervaring met actieve werkvormen. In de praktijk zullen wij als docent moeten ervaren wat de valkuilen zijn, waar we extra op moeten letten etc. Daarnaast zullen de leerlingen ook moeten wennen aan deze voor hun nieuwe werkvormen en de actievere rol die van hen wordt verwacht.
Een praktisch probleem zou kunnen zijn dat binnen onze secties met studiewijzers gewerkt wordt waarin weinig speling zit en geen rekening gehouden wordt met de tijd die het toepassen van activerende werkvormen in beslag neemt.

6. Methode.

6.1 Onderzoeksopzet.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op twee scholen. Op school 1 (vwo) werd een vierde klas geselecteerd, bestaande uit 28 leerlingen. Op school 2 (gymnasium) werden twee derde klassen geselecteerd met in totaal 47 leerlingen. In deze twee jaarlagen zijn de meeste activerende opdrachten door de auteurs van dit onderzoek behandeld en wij verwachtten dat zij goed in staat zouden zijn vragen over motivatie te beantwoorden.

Wij hebben gekozen voor het toepassen van activerende werkvormen in deze klassen omdat deze werkvormen een directe relatie hebben met motivatie (zie paragraaf 4.2). In deze relatie willen wij meer inzicht krijgen. Werkvormen die gebruikt werden, zijn ontwikkeld zijn door de werkgroep Actief Historisch Denken, enkele werkvormen werden aangeleverd door de scholen en enkele werkvormen zijn door ons ontwikkeld.

Het aantal leerlingen dat bij dit onderzoek is betrokken stelt ons in staat gegevens met elkaar te vergelijken. Daarnaast hebben wij naar aanleiding van onze onderzoeksresultaten vijf geschiedenisdocenten geïnterviewd. Uit onze lesobservaties en de interviews blijkt dat op beide scholen op een vrij traditionele manier les gegeven wordt, waarbij het toepassen van actieve werkvormen niet tot het dagelijkse curriculum behoort.

6.2 Instrumenten.

Na iedere activerende opdracht hebben wij de leerlingen ter afsluiting twee vragen gesteld: Was je meer of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les en heb je meer of minder geleerd in vergelijking met een normale les? De leerlingen konden in een tabel hun keuze aangeven. Om een zo duidelijk mogelijk antwoord te krijgen hebben we de keuzemogelijkheden (meer, neutraal, minder) beperkt. Door deze twee vragen te stellen krijgen wij een algemeen beeld over de invloed van activerende werkvormen op de motivatie en het leren van de leerlingen.

Voor een genuanceerder beeld hebben wij na afloop van de activerende lessenserie twee vragenlijsten aan de leerlingen voorgelegd. Waarbij de leerlingen vijf keuzemogelijkheden boden. Door middel van de eerste vragenlijst hebben we achterhaald welke manier van lesgeven hun voorkeur heeft en wat zij gewend zijn qua onderwijsvorm en hoe zij dit ervaren. Hierdoor kregen wij ook een duidelijk beeld van in hoeverre de leerlingen ervaren waren met het maken activerende opdrachten. De volgens de vakliteratuur motiverende aspecten van activerende werkvormen, hebben wij verwerkt in een tweede vragenlijst. Zo kunnen we vaststellen of en hoe deze motiverende elementen de motivatie van onze leerlingen beïnvloed. Op deze wijze analyseren we in hoeverre de theorie zich verhoudt tot de praktijk op onze scholen.
Daarnaast hebben wij onze algemene indrukken tijdens de lesparticipaties vastgelegd. Tot slot interviewden wij vijf docenten door de resultaten van de vragenlijsten aan hen voor te leggen. Het ging om een open interview met als startvraag: Hoe

interpreteert u de uitslagen van de vragenlijsten? Twee docenten van het vwo werden geïnterviewd: een jonge docent die zelf ook onderwezen is in activerende didactiek maar hier weinig gebruik van maakt en een oudere docent die niet onderwezen is in activerende didactiek en vrij traditioneel lesgeeft. Op het gymnasium vonden met drie docenten interviews plaats: een docent die ruim 10 jaar les geeft en zo nu en dan een activerende opdracht toepast, een docent die al ruim 40 jaar les geeft en een oudere docent die zes uur per week les geeft in verband met zijn gezondheid. Deze laatste twee docenten passen alleen activerende opdrachten toe wanneer deze zijn opgenomen in de studieplanner.

6.3 Dataverwerking.

De resultaten van de vragenlijsten geven wij procentueel weer in cirkeldiagrammen of staafdiagrammen. Wanneer wij de uitkomsten van de scholen vergelijken zullen wij vanwege de overzichtelijkheid gebruik maken van staafdiagrammen. Wij geven alles in procenten weer omdat dit een helder beeld geeft.

Na afloop van iedere activerende werkvorm hebben we de mening van de leerlingen gepeild. Hierbij stelden wij twee vragen over de motivatie en leeropbrengst. De resultaten geven wij in paragraaf 7 in cirkeldiagrammen per school en per opdracht weer. Tevens vergelijken we de gemiddelden van onze scholen door middel van staafdiagrammen en verbinden we hier een conclusie aan.

Bij de twee vragenlijsten hebben wij ook de data per school en per vraag verzameld en omgezet in staafdiagrammen. Zo kunnen we overzichtelijk onze resultaten met elkaar vergelijken. Onder de staafdiagrammen staat een toelichting aangevuld met de interpretaties van de docenten die afkomstig zijn uit de interviews. Bij het beschrijven van de context van de scholen in paragraaf 7 is ook gebruik gemaakt van de interviews.

Alle vragen zijn door ons ontworpen zodat de vragen het beste voldoen aan onze behoefte naar specifieke informatie betreffende motivatie en actieve werkvormen.

7. Activerende werkvormen in de praktijk.

7.1 Context gymnasium en vwo.

Op het gymnasium wordt vrij docentgericht les gegeven. Dit geldt ook voor de geschiedenissectie: één docent past zo nu en dan een activerende opdracht toe. De andere docenten beamen dat ze dit alleen doen als het in de studiewijzer aangegeven wordt als vast onderdeel.
Binnen de sectie wordt gebruik gemaakt van een vaste lesmethode, een basisboek en een werkboek. De docenten geven aan dat een deel van de leerlingen de vragen uit het werkboek als vervelend en saai ervaren. De stof uit het basisboek wordt aangevuld met extra informatie door middel van frontale lessen en af en toe een documentaire. Een steeds weer terugkerend element bij de samenstelling van de lessen is de tijdsdruk: lukt het in de vastgestelde tijd alle stof te behandelen.

Tijdens lesobservaties op het vwo viel het op dat er in de regel vrij traditioneel les gegeven wordt: er wordt huiswerk besproken, nieuwe stof behandeld en de leerlingen mogen in de les aan hun huiswerk werken. Soms is er ruimte voor een opdracht die niet uit de methode (Sfinx) komt, activerende opdrachten zijn echter niet als vast onderdeel in de studieplanner opgenomen. De geïnterviewde docenten herkennen dit beeld. Dit blijkt uit hun reacties op de onderzoeksresultaten (zie paragraaf 8.1)
Binnen de sectie vindt weinig discussie plaats, over hoe de stof wordt aangeboden en hoe leerlingen de stof verwerken. De belangrijkste vraag in elke sectievergadering is: lukt het om alle stof te behandelen?
De leerlingen zijn niet op een heel actieve wijze met de lesstof bezig en werken weinig samen waardoor er nauwelijks uitwisseling van meningen plaatsvindt.
In individuele gesprekken met geschiedenisdocenten kwam naar voren dat ze in principe wel overtuigd zijn van de meerwaarde van activerend en samenwerkend onderwijs. Maar dat men dit niet toepast omdat de voorbereiding teveel tijd kost, er te weinig tijd is voor de uitvoering of men al jarenlang naar tevredenheid op een andere wijze lesgeeft. Toch is de geschiedenissectie enigszins in beweging, zo zal volgend jaar in vier vwo, vier keer een activerende lessenserie van drie lessen opgezet worden.

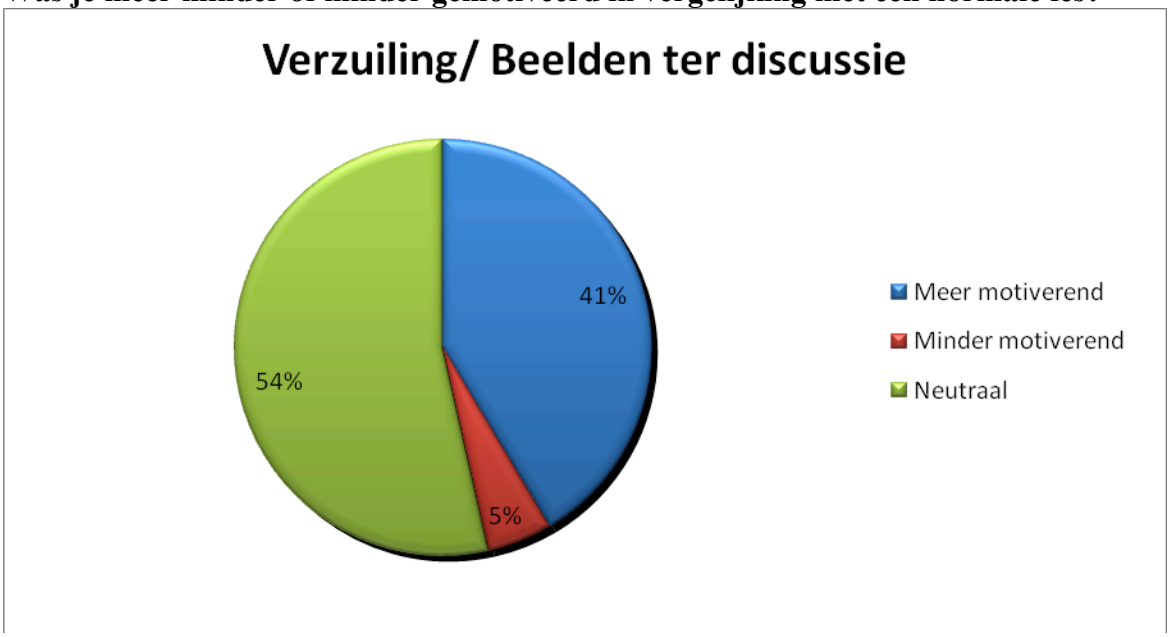
7.2 Resultaten activerende opdrachten gymnasium en vwo.

Op het gymnasium vonden twee activerende opdrachten plaats waarvan de laatste in twee verschillende klassen werd uitgevoerd. De vwo-klas maakte vier activerende opdrachten.
Wij hebben de leerlingen na iedere opdracht twee vragen gesteld: was je meer of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les en heb je meer of minder geleerd in vergelijking met een normale les? De leerlingen konden in een tabel hun keuze aangeven: meer, neutraal, minder. De uitkomsten hiervan staan hieronder per opdracht en school.

Opdracht gymnasium, Beelden ter discussie, de verzuiling in Nederland.

Onderwerp.
De verzuiling in Nederland.

Was je meer minder of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les?



Eenenveertig procent van de leerlingen vindt de oefening meer motiverend dan een normale les. Vierenvijftig procent, het grootste deel, antwoordt neutraal. Vijf procent vindt de opdracht minder motiverend in vergelijking met een normale les.

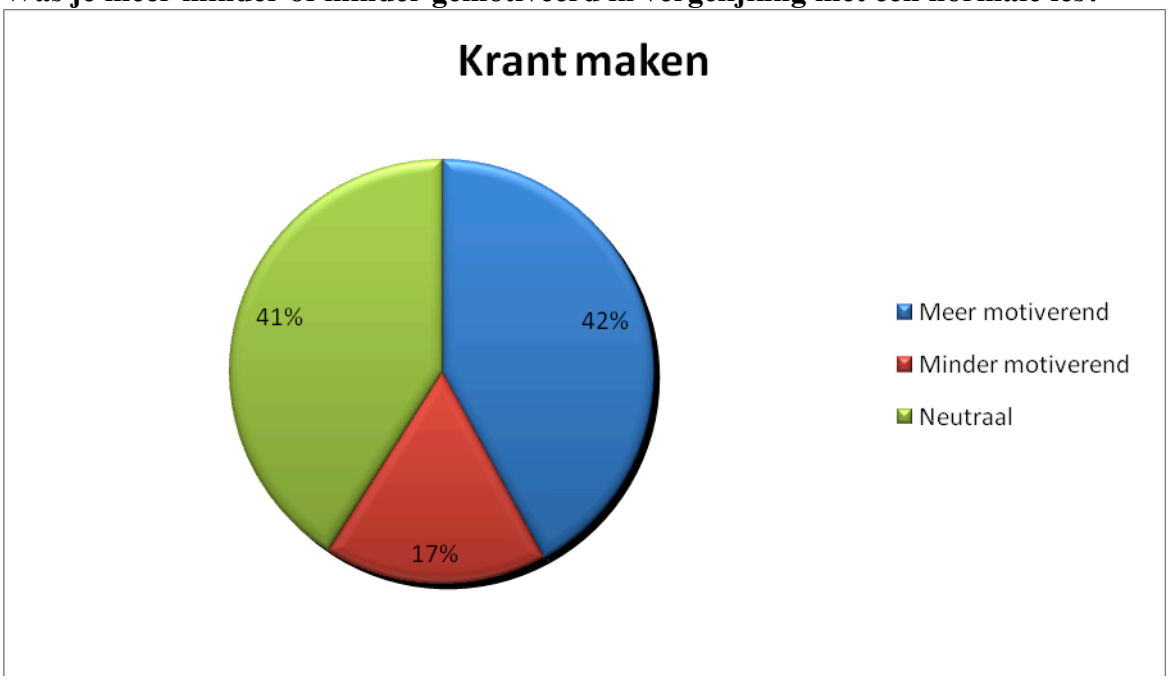
Heb je meer minder of minder geleerd in vergelijking met een normale les?

Wat betreft de leeropbrengst geeft het grootste deel van de leerlingen een neutraal antwoord (44 procent). De percentages leerlingen die meer of minder geleerd hebben, houden elkaar in evenwicht (respectievelijk 27- en 29 procent).

Opdracht gymnasium, Zelf een krant maken.

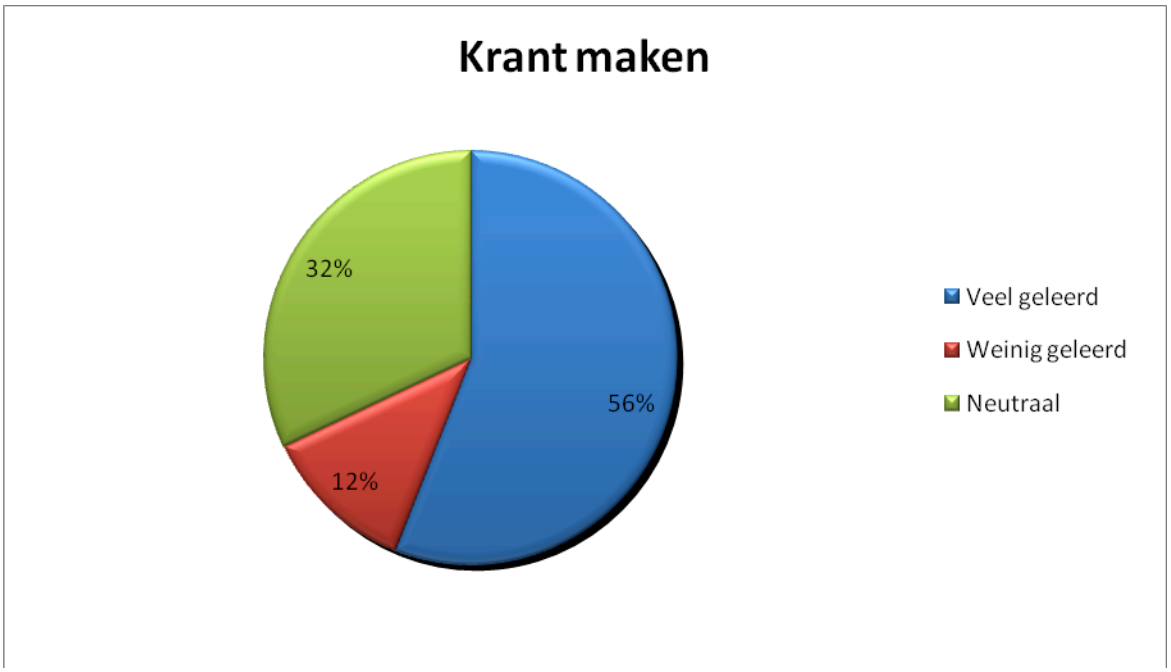
Onderwerp.
Verzuiling in het dagelijks leven.

Was je meer minder of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les?



Een flink deel van de leerlingen (42 procent) vindt het maken van de krant motiverender dan een normale les. Een bijna evengrote groep (41 procent) antwoordt neutraal. Een minderheid (17 procent) vindt de opdracht minder motiverend.

Heb je meer minder of minder geleerd in vergelijking met een normale les?

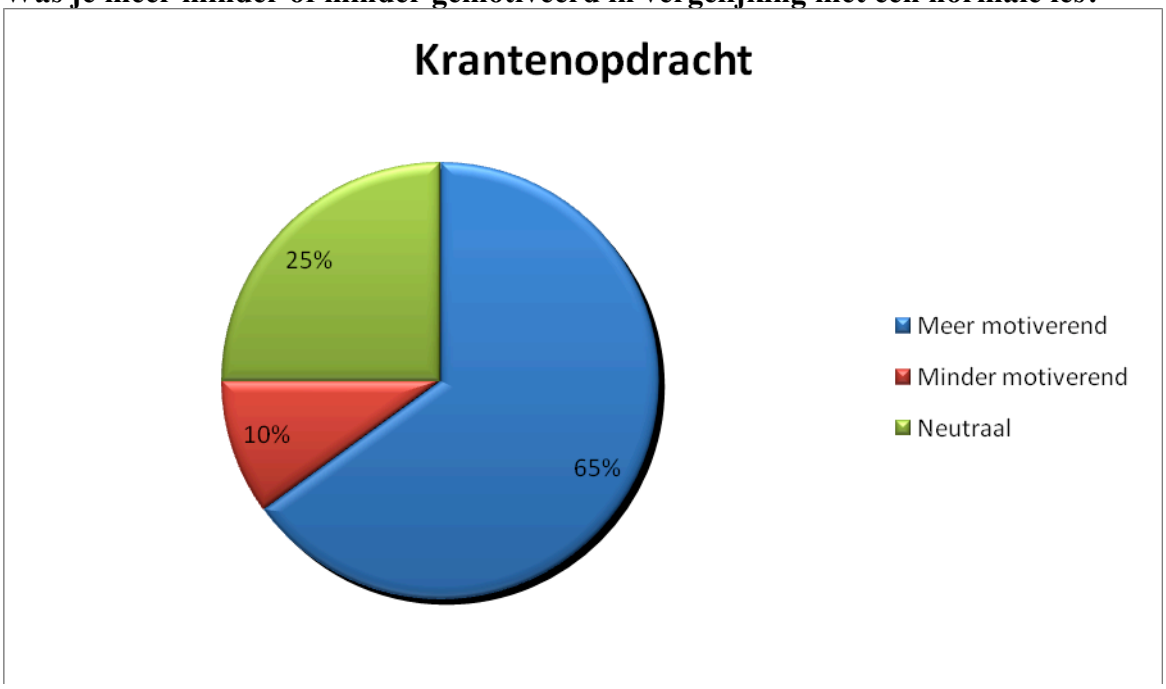


Inzake de leeropbrengst, antwoordt bijna één derde neutraal (32 procent) en geeft een minderheid van de leerlingen (12 procent) aan minder geleerd te hebben. Terwijl ruim de helft (56 procent) het tegenovergestelde beweert.

Opdracht vwo, Kranten uit de Tweede Wereldoorlog.

Onderwerp: Kranten uit de Tweede Wereldoorlog.

Was je meer minder of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les?



Een ruime meerderheid van de leerlingen (65 procent) vindt deze opdracht meer motiverend dan een normale les. Een minderheid van de leerlingen (10 procent) heeft

een tegenovergestelde mening. Terwijl een kwart van de leerlingen (25 procent) neutraal antwoordt.

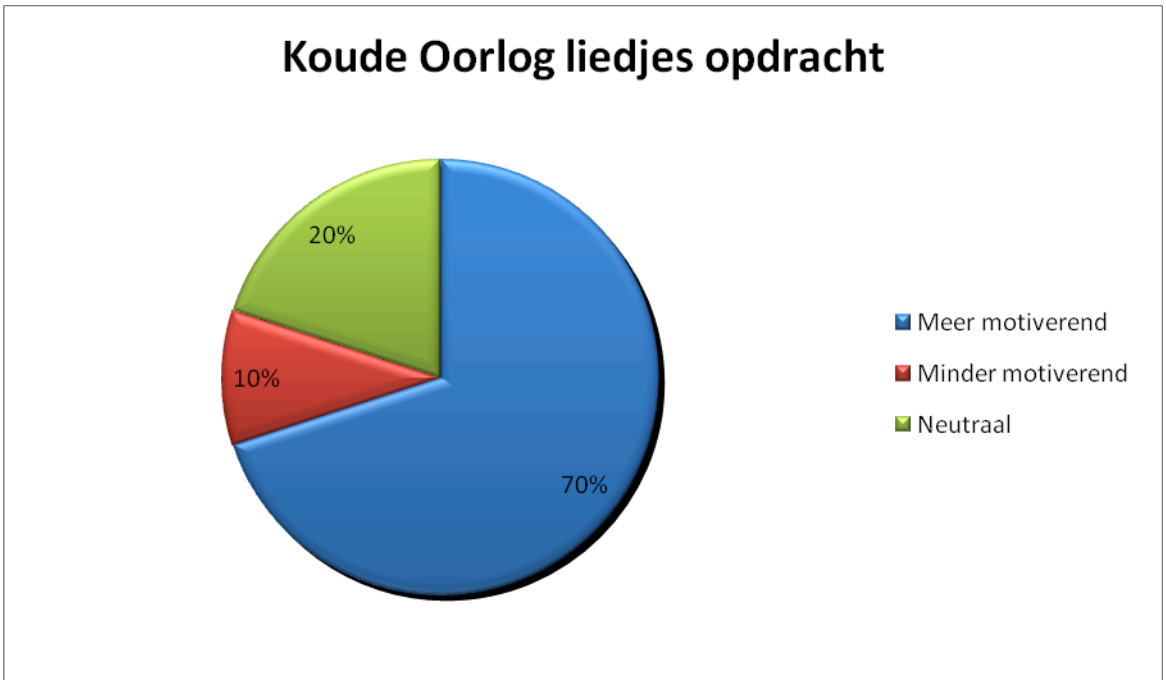
Heb je meer minder of minder geleerd in vergelijking met een normale les?

Een ruime meerderheid (60 procent) geeft aan meer geleerd te hebben dan in een normale les. Vijfendertig procent antwoordt neutraal en een kleine minderheid van 5 procent stelt minder geleerd te hebben.

Opdracht vwo, De Koude Oorlog en popliedjes.

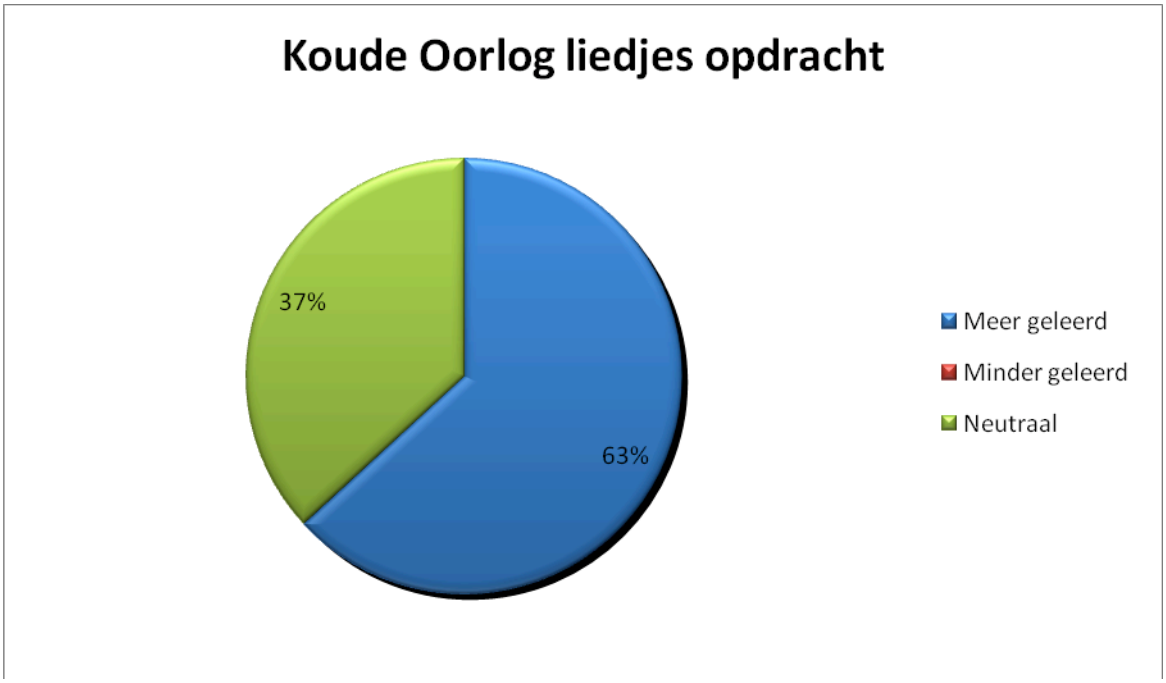
Onderwerp.
De Koude Oorlog en het leven van de gewone man, via popliedjes.

Was je meer minder of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les.



Een zeer grote meerderheid (70 procent) ervaart deze les als meer motiverend. Eén vijfde van de leerlingen geeft een neutraal antwoord. De kleinste groep (10 procent) is van mening dat deze opdracht hen minder motiveert.

Heb je meer minder of minder geleerd in vergelijking met een normale les?

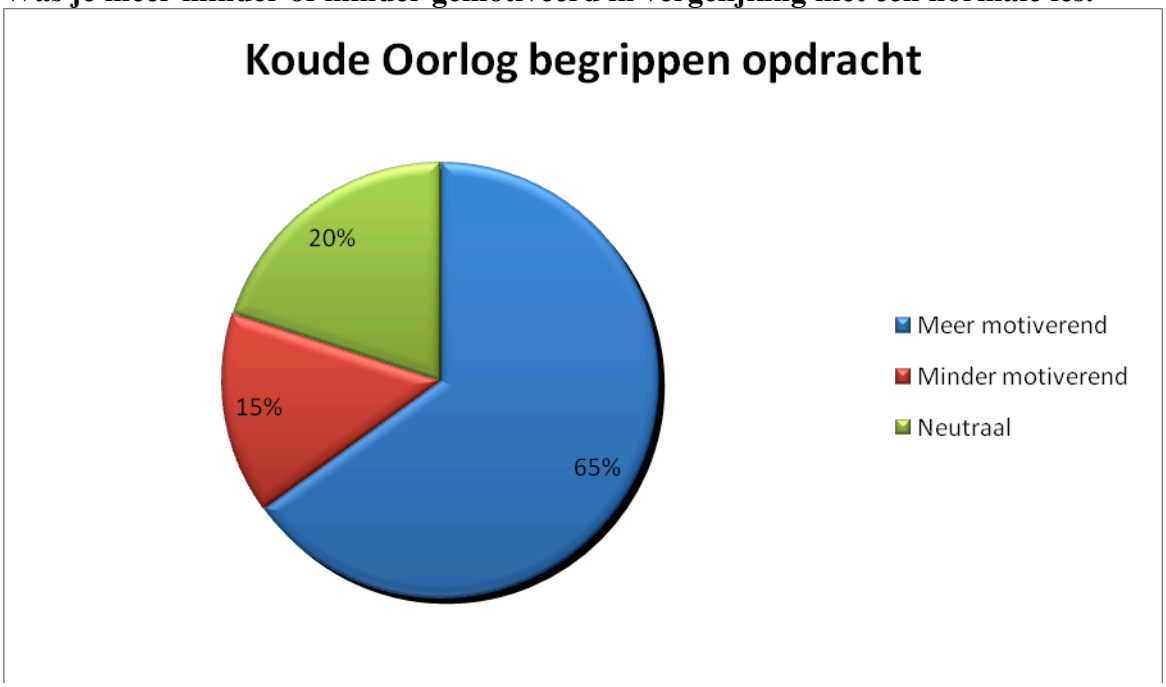


Geen van de leerlingen zegt minder geleerd te hebben. Bijna twee derde (63 procent) stelt meer geleerd te hebben. Ruim één derde (37 procent) antwoordt neutraal.

Opdracht vwo, Koude Oorlog begrippen opdracht.

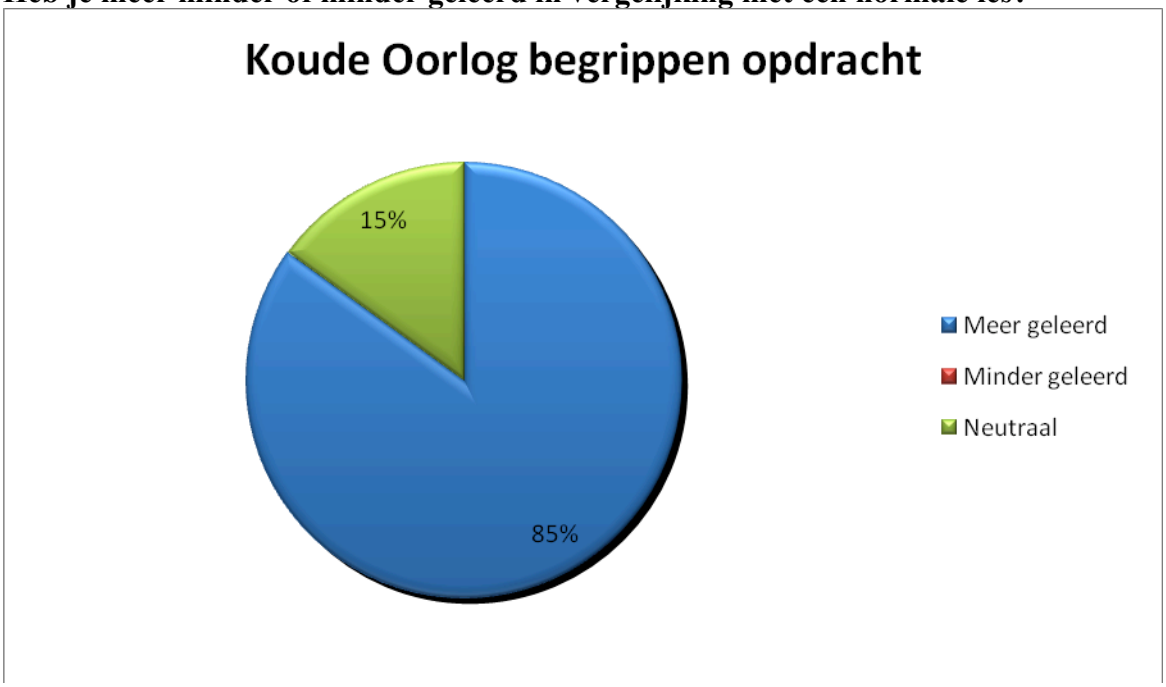
Onderwerp.
Belangrijke begrippen uit de Koude Oorlog.

Was je meer minder of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les.



Twintig procent van de leerlingen antwoordt neutraal. De meerderheid van de leerlingen (65 procent) vindt deze les meer motiverend. Leerlingen die deze les minder motiverend vinden, vormen de kleinste groep (15 procent).

Heb je meer minder of minder geleerd in vergelijking met een normale les?

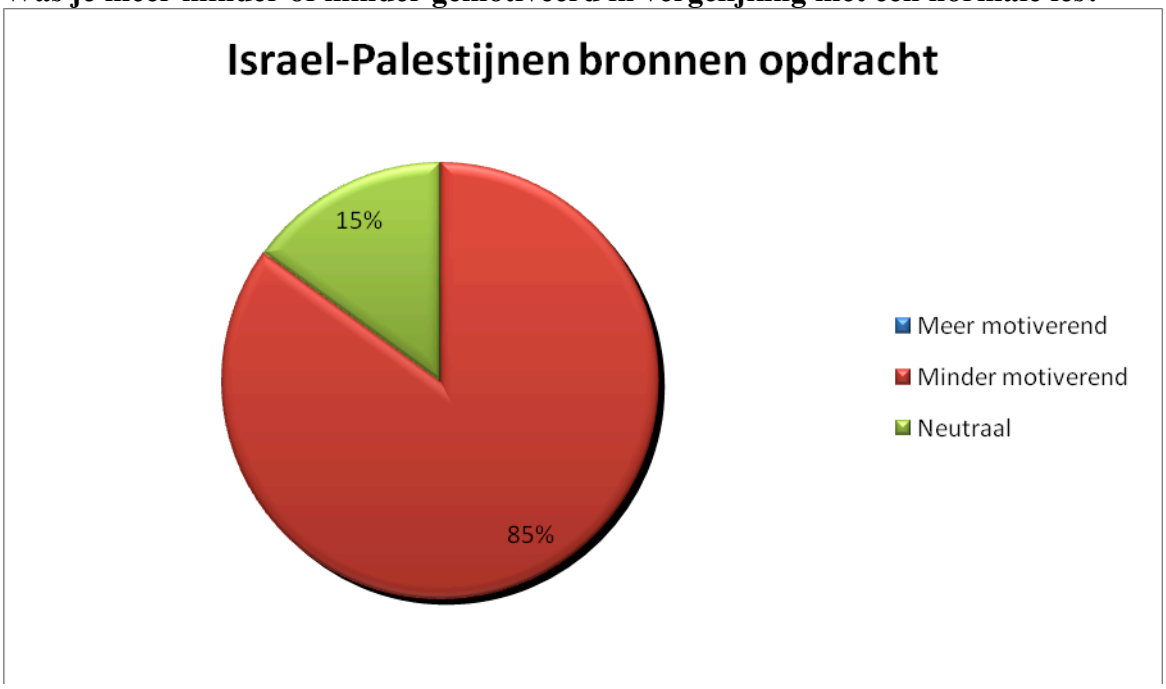


Een zeer ruime meerderheid (85 procent) stelt meer geleerd te hebben terwijl geen van de leerlingen aangeeft minder geleerd te hebben.

Opdracht, Het Palestijns- Israëlische conflict.

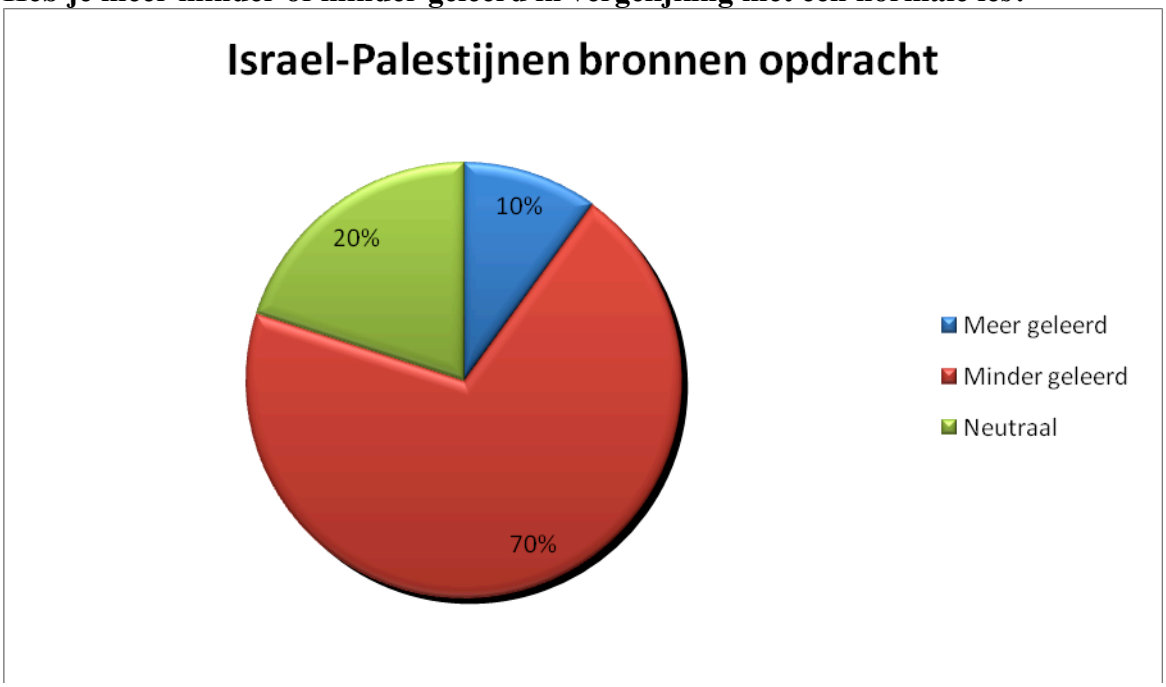
Onderwerp: Het Palestijns- Israëlische conflict.

Was je meer minder of minder gemotiveerd in vergelijking met een normale les?



Geen enkele leerling vindt deze les meer motiverend terwijl een absolute meerderheid (85 procent) deze les minder motiverend vindt.

Heb je meer minder of minder geleerd in vergelijking met een normale les?



Een ruime meerderheid (70 procent) zegt minder geleerd te hebben en een ruime minderheid van de leerlingen (10 procent) heeft meer geleerd meer in vergelijking met een normale les. Eén vijfde antwoordt neutraal.

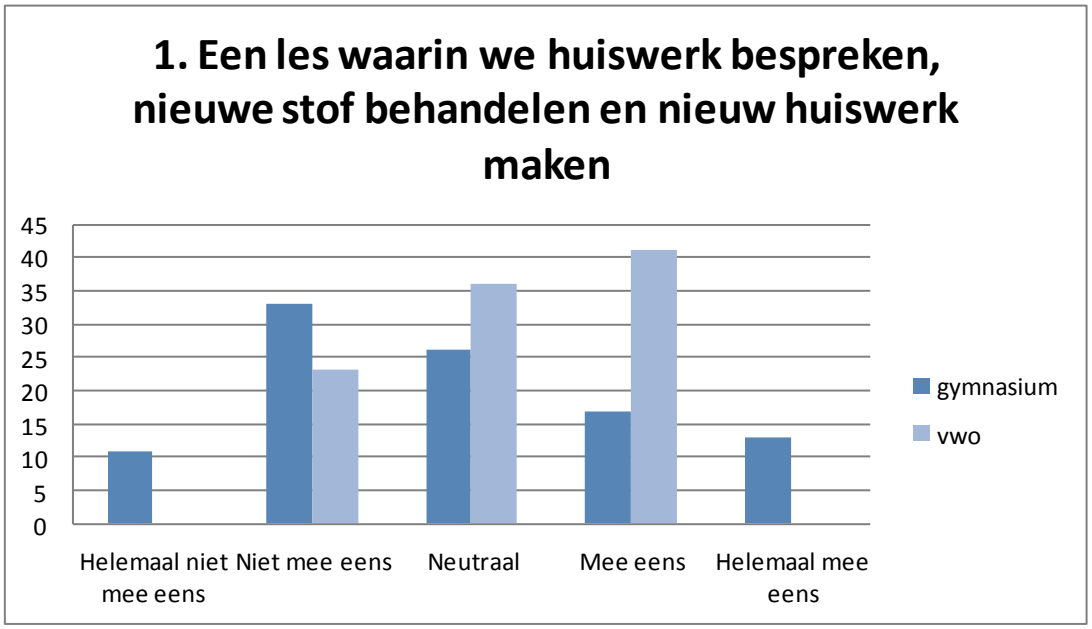
8. Vragenlijsten.

8.1. Resultaten vragenlijst: manier van lesgeven en de reactie van docenten hierop.

De leerlingen gaven bij de eerste vragenlijst antwoord op de vraag: welke manier van lesgeven spreekt jou aan?

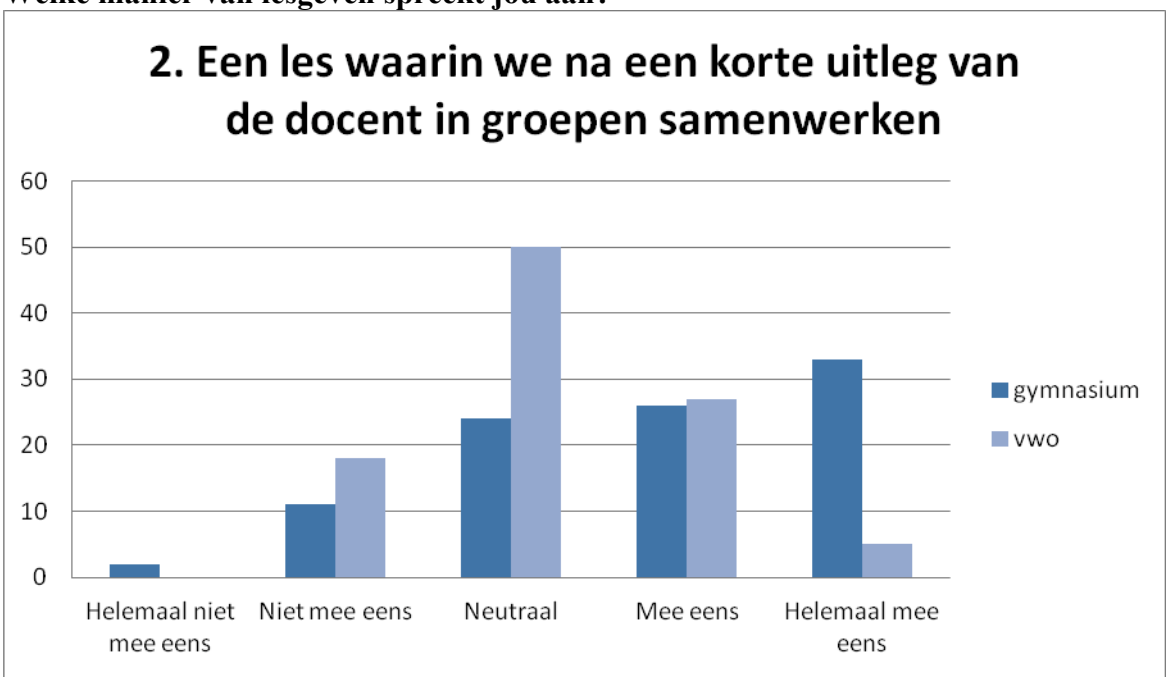
Het doel van deze vragenlijst was om vast te stellen wat voor manier van lesgeven de leerlingen aanspreekt, wat zij gewend zijn qua onderwijsvorm en hoe zij de lespraktijk ervaren. Daartoe hebben we de leerlingen zes stellingen voorgelegd waarbij zij konden aangeven in hoeverre zij het 'eens' of 'oneens' met deze stellingen waren. Stelling drie stond voor uitgesproken docent gericht, niet activerend en niet samenwerkend onderwijs. De tweede stelling had overduidelijk betrekking op, leerlinggericht, activerend en samenwerkend onderwijs. Andere stellingen (zoals de eerste en vijfde) waren minder uitgesproken wat betreft de vorm van het onderwijs en komen redelijk overeen met de dagelijkse lespraktijk op onze scholen.

Welke manier van lesgeven spreekt jou aan?



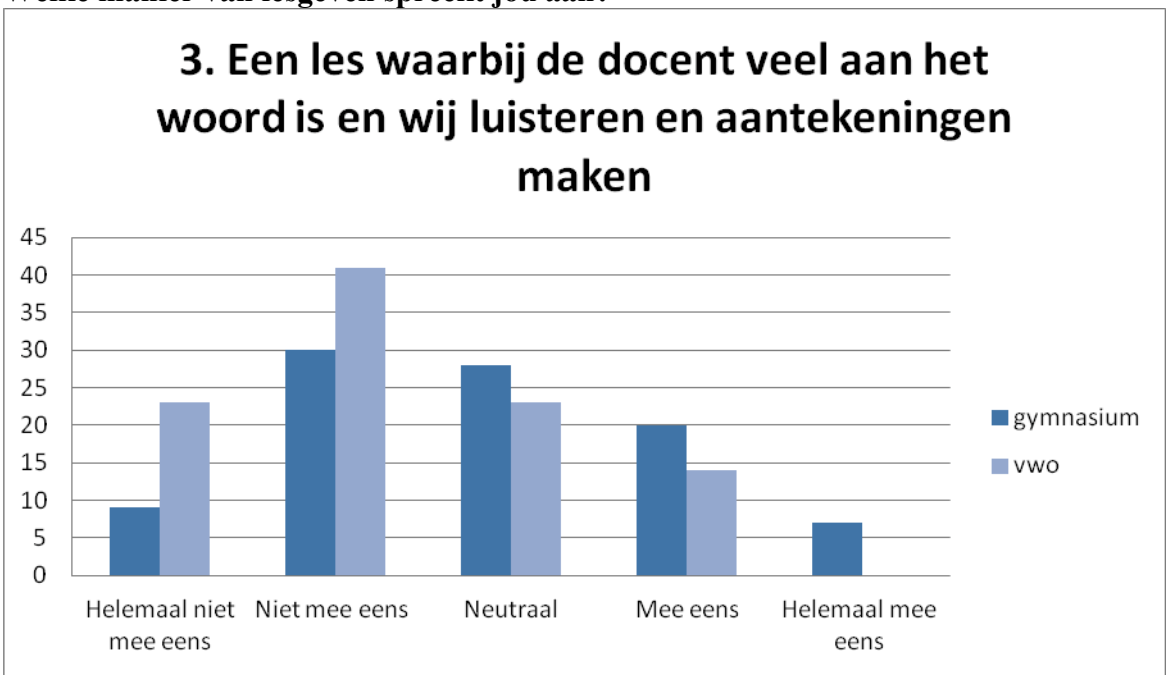
Het grootste deel van de gymnasiumleerlingen (43 procent) is het niet of helemaal niet eens met deze stelling. Terwijl van de vwo-leerlingen, de grootste groep (41 procent) het met de stelling eens is.
Zowel de gymnasium- als vwo-docenten geven aan dat dit de manier is waarop de leerlingen in de regel les krijgen. Gymnasiumdocenten stellen dat een groot deel van de drie gymnasiumleerlingen dit saai en niet uitdagend genoeg vinden. Ze proberen de leerlingen tegemoet te komen door zelf extra lesmateriaal te ontwikkelen, alhoewel dit er vaak bij inschiet.
De vwo-docenten zijn van mening dat een wezenlijk deel van de leerlingen deze lesopzet fijn vinden omdat ze dit gewend zijn.

Welke manier van lesgeven spreekt jou aan?



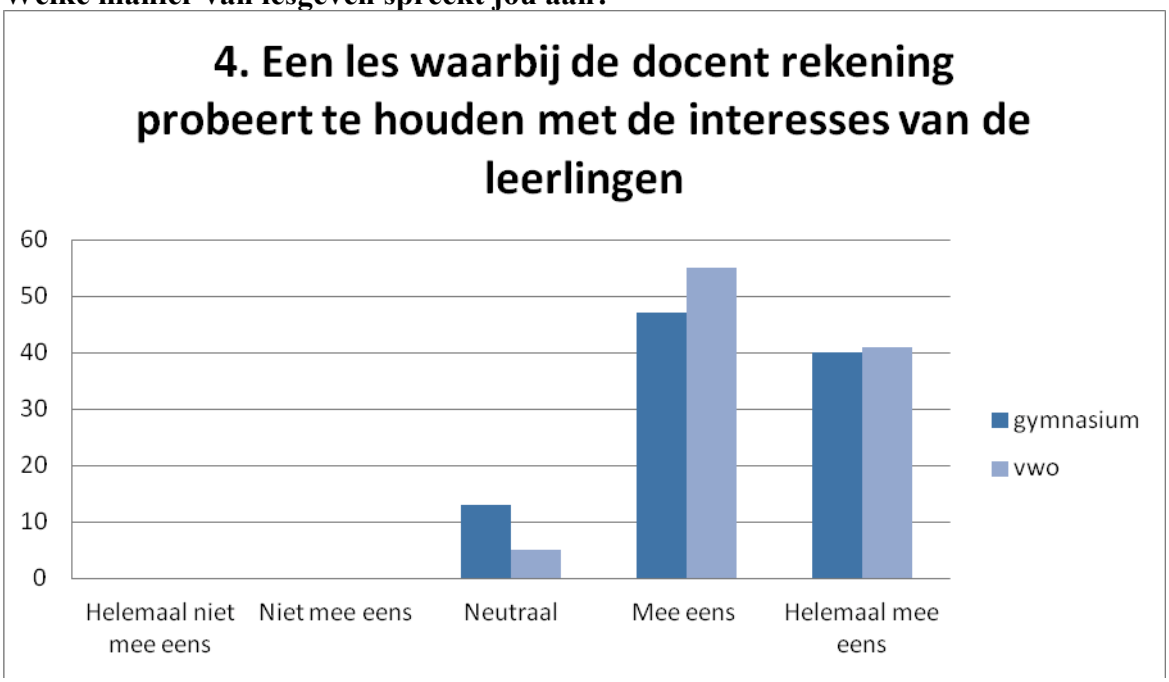
De helft van de vwo-leerlingen antwoordt neutraal, bij de gymnasiumleerlingen is dit bijna één vierde (24 procent). Ruim de helft van de gymnasiumleerlingen (56 procent) antwoordt positief: ruim één derde is het helemaal eens met de stelling. De groep vwo- leerlingen die zich positief uit is minder groot (32 procent) en minder uitgesproken positief.
De gymnasiumdocenten zijn van mening dat de leerlingen dit soort activerende lessen meer uitdagend vinden en het ook als een prettige afwisseling zien op de standaardlessen. Vanwege de tijdsdruk vinden deze lessen te weinig plaats.
De jonge vwo-docent vindt dit een onduidelijk beeld waar moeilijk iets over te zeggen valt zonder verder onderzoek. De suggestie dat deze uitslag (met name de 50 procent neutraal) verklaart zou kunnen worden doordat de leerlingen weinig ervaring hebben met activerend en samenwerkend onderwijs lijkt de oudere docent logisch, terwijl de andere docent benadrukt dat dit een aanname is.
Eén docent geeft aan zeker meer activerend les te willen gaan geven en heeft daar al concrete plannen voor. Terwijl de andere niet van plan is om zijn manier van lesgeven te veranderen.

Welke manier van lesgeven spreekt jou aan?



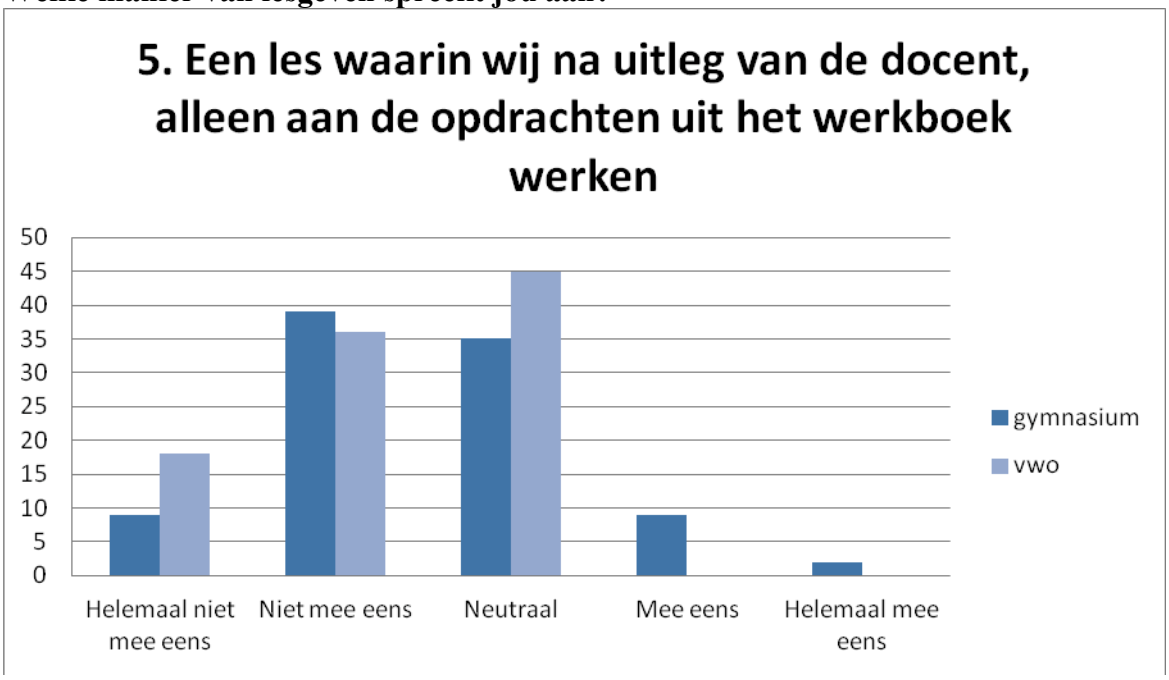
Zowel bij de gymnasium- (39 procent) als bij de vwo-leerlingen (63 procent) is de grootste groep het niet met de stelling eens. Het percentage gymnasiasten dat neutraal antwoordt is bijna even groot (27 procent) als het percentage dat positief antwoordt (28 procent). Terwijl de vwo'ers vaker een neutraal (23 procent) dan een positief antwoord (14 procent) geven.
Beide vwo-docenten concluderen dat de ruime meerderheid zich niet aangetrokken voelt tot onderwijs waarbij de nadruk op de docent ligt en er sprake is van eenrichtingsverkeer. Veel 4 vwo-leerlingen vinden deze aanpak kinderachtig zegt één van de docenten.
De gymnasiumdocenten stellen dat het grootste deel van de gymnasiasten docentgericht onderwijs niet op prijs stellen omdat ze liever zelf aan de slag willen en het niet uitdagend genoeg voor hen is. Daarnaast blijkt ook een substantieel deel van de leerlingen wel de behoefte te hebben om geleid te worden.

Welke manier van lesgeven spreekt jou aan?



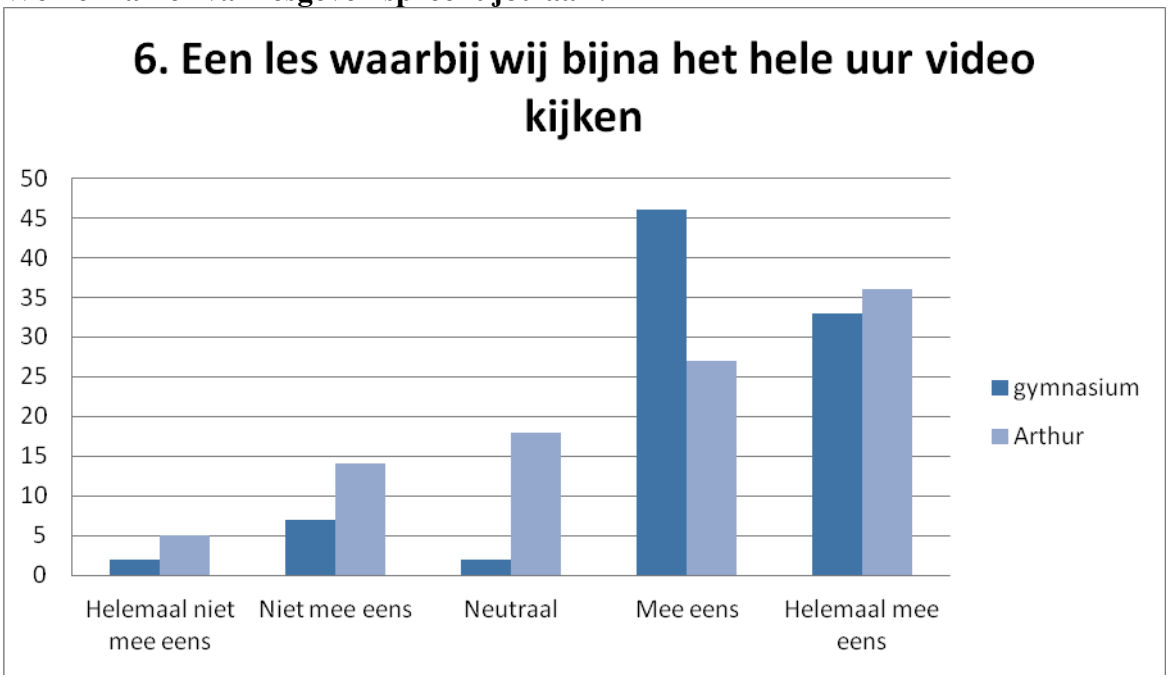
Een zeer ruime meerderheid van de gymnasiasten (86 procent) en vwo-leerlingen (95 procent) antwoordt positief. Een groot deel van beide groepen (40 procent) antwoordt zeer uitgesproken positief.
De docenten op het gymnasium en het vwo vinden het niet verwonderlijk dat de leerlingen zo uitgesproken reageren op deze stelling. Ze geven aan dat er in de regel op school te weinig rekening gehouden wordt met de interesses van de leerlingen en dat wanneer dit wel wordt gedaan dit ook nog eens betekent dat er afgeweken wordt van de standaard lessen.
Beide vwo-docenten voegen hieraan toe dat leerlingen zich erkent voelen wanneer er rekening gehouden wordt met hun interesses.

Welke manier van lesgeven spreekt jou aan?



Een kleine minderheid van de gymnasiumleerlingen (11 procent) en geen van de vwo-leerlingen is het met de stelling eens. Gymnasiasten (48 procent) en vwo'ers (53 procent) die het niet met de stelling eens zijn vormen de grootste groep. Ook een aanzienlijk percentage antwoordt neutraal (gymnasiasten 35 procent en vwo'ers 45 procent).
De gymnasiumdocenten nemen aan dat de leerlingen het werkboek weinig uitdagend en saai vinden. Ze vertellen dat er binnen de sectie al veel over gediscussieerd is, maar dat hier nog geen bevredigende oplossing uit voort is gekomen.
Hun collega's op het vwo hebben een andere verklaring. Eén van hen verklaart de afkeer van het werkboek op twee manieren. Hij stelt dat wanneer leerlingen zelfstandig mogen werken dit bijna altijd werken met het werkboek inhoudt. Dit gaan ze als saai ervaren. Ook is hij van mening dat de opdrachten in 4-vwo veel moeilijker zijn dan in
3-vwo. Vooral de bronnenteksten zijn veel abstracter.
Ook vertellen beide docenten dat de uitgesproken mening van de leerlingen wat betreft hun interesses (stelling 4) en het werkboek te maken heeft met hun behoefte aan meer variatie. De oudere docent trekt het breder, hij zegt dat leerlingen op een dag vaak zeven uur lang dezelfde lesopzet voor hun kiezen krijgen: huiswerk bespreken, nieuwe stof behandelen en nieuw huiswerk maken. Dit zou volgens hem ook de afkeer van het werkboek verklaren (bijna elk vak werkt met een hand- en werkboek) en de voorkeur voor lessen waar rekening gehouden wordt met hun interesses, want dit gebeurd bijna niet.
Beide docenten zegen wel enigszins rekening te houden met de interesses van hun leerlingen. De onderwerpen die behandeld worden koppelen ze aan het dagelijks leven. Dit gebeurt vaak spontaan en wordt in de regel niet voorbereid door de docenten.

Welke manier van lesgeven spreekt jou aan?

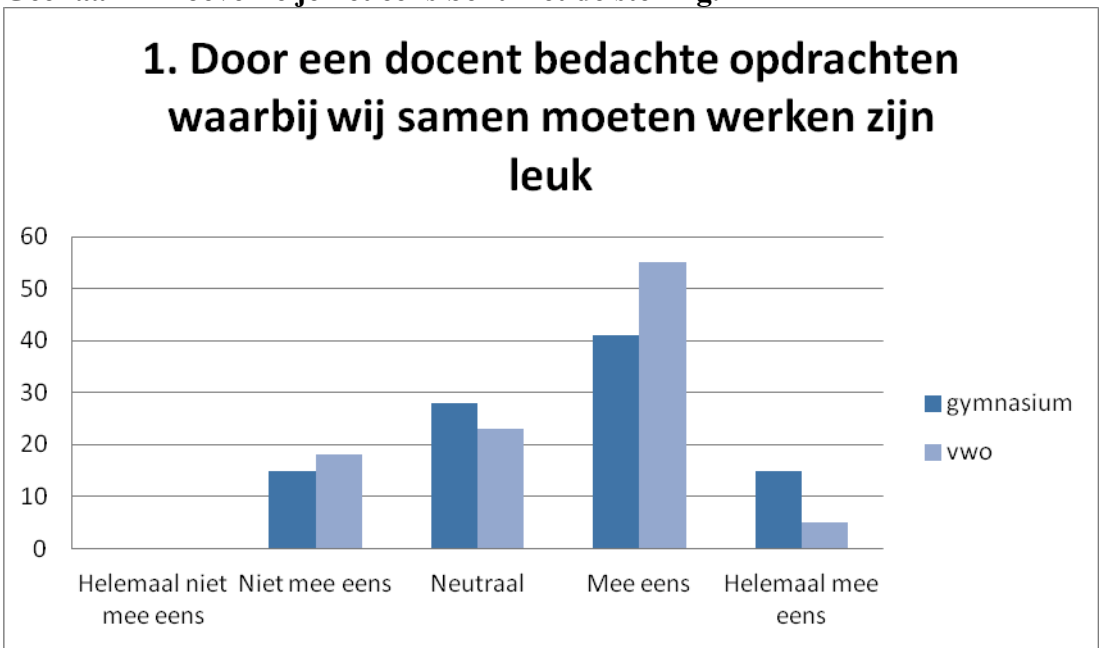


De antwoorden op deze stelling zijn onbruikbaar want deze stelling wordt door de leerlingen ervaren als 'geen les' aangezien er geen opdracht aan het video kijken gekoppeld is. Wij zelf kwamen onafhankelijk van elkaar tot deze conclusie en de door ons geïnterviewde docenten wezen hier ook op.

8.2 Resultaten vragenlijst: motivatie en de reactie van docenten hierop.

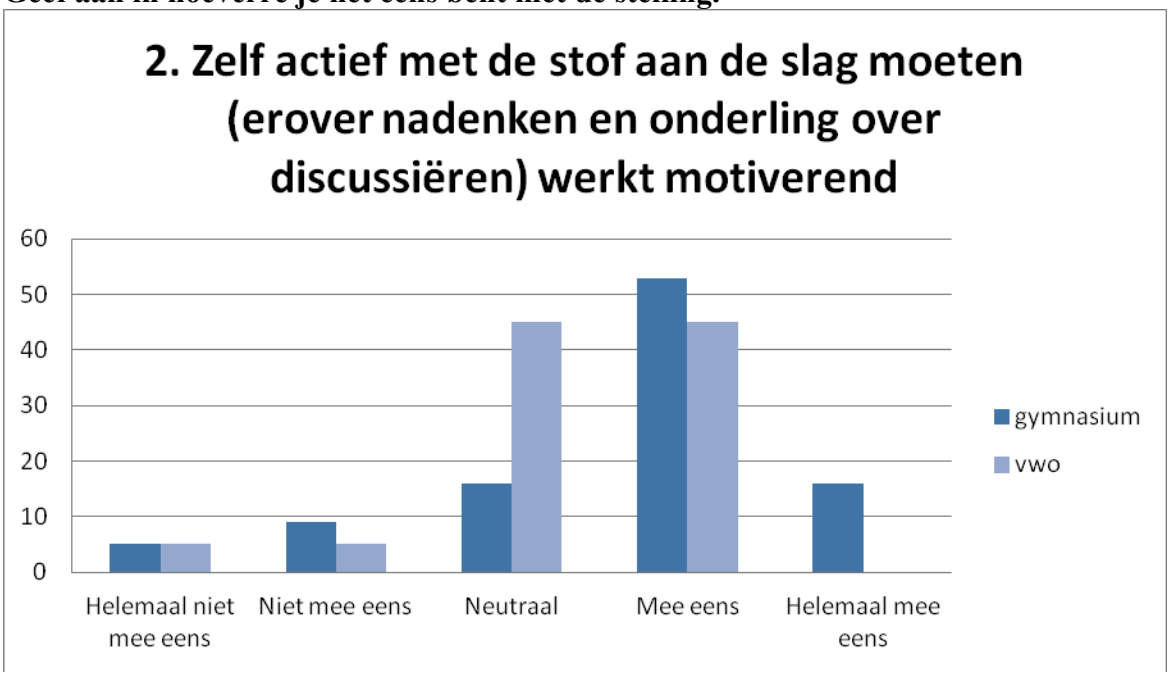
De volgens de vakliteratur motiverende elementen van activerende opdrachten hebben wij verwerkt in twaalf stellingen en na afloop van de activerende lessenserie aan de leerlingen voorgelegd. Deze stellingen zijn grofweg onder te verdelen in drie categorieën: stellingen over leren (stellingen 2, 3, 5, 6 en 11), samenwerken (1,4,8 en 9) en die betrekking hebben op de behoefte aan autonomie van de leerlingen en het aansluiten van de lesstof op het dagelijks leven (7, 10 en 12).

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



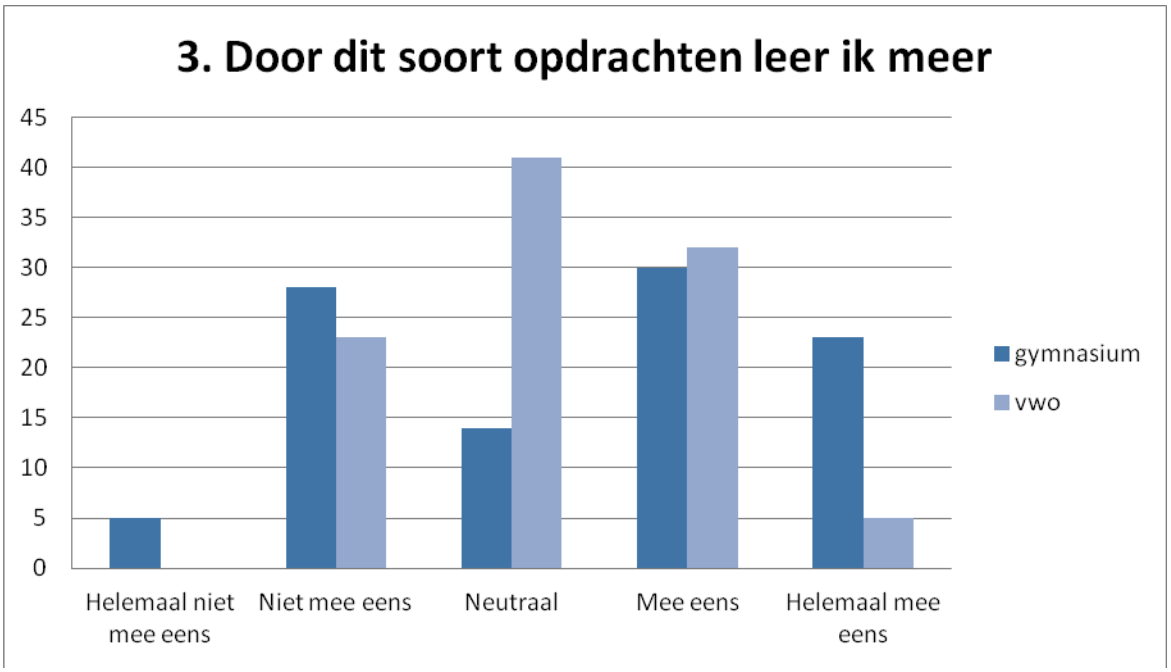
Zowel de meerderheid van de gymnasiumleerlingen (56 procent) als de vwo-leerlingen (60 procent) zijn het met de stelling eens. Een minderheid (gymnasium 16 procent en vwo 19 procent) is het niet met de stelling eens.
De gymnasium- en vwo-docenten geven dezelfde verklaring: niet alleen stellen leerlingen het samenwerken zelf op prijs, ze oordelen ook positief over deze stelling omdat het voor de leerlingen een welkome variatie op het werkboek is. Daarnaast wordt er bij samenwerkend leren vaak afgeweken van de normale klassenopstelling.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



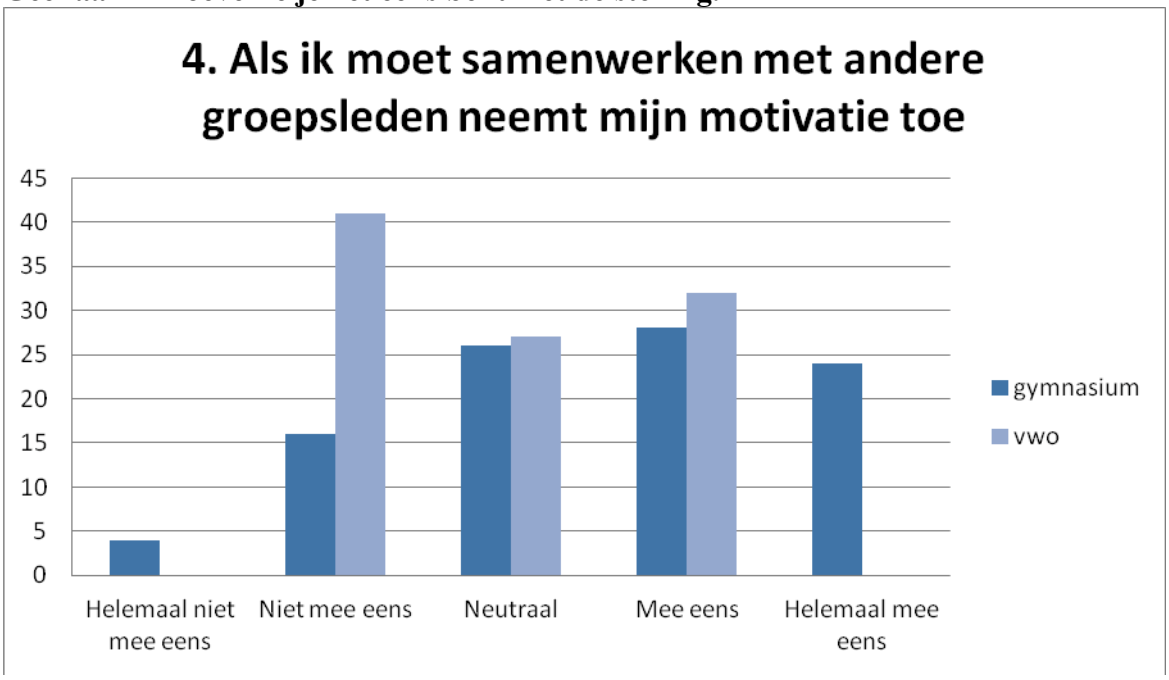
Een overgroot deel van de gymnasiasten (68 procent) is het met de stelling eens. Vwo'ers uiten zich minder sterk positief (45 procent). Deze groep is gelijk aan het percentage vwo-leerlingen dat neutraal antwoordt. Een ruime minderheid van de gymnasiasten (13 procent) en de vwo'ers (10 procent) zijn het niet met de stelling eens.
De vwo- en gymnasiumdocenten bevestigen dat de motivatie toeneemt wanneer leerlingen zelf actief met de stof aan de slag moeten en met elkaar moeten samenwerken en overlegen. Dit daagt de leerlingen meer uit. Dat ook 45 procent van de vwo-leerlingen neutraal antwoordt kan volgens hun docenten wijzen op de geringe ervaring met activerend onderwijs. Alle docenten geven aan dat vooral het gebrek aan tijd hen weerhoudt van het toepassen van activerende opdrachten.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



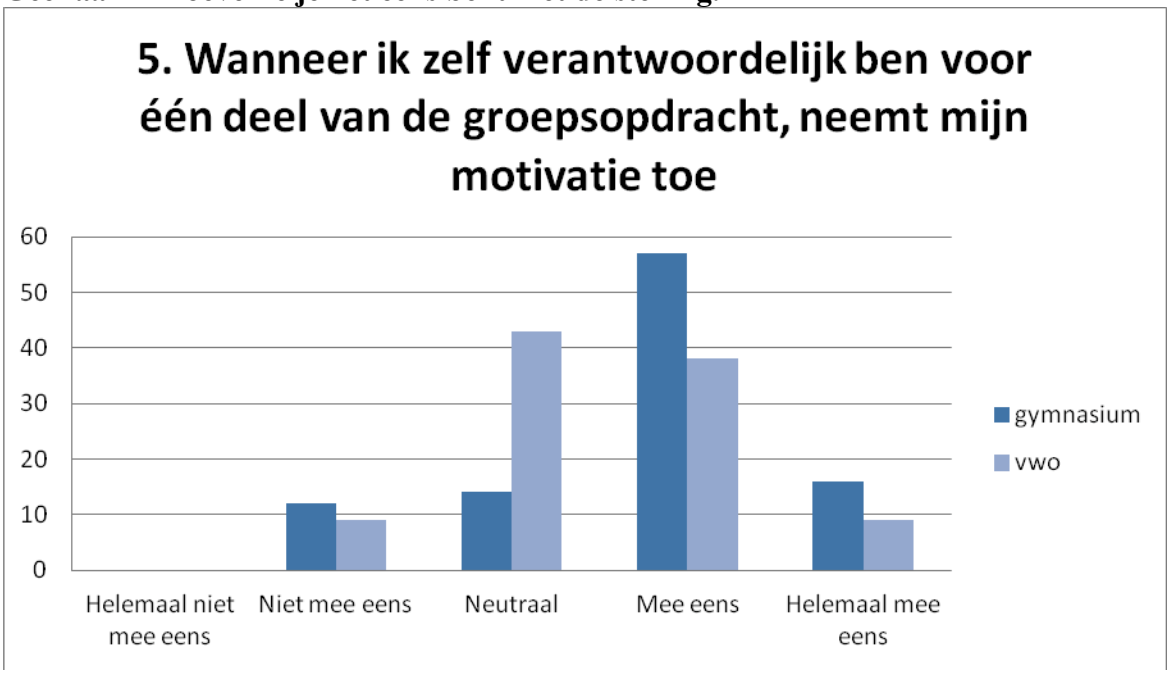
De vwo-leerlingen die neutraal antwoorden (41 procent) vormen de grootste groep. Daarnaast is ruim één derde (37 procent) van hen het met de stelling eens terwijl bijna één vierde (23 procent) een tegenovergestelde mening heeft.
Een ruime meerderheid (65 procent) van de gymnasiumleerlingen antwoordt positief: bijna één vierde (23 procent) is het helemaal met de stelling eens terwijl één derde negatief antwoordt.
De leraren op het gymnasium vinden het lastig om vast te stellen in hoeverre de leerlingen zicht op hun leeropbrengst hebben. Volgens één van hun vwo collega's betekent het hoge percentage dat neutraal antwoord (41 procent) dat de gemiddelde leerling in 4-vwo niet in staat is om te evalueren of hij meer of minder geleerd heeft. De leerlingen bezitten volgens hem niet over zoveel inzicht in hun eigen leren. Daarnaast denkt hij dat dit veel specifieker bevraagd dient te worden. De andere vwo-docent is ervan overtuigd dat bovenbouw leerlingen door middel van enige training wel zicht op hun eigen leren bijgebracht kan worden.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



Ruim de helft van de gymnasiasten (52 procent) antwoordt positief op de stelling. Bijna één vierde van hen is het helemaal met de stelling eens. Het percentage vwo-leerlingen dat positief antwoordt ligt lager (32 procent) ook uiten zij zich minder uitgesproken positief. Het grootste deel van de vwo-leerlingen (41 procent) is het niet met de stelling eens terwijl dit percentage bij de gymnasiasten lager is (20 procent). Ongeveer één vierde van alle leerlingen antwoordt neutraal.
De gymnasiumdocenten zijn van mening dat het samenwerken zelf maar ook de variatie die het biedt door de leerlingen gewaardeerd wordt.
Eén van de vwo-docenten merkt op dat leerlingen dit niet als positieve wederzijdse afhankelijkheid maar als negatieve wederzijdse afhankelijkheid zien ‘het deel van de leerlingen die lekker aan het werk is wil niet opgescheept zitten met leerlingen die er minder voor willen doen en andersom geldt hetzelfde’. Daarnaast stelt hij dat de leerlingen anders gereageerd hadden wanneer er ‘mag’ in plaats van ‘moet’ had gestaan. De tweede docent is heel duidelijk ‘leerlingen van deze leeftijd zijn allergisch voor het woord ‘moet’. De uitslag van stelling acht, die ook betrekking heeft op samenwerken maar waar het woord ‘moet’ in de vraagstelling ontbreekt bevestigd dit volgens hem.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.

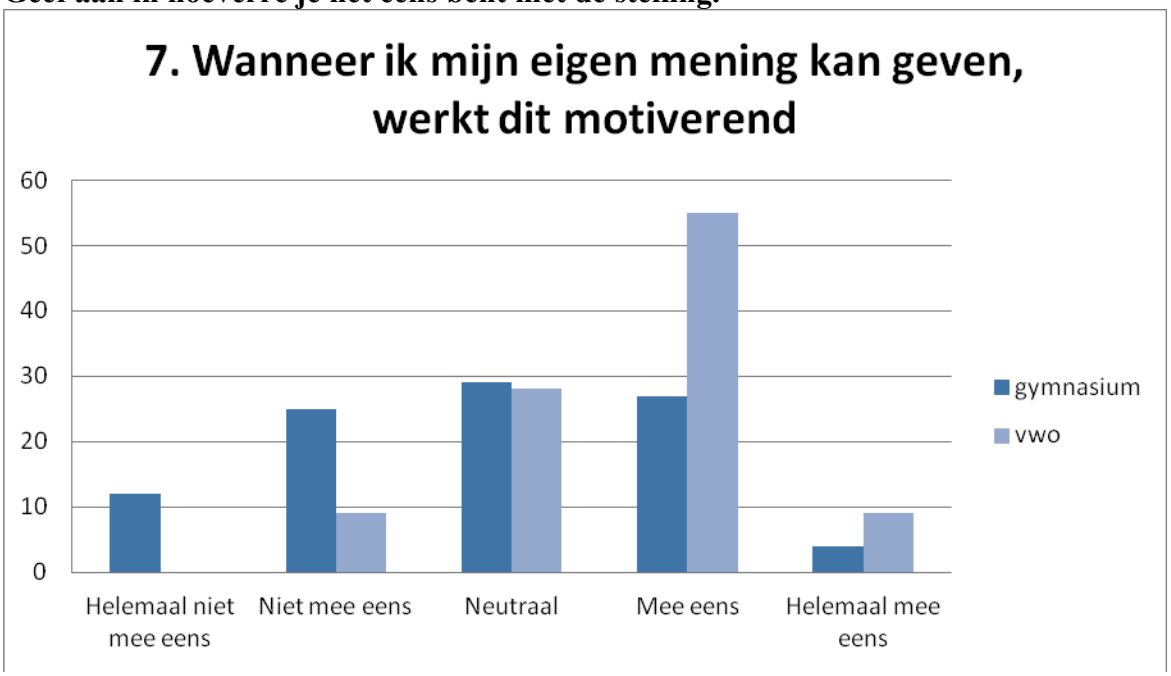


Een mindergheid van de vwo- en gymnasiumleerlingen (11 en 9 procent) is het niet met de stelling eens. Een zeer ruime meerderheid van de gymnasiasten (73 procent) is het met de stelling eens terwijl bijna de helft (48 procent) van de vwo'ers deze stelling onderschrijft. Ruim 40 procent van de vwo-leerlingen en 13 procent van de gymnasiumleerlingen antwoordt neutraal.
Gymnasiumleerlingen hebben in het algemeen een grote behoefte aan eigen verantwoordelijkheid stellen hun docenten. Ook zijn ze gewend om een logboek te gebruiken waardoor de leerlingen zich beter bewust worden van hun eigen verantwoordelijkheid (individule aanspreekbaarheid) voor het groepsresultaat.
De vwo-docenten wijzen erop dat bij deze stelling de leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor een deel van het groepsproces. Hierdoor voelen zich individueel aangesproken en neemt hun motivatie toe. Terwijl er bij stelling vier geen sprake was van individuele verantwoordelijkheid.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.

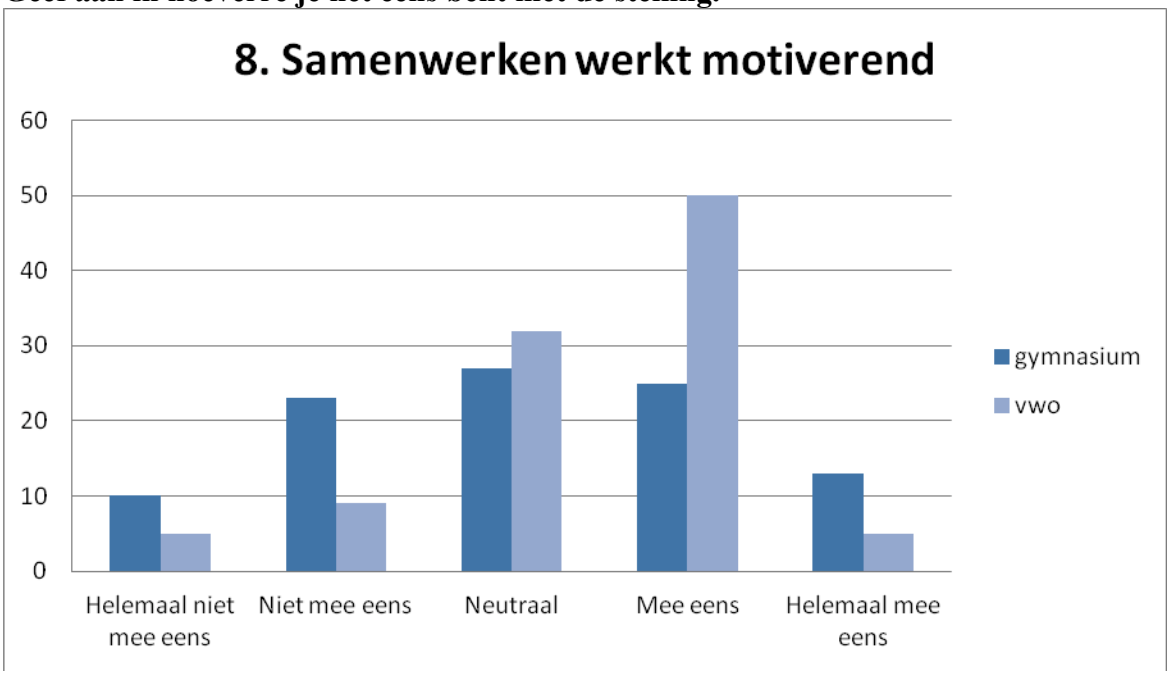
Een ruime minderheid van de leerlingen is het niet met deze stelling eens (vwo'ers 9 procent en gymnasiasten 3 procent). Verreweg het merendeel (68 procent) van de vwo leerlingen antwoordt neutraal en een minderheid (ruim 20 procent) is het met de stelling eens. Bij de gymnasiumleerlingen doet het omgekeerde zich voor: een ruime meerderheid (87 procent) is het met de stelling eens en een klein deel (10 procent) antwoordt neutraal.
De gymnasiumleerlingen reageren volgens hun docenten zo positief omdat de opdrachten die zij maakten een duidelijke link met het dagelijks leven hadden.
Eén van de vwo-docenten is van mening dat wanneer bijna zeventig procent van de leerlingen deze stelling neutraal beoordeelt, ze de vraag niet goed begrepen hebben. Zijn collega bevestigt dit en stelt 'je krijgt geen antwoord op hetgeen wat je gevraagd hebt'. Dit komt volgens hen omdat de meeste leerlingen zich niets concreets bij de vraag kunnen voorstellen. Ze houden zich niet bezig met hoe de vaardigheden die ze op school opdoen bruikbaar zijn in het dagelijks leven.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



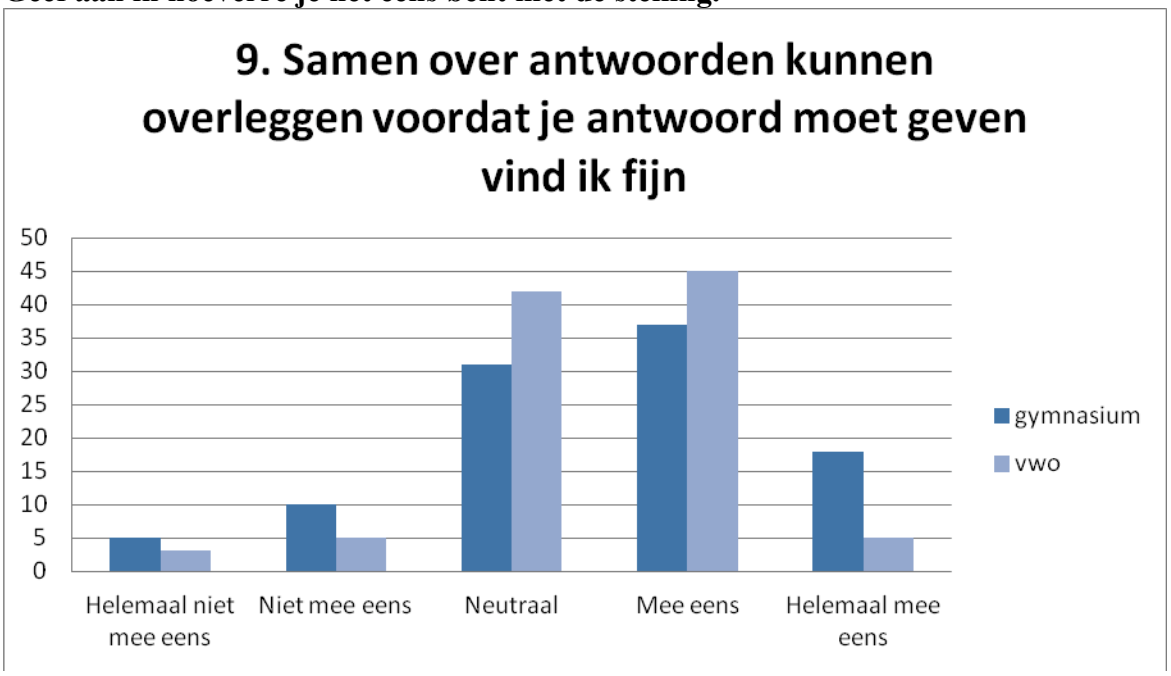
De meerdereid (64 procent) van de vwo-leerlingen is het met de stelling eens en een minderheid (9 pocent) antwoord negatief. Bij de gymnasiumleerlingen zijn de meningen evenwichtiger verdeeld: 38 procent antwoordt negatief, 29 procent neutraal en 33 procent positief.
De gymnasiumdocenten geven hierbij aan dat de leerlingen uit de derde klas nog moeite hebben met het formuleren en uiten van hun gedachten. Hierdoor ontstaat een gevoel van onzekerheid.
Deze stelling heeft betrekking op de leerlingen zelf, vandaar dat ze positief hierover oordelen, zeggen beide vwo-docenten. Op deze leeftijd heeft een groot deel van de leerlingen de behoefte om hun eigen mening te kunnen geven. Ze willen gehoord worden, benadrukken de docenten.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



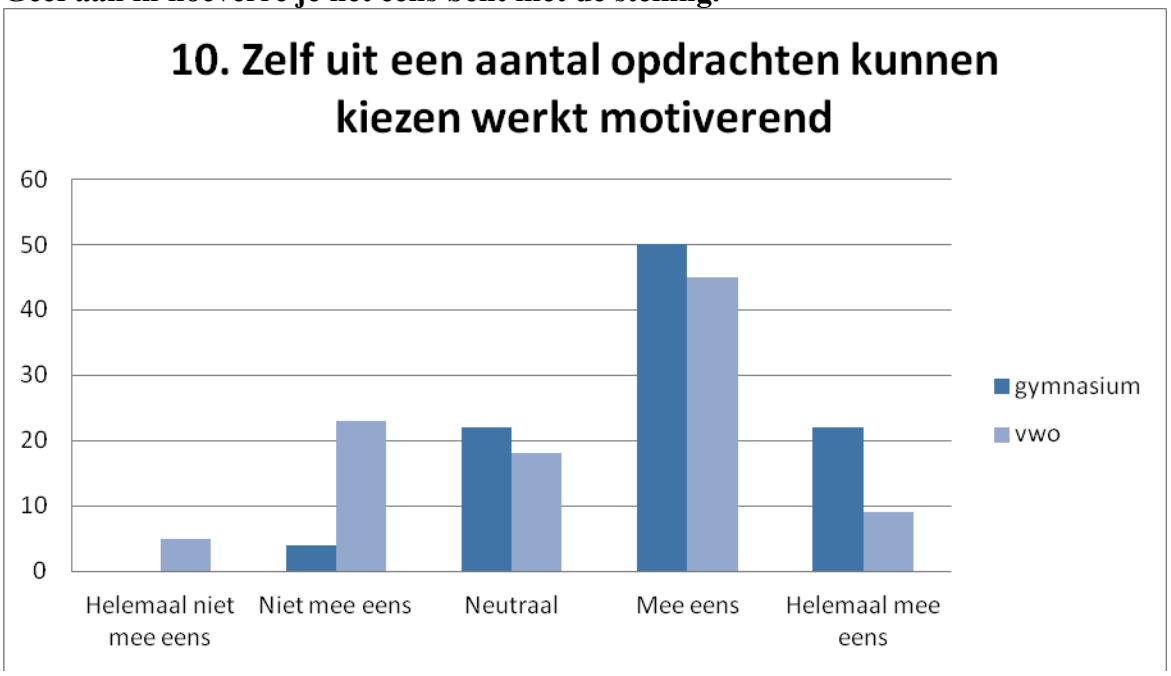
Een meerderheid (55 procent) van de vwo'ers onderschrijft de stelling, bijna één derde (32 procent) antwoordt neutraal en de minderheid (13 procent) is het niet met de stelling eens. Bij de gymnasiasten liggen de percentages dichter bij elkaar: de grootste groep (37 procent) antwoord positief, één derde van hen negatief (33 procent) en 28 procent neutraal.
Alhoewel, volgens de gymnasiumdocenten, leerlingen in het algemeen samenwerken als motiverend zullen ervaren, zal deze specifieke uitslag gebaseerd zijn op hun meest recente ervaringen. Blijkbaar heeft ook een deel van de leerlingen het samenwerken in de afgelopen weken niet als positief ervaren.
Allebei de vwo-docenten vinden het opvallend dat wanneer dezelfde stelling net anders geformuleerd wordt en het woord 'moet' bevat (zie stelling vier) dat dan een groot deel (40 procent) van de leerlingen negatief antwoordt. Ze doen de suggestie om voor eventueel vervolg onderzoek 'moet' in stelling vier te vervangen door 'mag'.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



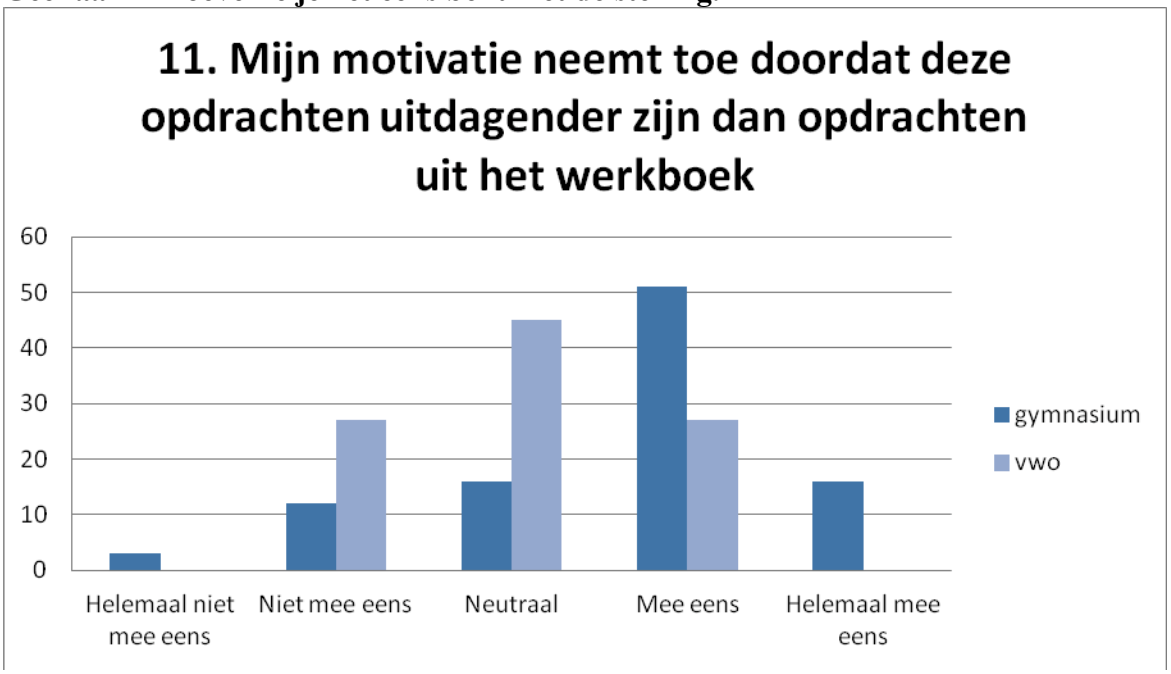
Ongeveer de helft van de leerlingen antwoordt positief (vwo 51 procent en gymnasium 54 procent), een minderheid zowel op het gymnasium (15 procent) als het vwo (8 procent) negatief en een aanzienlijk deel neutraal (gymnasium 31 procent en vwo 41 procent).
De gymnasiumdocenten stellen dat leerlingen in de derde klas het nog moeilijk vinden om een mening te geven. Zij vinden het nog moeilijker kritisch te zijn en hun gedachten goed te formuleren. Daardoor bestaat er behoefte aan overleg met klasgenoten. Bij wie ze veiligheid en bevestiging zoeken.
De twee vwo-docenten geven allebei direct het belang van 'veiligheid' in bredere zin aan. Leerlingen in 4 vwo willen graag gehoord worden maar voor het merendeel van de leerlingen geldt dat zij zich wel op hun gemak moeten voelen. Een leerling moet zich thuis en veilig voelen op school maar ook in de klas bij hun medeleerlingen en docent. De mogelijkheid tot overleg met een medeleerling voordat een leerling antwoord geeft, draagt bij aan het gevoel van veiligheid.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



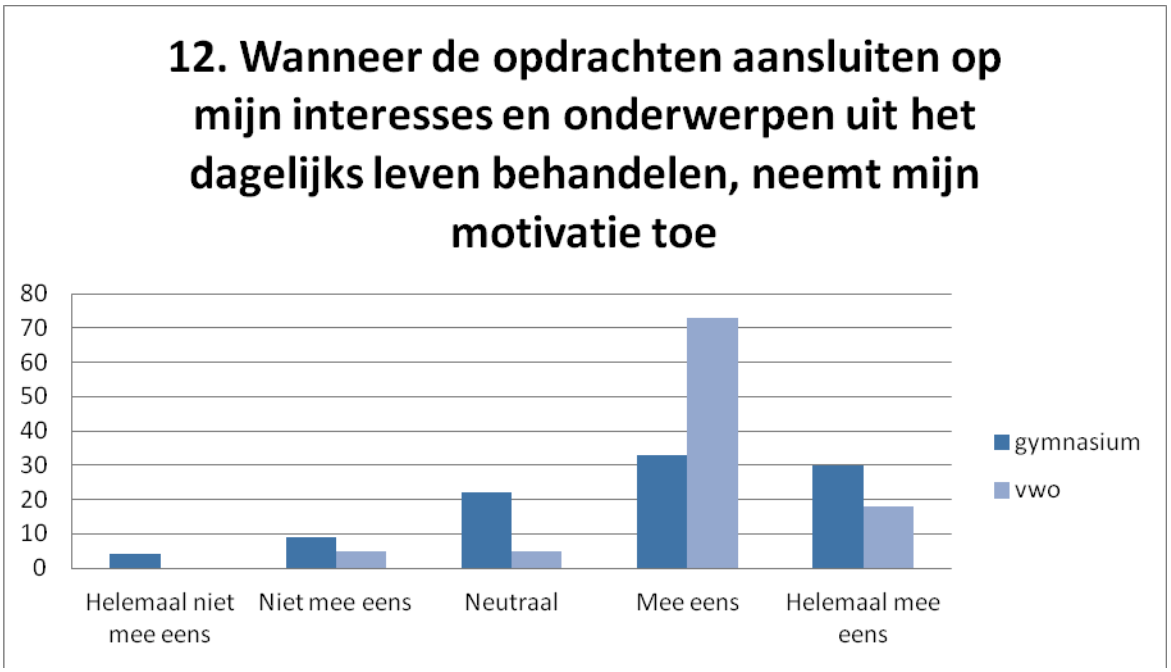
Een zeer ruime meerderheid (72 procent) van de gymnasiasten kan zich vinden in deze stelling. Hetzelfde geldt voor ruim de helft (54 procent) van de vwo'ers. Ruim één vierde (26 procent) van de vwo-leerlingen en 5 procent van de gymnasiasten onderschrijft de stelling niet.
Eigen verantwoordelijkheid nemen en minder structuur daar hebben 3 gymnasiumleerlingen behoefte aan, stellen de docenten.
De vwo-docenten gaven aan dat leerlingen het enorm waarderen wanneer hun stem gehoord wordt en ze het gevoel hebben zelf invloed uit te kunnen oefenen op wat er in de les gebeurt (zie paragraaf 4.3).

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



Het merendeel van de vwo-leerlingen antwoordt neutraal (45 procent) terwijl de bij de gymnasiasten de meerderheid (76 procent) positief antwoordt. Het percentage vwo-leerlingen dat neutraal (28 procent) en negatief (27 procent) antwoordt, ligt dicht bij elkaar. Dit geldt ook voor de gymnasiumleerlingen: 16 procent antwoordt neutraal en 14 procent negatief.
Hier komt de behoefte aan didactische uitdaging naar voren maar ook een negatieve houding ten opzichte van het werkboek aldus de gymnasiumdocenten.
Hun vwo-collega's vinden het opvallend dat bij stelling vijf uit de eerste vragenlijst (zie paragraaf 8.1) waar het werkboek genoemd werd, de helft van de leerlingen negatief reageerden terwijl op deze stelling het merendeel neutraal reageert. Het verschil wordt volgens de docenten verklaard door de vraagstelling. Leerlingen kunnen zich niet iets concreets voorstellen bij 'uitdagender', waardoor ze vooral neutraal antwoorden. De geringe ervaring met activerende opdrachten kan volgens de docenten ook bijgedragen hebben aan de relatief grote groep die neutraal antwoordt.

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.



Een zeer ruime meerderheid van de leerlingen ondersteunt deze stelling (vwo 90 procent en gymnasium 63 procent).
Alle docenten geven aan dat wanneer er rekening gehouden wordt met de interesses van de leerlingen en onderwerpen uit het dagelijks leven aan bod komen de lessen relevant en concreet voor de leerlingen worden waardoor hun motivatie toeneemt. De gymnasiumdocenten geven aan dat het er meestal bij inschiet om de interesses van de leerlingen in de lessen op te nemen. De docenten op het vwo leggen regelmatig een link naar het dagelijks leven en de intersesses van de leerlingen maar bedenken dit tijdens de les en nemen dit niet mee in hun lesvoorbereiding.

9. Conclusie

De onderzoeksvraag voor dit onderzoek was wat de invloed van activerende werkvormen op de motivatie van leerlingen in het geschiedenisonderwijs is.
Om deze vraag te kunnen beantwoorden stelden wij drie deelvragen:

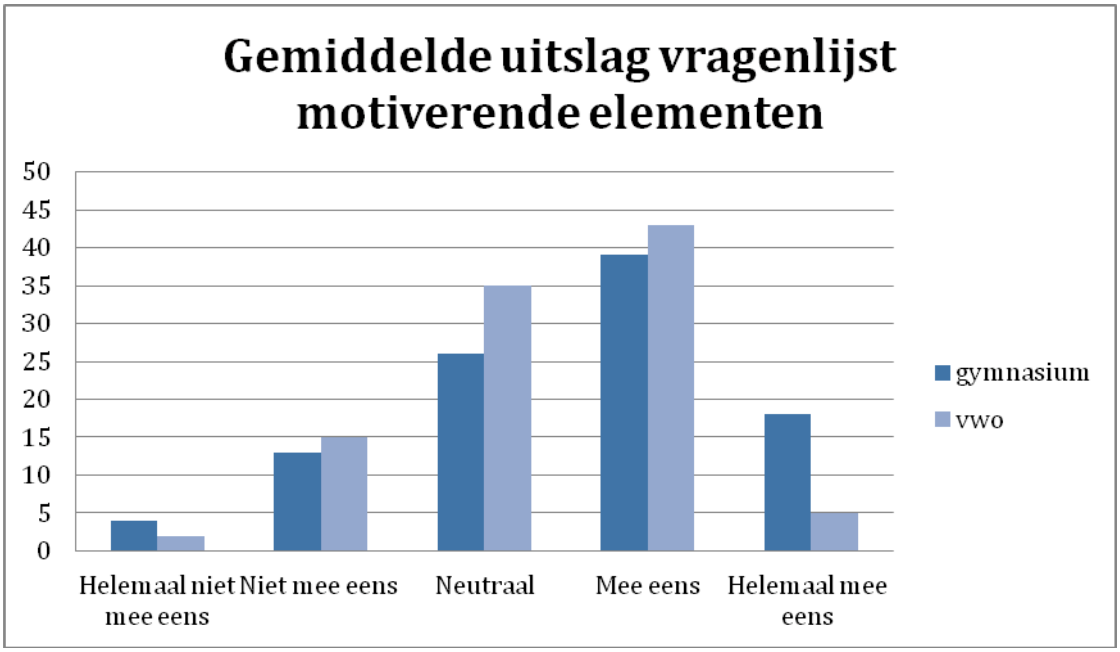
1. Welke aspecten van een activerende opdracht hebben volgens de vakliteratuur een positieve invloed op de motivatie van de leerlingen.

2. Hoe ervaren leerlingen verschillende manieren van lesgeven?

3. Hoe interpreteren de geïnterviewde geschiedenisdocenten onze onderzoeksresultaten?

Wij zullen eerst de deelvragen beantwoorden en een samenvatting van de onderzoeksresultaten weergeven om vervolgens antwoord te geven op de onderzoekvraag.

Uit de didactische vakliteratuur verzamelden wij 12 motiverende elementen van activerende werkvormen (zie paragraaf 4.2) Deze zijn onder te verdelen in drie categorieën: elementen die motivatie kopppelen aan het leren, aan samenwerken en aan de behoefte aan autonomie van de leerlingen en het aansluiten van de lesstof op het dagelijks leven. Middels een vragenlijst (zie paragraaf 8.2) verkregen wij inzicht in de specifieke invloed van deze verschillende motiverende elementen.
De gemiddelde uitkomsten van de twaalf stellingen laten zien dat de grootste groep (vier vwo 49 procent en drie gymnasium 57 procent) van de leerlingen een positief antwoord geeft op de stellingen. Hun motivatie wordt positief beïnvloed door het maken van activerende opdrachten waarbij ze samen moeten werken. Bij nog geen twintig procent (vwo 17 procent en gymnasium 17 procent) van de leerlingen is het tegenovergestelde het geval.



Wanneer we de specifieke motiverende elementen onder de loep nemen, vallen een aantal dingen op. Ze blijken (bijna allemaal) de motivatie van een substantieel deel van de leerlingen positief te beïnvloeden. Dit varieert van een overgrote meerderheid tot een substantieel deel ervan. Daarnaast blijken de twee groepen leerlingen anders te reageren op de diverse motiverende elementen.
Een zeer ruime meerderheid van de gymnasiumleerlingen reageert positief op stellingen die betrekking hebben op motivatie en hun eigen leren. Daarnaast stelt eveneens een ruime meerderheid van hen dat hun motivatie ook toeneemt wanneer de lessen aansluiten op het dagelijks leven en er rekening gehouden wordt met hun behoefte aan autonomie. Alhoewel 'een eigen mening kunnen geven' hierbij de uitzondering op de regel blijkt te zijn. Het percentage gymnasiasten dat positief antwoordt op stellingen die motivatie en samenwerken verbinden, ligt rond de 50 procent.
De overgrote meerderheid van de vwo-leerlingen geeft aan dat hun motivatie toeneemt wanneer zij hun mening kunnen geven, er rekening gehouden wordt met hun interesses en hun drang naar autonomie. Ongeveer 50 procent van hen is van mening dat samenwerken hun motivatie positief beïnvloed. Een kleiner maar nog steeds substantieel deel beantwoordt de stellingen die een relatie tussen hun motivatie en leren leggen positief. Het percentage vwo'ers dat neutraal antwoordt op deze stellingen is hoger dan het percentage gymnasiasten.

Door middel van een vragenlijst (zie paragraag 8.1) hebben we ook vastgesteld hoe de leerlingen verschillende manieren van lesgeven ervaren. Op beide scholen wordt vrij traditioneel lesgegeven, de geïnterviewde docenten beamen dit. Het merendeel van de lessen wordt volgens een vaste structuur gegeven: huiswerk nakijken, nieuwe stof bespreken en nieuw huiswerk maken. Een substantieel deel (40 procent) van de 4 vwo-leerlingen vindt deze traditionele structuur prettig, De gymnasiumleerlingen (47 procent) stellen deze lesopzet niet op prijs. Zowel bij leerlingen in 3 gymnasium (39 procent) als bij die in 4 vwo (64 procent) spreekt de grootste groep zich uit tegen heel sterk docent gericht onderwijs (zie stelling drie, paragraaf 8.1).
Meer dan de helft van de gymnasiumleerlingen (55 procent), die enige ervaring hebben met het werken in groepen, ervaren dit als positief. Een groot deel (50 procent) van de 4 vwo-leerlingen, die nauwelijks ervaring hiermee hebben antwoord neutraal. Ook in deze groep is het aantal leerlingen dat positief antwoord (32 procent) beduidend groter dan de leerlingen die negatief antwoorden (19 procent).
Wanneer wij naar specifieke elementen vragen zoals werken met een werkboek dan **r**eageren leerlingen negatiever en leggen een verband met de moeilijkheidsgraad en een gebrek aan variatie.
Daarnaast stellen leerlingen het zeer op prijs als er rekening met hun interesses wordt gehouden en er gevarieerd les wordt gegeven.

Na elke activerende opdracht stelden we twee vragen (zie paragraaf 7.1). Zo hebben we vastgesteld of de leerlingen meer dan wel minder gemotiveerd waren en of ze meer of minder leerden dan in een normale les. De groep die stelt dat deze lessen meer motiverend waren is zowel op het vwo (50 procent) als op het gymnasium (42 procent) groter dan de groep die het tegenovergestelde aangeeft (vwo 30 procent en gymnasium 11 procent).

Wat betreft het leren van de leerlingen, geeft 55 procent van de vwo-leerlingen en 42 procent van de gymnasiumleerlingen aan meer te leren in vergelijking met een normale les.

Wij hebben de docenten om een reactie gevraagd op onze onderzoeksresultaten. Als eerste vroegen we om reactie op de uitslag van de twee vragen die wij aan de leerlingen stelden. Meer activerend en samenwerkend onderwijs beïnvloedt de motivatie volgens hen positief omdat dit meer variatie betekent. Ook kan er dan beter rekening gehouden met de interesses. Wat betreft de leeropbrengst betwijfelen vier van de vijf docenten of de gemiddelde leerling in staat is om zijn leeropbrengst via één onderwijsmethode te vergelijken met de leeropbrengst middels een andere methode. Wanneer de leerlingen antwoord gaven op de vraag 'meer geleerd' zal een deel volgens de docenten eigenlijk antwoord gegeven hebben op een andere vraag namelijk of ze 'veel geleerd' hebben. Toch bleek uit de lessen dat ook een aanzienlijk deel van de leerlingen in beide groepen wel degelijk in staat is om te oordelen over hun leren. Dit sluit aan bij de bevindingen van de werkgroep Actief Historisch Denken die aantonen dat leerlingen vanaf de onderbouw de basis van het reflecteren bijgebracht kan worden zodat hier op voortgebouwd kan worden (zie theorie van Bruner paragraaf 4.1).
Ook de resultaten van de twee vragenlijsten hebben we aan de docenten voorgelegd. De vwo-docenten verklaarden dat veel van hun leerlingen de vaste lesstructuur op prijs stellen omdat ze dit gewend zijn. Gymnasiasten waarderen volgens hun docenten deze aanpak minder omdat zij behoefte aan uitdaging en zelfstandigheid hebben. Deze twee factoren verklaren volgens hen ook de afkeer van docentgericht onderwijs. Vier vwo-leerlingen vinden docentgericht onderwijs kinderachtig en vanwege de geringe ervaring met samenwerken beoordeelt de helft van hen dit neutraal, vertelt één van hun docenten, de andere stelt dat dit laatste slechts een aanname is.
De meerderheid van de gymnasiasten ervaart samenwerken als motiverend omdat dit meer uitdagend en afwisselender is dan een normale les. Ook geven hun docenten aan dat de gymnasiumleerlingen het werkboek saai vinden omdat het te weinig uitdagend is, terwijl hun vwo-collega's de afkeer van het werkboek van de leerlingen mede verklaren doordat het te moeilijk is. Alle docenten zijn van mening dat leerlingen het werkboek ook saai vinden omdat er in bijna in elke les mee gewerkt wordt.
Volgens de gymnasiumdocenten verklaart de behoefte aan uitdaging en zelfstandigheid ook waarom gymnasiumleerlingen positief reageren op de stellingen die motivatie aan hun leren koppelen. Een aanzienlijk deel van de vwo-leerlingen antwoordt neutraal op dit soort stellingen omdat het voor hen niet duidelijk is wat er precies gevraagd wordt, zij reflecteren nog niet op hun eigen leren, stellen hun docenten.
Wat betreft stellingen die een verband leggen tussen motivatie en samenwerken, stellen alle docenten dat leerlingen het samenwerken zelf waarderen. Daarnaast stellen de leerlingen de veiligheid en de variatie die deze lesvorm biedt op prijs.
Dat de leerlingen uitgesproken positief reageren op stellingen die motivatie verbinden met lessen die aansluiten op het dagelijks leven en hun behoefte aan autonomie verbaasde de docenten niet. Zij geven aan dat de leerlingen zich erkend voelen wanneer er met hun rekening gehouden wordt en dat lessen relevant en concreet voor de leerlingen worden wanneer hun interesses aan bod komen. Een uitzondering hierop vormt de reactie van de gymnasiasten op de stelling over het geven van een eigen mening. Dat 'slechts' één derde positief antwoord heeft volgens de gymnasiumdocenten met hun jonge leeftijd te maken.

In dit onderzoek staat de vraag centraal wat de invloed van activerende werkvormen op de motivatie van leerlingen in het geschiedenisonderwijs is.
Uit de twee vragenlijsten die wij de leerlingen voorlegden en de reacties van de docenten hierop is gebleken dat leerlingen vooral het werken volgens een vaste methode als saai ervaren en het zeer waarderen als er rekening met hun interesses wordt gehouden en de onderwijspraktijk meer gevarieerd zou zijn.
De geïnterviewde docenten zijn zich bewust van deze situatie en erkennen dat activerend onderwijs een positieve invloed heeft op de motivatie van de leerlingen. Toch komen zij vooral door praktische redenen vaak niet tot een verandering naar meer activerend en samenwerkend onderwijs. Terwijl uit onze onderzoeksresultaten blijkt dat ook de motivatie en de leeropbrengst van onze leerlingen hierdoor toenemen.
Vijftig procent van de gymnasiumleerlingen en 42 procent van de gymnasiasten stelt dat hun motivatie bij een activerende opdracht groter is dan bij een standaardles. Wat betreft de leeropbrengst, geeft 55 procent van de vwo-leerlingen en 42 procent van de gymnasiumleerlingen aan meer te leren in vergelijking met een normale les. Hierbij moeten wij wel aantekenen dat een aanzienlijk deel van de leerlingen eerder aangegeven zal hebben of ze veel geleerd hebben naar hun idee. Daarnaast bleek uit de tweede vragenlijst dat 49 procent van de vwo-leerlingen en 57 procent van de gymnasiumleerlingen positief oordeelden over stellingen die betrekking hadden op de specifieke motiverende elementen van activerende opdrachten.

Voor de 3 gymnasium- en 4 vwo-leerlingen geldt dat de motivatie van een ruime meerderheid positief beïnvloed wordt wanneer er rekening wordt gehouden met hun behoefte aan autonomie en wanneer de lesstof in relatie staat met het dagelijks leven. Een overgroot deel van de gymnasiasten geeft aan dat de grotere uitdaging en leeropbrengst die door activerende opdrachten verkregen worden, motiverend voor hen is. Dit geldt voor een veel kleiner (maar nog steeds substantieel) deel van de vwo-leerlingen. Voor de motiverende invloed van samenwerken geldt het omgekeerde, een groter deel van de vwo-leerlingen hecht hier meer belang aan dan van de gymnasiumleerlingen.
Sommige specifieke motiverende elementen blijken meer te motiveren dan andere. Leeftijd, behoefte aan uitdaging plus de mate van ervaring met activerend onderwijs spelen volgens de geïnterviewde docenten hierbij een rol.

10. Aanbevelingen.

10.1 Aanbevelingen voor verder onderzoek.

We willen enige kanttekeningen plaatsen bij dit onderzoek en aanbevelingen doen voor verder onderzoek. We zijn ons bewust van de beperkingen van dit onderzoek. Zo zou om een duidelijker beeld te krijgen, het onderzoek over een langere periode plaats moeten vinden, zodat de leerlingen meer ervaring hebben met activerende werkvormen. Nu hadden de gymnasiumleerlingen enige ervaring en de vwo leerlingen nauwelijks ervaring. Wanneer deze laatste groep meer ervaring met activerend onderwijs zouden hebben gehad, waren ze waarschijnlijk beter in staat geweest om de vragen over hun eigen leren te beantwoorden.
Daarnaast zal de invloed van de verschillende motiverende factoren nauwkeuriger vastgelegd worden wanneer er meer vragen aan de leerlingen gesteld worden. Dit biedt ook een oplossing voor het geval dat leerlingen vragen verkeerd interpreteren en daarmee geen antwoord geven op de vraag die eigenlijk gesteld werd. In ons onderzoek bleek dit wel eens het geval.
Ook zou het interessant zijn om verder te onderzoeken waarom leerlingen die in leeftijd en schooltype van elkaar verschillen anders reageren op de verschillende motiverende factoren.

10.2 Aanbevelingen voor de praktijk.

Voor wat betreft de lespraktijk kunnen wij het maken van activerende opdrachten ten zeerste aanraden: in het algemeen was de werksfeer beter, de inzet groter en waren de antwoorden van leerlingen beter onderbouwd dan wanneer ze alleen met het werkboek werken. Ook deed een groter deel van de groep actief mee.
Alhoewel een meerderheid van de leerlingen positief oordeelde over de activerende lessenserie dient ook erkend te worden dat een deel van de leerlingen zich hierdoor niet aangesproken voelde en de voorkeur geeft aan meer traditioneel onderwijs. Een afwisseling van verschillende didactische werkvormen lijkt daarom op zijn plaats.
Daarnaast bleek voor het slagen van de opdrachten essentieel dat de leerlingen een bepaalde basiskennis bezaten, duidelijk geïnstrueerd werden en ze als individu en als groep aanspreekbaar waren op hun verantwoordelijkheid voor het eindresultaat.
Als laatste willen wij de lezer nog meegeven dat juist het vak geschiedenis zich bij uitstek leent voor het ontwikkelen van uitdagende activerende werkvormen. Wanneer docenten de moeite nemen om hier enige tijd en energie hierin steken zal dit de leerlingen en de docenten ten goede komen.

Literatuur.

Drie, J. Van, e.a. (2009). When was that date? *Teaching History* 137, The history Association.
Drie, J. Van & Van Boxtel, C. Van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review,* 20 (2), 87-110.
Ebbens, S. & S. Ettekoven (2009). *Effectief leren: basisboek.* Groningen: Noordhoff Uitgevers Bv.
Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
Havekes, H e.a. (2004). *Actief historisch denken.* Boxmeer: Stichting Geschiedenis, staatsrichting en Educatie.
Havekes, H e.a. (2005). *Geschiedenis doordacht. Actief historisch denken 2.* Boxmeer: Stichting Geschiedenis, staatsrichting en Educatie.
Tuithof, H (2001). Vruchtbare samenwerking of theekransjes. *Kleio* 2001.
Wilschut, A. e.a. (2011). *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent.* Bussum: Coutinho.
Woolfolk, A e.a. (2008). *Psychology in Education.* Harlow: Pearson Education Limited.