

Grammaticaonderwijs: hoe kan het ook?

*Een evaluatie van een nieuwe
grammaticadidactiek vanuit
leerlingperspectief*

Naam student: Sanne van der Linden
Studentnr.: 5730503
Opleiding: Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie
Cursus: Masterscriptie
Cursuscode: TLEMV160011
ECTS: 20
Begeleider: Prof. Dr. Rick de Graaff
Tweede lezer: Prof. Dr. Marjo van Koppen
Studiejaar en blok: Jaar 2 (2019 – 2020), blok 3 en 4
Datum: 03-07-2020
Aantal woorden: Exclusief samenvatting, inhoudsopgave, citaten, voetnoten en bibliografie: 9.525
Definitieve versie



Universiteit Utrecht

Samenvatting

De ontwikkelteams van curriculum.nu en de meesterschapsteams, van zowel Nederlands als moderne vreemde talen, vinden het belangrijk om (meer) aandacht besteden aan het ontwikkelen van taalbewustzijn bij alle leerlingen. De teams zijn van mening dat aan dit taalbewustzijn, dat onder andere inzicht in het taalsysteem inhoudt, taaloverstijgend zou moeten worden gewerkt. Inzicht in dit taalsysteem zou kunnen worden ontwikkeld door het aanpassen van grammaticaonderwijs. Een nieuwe grammaticadidactiek is in het promotieonderzoek van Gijs Leenders voor 4vwo-leerlingen ontwikkeld. De didactiek bestaat onder andere uit animaties waarin grammaticale metaconcepten worden uitgelegd en het Nederlands, Engels en Duits met elkaar worden vergeleken.

In dit onderzoek is één animatie, over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, geëvalueerd vanuit het perspectief van 4vwo-leerlingen. Ten behoeve van dit onderzoek is bestudeerd wat de motivatie ten opzichte van en de mening over deze animatie is. Het was daarnaast relevant om te onderzoeken wat de motivatie ten opzichte van en de mening over de grammaticalesen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde uit de onderbouw is.

De motivatie van leerlingen (de pedagogische component) is bestudeerd aan de hand van de drie basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). De mening van leerlingen (de didactische component) werd bestudeerd op basis van drie sleutelbegrippen voor effectief leren van Ebbens en Ettekoven (2015). Informatie over beide componenten geeft ons namelijk aanwijzingen over de mogelijke effectiviteit van het geboden onderwijs. Door te bestuderen hoe de algemene indrukken die leerlingen hebben van de traditionele lessen en de animatie zich tot elkaar verhouden, konden er dus uitspraken worden gedaan over de mogelijke effectiviteit van de animatie.

Het onderzoek werd uitgevoerd in twee 4vwo-klassen op het Huygens Lyceum te Eindhoven. Het onderzoek bestond uit een vragenlijst, verspreid onder 57 leerlingen, en zes interviews. Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat 1 de animatie een positief effect blijkt te hebben op de motivatie van leerlingen (pedagogische component); en 2 de animatie een positief effect blijkt te hebben op de mening over de lesinhoud (didactische component). Samenvattend kan dus worden gesteld dat de onderzochte animatie vanuit het perspectief van de bevroegde 4vwo-leerlingen een kansrijk middel is om effectief onderwijs mee aan te bieden.

Inhoud

Samenvatting.....	1
1. Inleiding.....	4
1.1 Grammaticaonderwijs: hoe kan het ook?	4
1.2 Onderzoeksvragen en relevantie.....	6
2. Theoretisch kader	8
2.1 Het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde	8
2.2 De pedagogische component.....	9
2.3 De didactische component.....	10
3. Methode.....	12
3.1 Participanten.....	12
3.1.1 Vragenlijst	12
3.1.2 Interviews	12
3.2 Instrumenten.....	13
3.2.1 Vragenlijst	13
3.2.2 Interviews	13
3.3 Afnameprocedure	14
3.3.1 Vragenlijst	14
3.3.2 Interviews	14
3.4 Gegevensverwerking	15
4. Resultaten	16
4.1 Uitkomsten vragenlijst: motivatie ten opzichte van en mening over de grammaticalessen uit de onderbouw	16
4.1.1 Participanten.....	16
4.1.2 Uitkomsten	16
4.2 Uitkomsten interviews: motivatie ten opzichte van en mening over de animatie	18
4.2.1 Participanten.....	18
4.2.2 Uitkomsten	18
5. Discussie.....	23
5.1 Motivatie ten opzichte van de traditionele lessen versus de geanimeerde versie.....	23
5.1.1 Competentie.....	23
5.1.2 Autonomie	24
5.1.3 Betrokkenheid	25
5.1.4 Beantwoording deelvraag 1	25
5.2 Mening over de traditionele lessen versus de geanimeerde versie	26
5.2.1 Structuur van de stof.....	26

5.2.2	Betekenis van de stof.....	27
5.2.3	Beantwoording deelvraag 2.....	28
5.3	Kanttekeningen en suggesties voor vervolgonderzoek	29
6.	Conclusie.....	31
7.	Bibliografie.....	33
8.	Bijlagen	36
8.1	Bijlage 1: overzicht van gestelde vragen in vragenlijst.....	36
8.2	Bijlage 2: script	37
8.3	Bijlage 3: instructies bij interviewsessies.....	38
8.4	Bijlage 4: overzicht van gestelde vragen in het interview.....	40
8.5	Bijlage 5: het tijdens de interviews gebruikte antwoordformulier	41
8.6	Bijlage 6: ingevulde antwoordformulieren met uitwerkte aantekeningen.....	42

1. Inleiding

1.1 Grammaticaonderwijs: hoe kan het ook?

In oktober 2019 presenteerden ontwikkelteams van curriculum.nu de door hun ontwikkelde voorstellen aan de minister.¹ In deze voorstellen zijn “de benodigde kennis en vaardigheden in kaart gebracht”, die nodig zijn om de huidige onderwijsinhoud te actualiseren.² In de voorstellen van de ontwikkelteams die aangesloten waren bij het schoolvak Nederlands wordt er geschreven dat er binnen het schoolvak Nederlands naar het ontwikkelen van taalbewustzijn bij leerlingen moet worden gestreefd.³ De ontwikkelteams die zich bij moderne vreemde talen hebben aangesloten delen de mening dat leerlingen taalbewustzijn moeten ontwikkelen, zij het binnen de moderne vreemde talen.⁴

De meesterschapsteams Nederlands, die bestaan uit wetenschappers die tevens nadenken over de invulling van een nieuw curriculum, streven net als de ontwikkelteams “naar de concretisering, didactische operationalisering en implementatie van het algemene doel ‘bewuste geletterdheid’”.⁵ De meesterschapsteams Moderne Vreemde Talen delen deze mening.⁷ Zowel de ontwikkelteams Nederlands als die voor Moderne Vreemde Talen willen binnen hun vak(ken) dus aandacht voor taalbewustzijn. Dit wil echter niet zeggen dat de teams hieraan enkel binnen hun vak(ken) aandacht willen besteden. De teams bevelen daarentegen aan om, onder andere voor het ontwikkelen van taalbewustzijn bij leerlingen, vakoverstijgend aan de slag te gaan. In andere woorden: voor het ontwikkelen van taalbewustzijn moeten Nederlands en de moderne vreemde talen samenwerken.⁸

Nu we dit weten, kunnen we onszelf twee vragen stellen. De eerste luidt: wat wordt er met taalbewustzijn bedoeld? Ronald Carter, professor in de moderne Engelse taal in Nottingham, verstaat hieronder het volgende: “Language awareness refers to the development in learners of an enhanced consciousness of and sensitivity to the forms and the functions of language”.⁹ Ellen van den Broek en Roy Dielemans, beiden promovendi aan de Radboud Docenten Academie, lichten de definitie van Carter in hun artikel als volgt verder toe: “Met taalbewustzijn doen leerlingen kennis op over taal, en

¹ Curriculum.nu, “Actueel: voorstellen in de Tweede Kamer,” laatst gewijzigd 6 maart, 2020, <https://www.curriculum.nu/actueel/actueel-voorstellen-in-de-tweede-kamer/>.

² Curriculum.nu, “Wat is Curriculum.nu?,” geraadpleegd op 24 maart, 2020, <https://www.curriculum.nu/waarom/>.

³ Curriculum.nu, “Nederlands, Grote opdracht,” geraadpleegd op 18 maart, 2020, <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/uitwerking-nederlands/grote-opdracht/?go-id=314&grote-opdracht=Taalbewustzijn%20en%20taalleervaardigheden>.

⁴ Curriculum.nu, “Samenvatting Engels/ Moderne vreemde talen,” geraadpleegd op 18 maart, 2020, <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/samenvatting-engels-mvt/>.

⁵ Peter-Arno Coppen, “De meesterschapsteams Nederlands over een nieuw curriculum,” laatst gewijzigd 11 februari, 2018, <https://www.neerlandistiek.nl/2018/02/de-meesterschapsteams-nederlands-over-een-nieuw-curriculum/>.

⁶ Vakdidactiek Geesteswetenschappen Meesterschap Nederlands, “Onderzoek,” geraadpleegd op 18 maart, 2020, <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/onderzoek/>.

⁷ Vakdidactiek Geesteswetenschappen Meesterschap Moderne Vreemde Talen, “Algemene info,” geraadpleegd op 18 maart, 2020, <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/>.

⁸ Curriculum.nu, “Uitwerking Nederlands,” geraadpleegd op 18 maart, 2020, <https://www2.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/uitwerking-nederlands/>.

⁹ Ronald Carter, “Language awareness,” *ELT Journal* 57, nr. 1 (2003): 64.

ontwikkelen ze inzicht in het taalsysteem en (hun eigen) taalgebruik”.¹⁰ De tweede vraag luidt: waarom dient er aan het ontwikkelen van taalbewustzijn aandacht te worden besteed? Volgens taalkundigen Carl James en Peter Garrett dient het ontwikkelen van taalbewustzijn als hulpmiddel om beter vreemde talen te leren. Volgens hen is het belangrijk dat kinderen worden geholpen “to achieve the highest levels of language competence and understanding that is within their capacity to achieve”.¹¹ Daarnaast stelt Martien de Boer, op basis van eigen onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW, dat een dergelijk taalbewustzijn voor het schoolvak Nederlands fungeert als ondersteuning van onder andere schrijf- en spreekvaardigheid.¹²

Er is dus een wens om taaloverstijgend aandacht te besteden aan taalbewustzijn bij leerlingen en de meesterschapsteams Nederlands willen deze gewenste “bewuste taalvaardigheid vakdidactisch gestalte [...] geven”.¹³ Hoe dient deze bewuste taalvaardigheid te worden gedidactiseerd? Op één aspect van taalbewustzijn, namelijk het inzicht verwerven in het taalsysteem, wordt hier verder ingegaan.

Om een “fundamenteel begrip van taal” te kunnen creëren, dienen volgens Peter-Arno Coppen, hoogleraar vakdidactiek aan de Radboud Docenten Academie, meer metaconcepten in het grammaticaonderwijs te worden aangeboden. Als voorbeelden geeft hij de concepten predicaat, thematische rollen, congruentie en basisvolgorde.^{14 15} Volgens Jimmy van Rijt, promovendus op het gebied van grammaticaonderwijs, “[...] is het grammaticaonderwijs didactisch arm: van reflectief en kritisch denken is vrijwel geen sprake, omdat ezelsbruggetjes en controlevragen de didactiek domineren”. Naast ruimte voor reflectief en kritisch denken stelt Van Rijt, net als Coppen, dat het huidige grammaticaonderwijs met concepten moet worden verrijkt.¹⁶

In het kader van een promotieonderzoek naar een aangepaste grammaticadidactiek om bewuste taalvaardigheid vakoverstijgend bij leerlingen te creëren, heeft Gijs Leenders lesprogramma’s voor 4vwo ontwikkeld. Deze bestaan uit onder andere animaties, waarin wordt uitgelegd hoe er in het Nederlands, Engels en Duits met bepaalde grammaticale concepten wordt omgegaan. Leerlingen werken deze animaties zelfstandig door.¹⁷ Door deze trans-linguïstische aanpak ligt, volgens Leenders, “de focus

¹⁰ Ellen van den Broek en Roy Dielemans, “Bewuste taalvaardigheid in de klas,” *Levende Talen Magazine*, nr. 4 (2017): 13.

¹¹ Carl James en Peter Garrett, *Language awareness in the classroom* (Londen / New York: Routledge, 1991), 12.

¹² Martien de Boer, *Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO* (Enschede: SLO, 2007), 13.

¹³ Vakdidactiek Geesteswetenschappen Meesterschap Nederlands, “Speerpunten taalkunde en taalbeheersing,” geraadpleegd op 21 februari, 2020, <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/nederlands-algemene-info-letterkunde/infomatie-taalkunde-en-taalbeheersing/speerpunten-taalkundetaalbeheersing/>.

¹⁴ Peter-Arno Coppen, “Tegen het leed dat grammatica heet,” in *Zevenentwintigste conferentie onderwijs Nederlands*, red. André Mottart en Steven Vanhooren (Gent: Academia Press, 2013), XXXV.

¹⁵ Peter-Arno Coppen, “Emancipatie van het grammaticaonderwijs,” *Tijdschrift Taal 2*, nr. 3 (maart 2011): 32-33.

¹⁶ Jimmy van Rijt, “Nederlands onderzoek naar grammaticaonderwijs: hoe staat dat ervoor?,” laatst gewijzigd 21 december, 2017, <https://www.neerlandistiek.nl/2017/12/nederlands-onderzoek-naar-grammaticaonderwijs-hoe-staat-dat-ervoor/>.

¹⁷ Gijs Leenders, “Drs. G.P.M. (Gijs) Leenders MA,” geraadpleegd op 18 maart, 2020, <https://vakdidactiekgw.nl/author/gijsleenders/>.

op inzicht, begrip en toepassing van (bewuste) talige kennis”.¹⁸ In de animaties wordt er aandacht besteed aan de grammaticale concepten congruentie, grammaticale functie en woordvolgorde. Deze concepten zijn geselecteerd naar aanleiding van een enquête die hierover is afgenomen onder docenten Nederlands, Engels en Duits.¹⁹ In dit onderzoek zal er worden gefocust op de animaties uit de lesprogramma’s.

1.2 Onderzoeksvragen en relevantie

In de door Leenders ontwikkelde animaties wordt er dus onder meer aandacht besteed aan de gewenste vakoverstijgende didactiek en het onderwijzen van geadviseerde metaconcepten. Op basis hiervan zouden de animaties een goede manier kunnen zijn om bewuste taalvaardigheid mee te didactiseren. Er is echter nog niet bestudeerd wat 4vwo-leerlingen, die uiteindelijk met onder andere de animaties moeten werken, van de animaties vinden. Zo is het onbekend wat de motivatie van 4vwo-leerlingen is ten opzichte van de animaties en wat hun mening is over de inhoud van de animaties. Het is daarbij interessant om tevens te bestuderen wat de motivatie van leerlingen is ten opzichte van het traditionele grammaticaonderwijs dat zij in de onderbouw hebben gehad. Ook is het van belang om te bekijken wat deze leerlingen vinden van de inhoud van die traditionele lessen. We kunnen op die manier bestuderen hoe de motivatie van leerlingen ten opzichte van en de mening over de traditionele grammaticalesen zich verhouden tot de motivatie van leerlingen ten opzichte van en de mening over een animatie uit het vernieuwde lesprogramma.

Het is echter lastig om te onderzoeken wat dé 4vwo-leerling van de lessen uit de onderbouw en de animaties vindt. Het doel van dit onderzoek is daarom niet om een algemeen geldende uitspraak te doen over hoe dé 4vwo-leerling reageert op grammaticalesen en de animaties. In plaats daarvan wordt onderzocht wat het type 4vwo-leerlingen op mijn school, het Huygens Lyceum in Eindhoven, van de reguliere lessen en een animatie voor het vak Nederlands vindt.

De probleemstelling bestaat dus uit twee componenten: een pedagogische (de motivatie) en een didactische (de mening over de lesinhoud). Deze worden in het volgende hoofdstuk uitgebreid gedefinieerd. De motivatie van leerlingen en de mening van leerlingen over bepaalde aspecten van de lesinhoud kunnen aanwijzingen geven over de mate waarin het geboden onderwijs mogelijk kan leiden tot effectief leren.²⁰ ²¹ Hierbij wordt in het volgende hoofdstuk verder stilgestaan. Wanneer wordt onderzocht hoe de motivatie van leerlingen ten opzichte van en de mening over de traditionele grammaticalesen zich verhouden tot de motivatie van leerlingen ten opzichte van en de mening over

¹⁸ Gijs Leenders, “Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaalonderwijs (Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)?,” in *Drieëndertigste conferentie onderwijs Nederlands*, red. André Mottart en Steven Vanhooren (Gent: Academia Press, 2019), 340.

¹⁹ Leenders, “Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaalonderwijs (Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)?,” 339.

²⁰ Richard Ryan en Christopher Niemiec, “Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating?,” *Theory and Research in Education* 7, nr. 2 (2009): 270.

²¹ Sebo Ebbens en Simon Etekoven, *Effectief leren basisboek* (Groningen/ Houten: Noordhoff, 2015), 14-15.

een animatie uit het vernieuwde lesprogramma, dan kan aan de hand daarvan worden ingeschat of de animatie tot effectief leren zou kunnen leiden.

Voor dit onderzoek zullen de traditionele lessen en de animatie over het naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde worden bestudeerd. Leerlingen blijken het verschil tussen deze twee begrippen namelijk lastig te vinden.²² De hoofdvraag en de deelvragen die centraal staan in dit onderzoek zijn de volgende:

Hoofdvraag: *In hoeverre kan er worden gesteld dat een geanimeerde lesopzet over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde voor 4vwo-leerlingen voldoet aan de voorwaarden die tot effectief leren kunnen leiden?*

Deelvraag 1: *Hoe verhoudt de motivatie van 4vwo-leerlingen ten opzichte van de traditionele lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zich tot de motivatie van leerlingen ten opzichte van de geanimeerde versie?*

Deelvraag 2: *Hoe verhoudt de mening van 4vwo-leerlingen over de inhoud van de traditionele lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zich tot de mening van leerlingen over de inhoud van de geanimeerde versie?*

Wanneer de bovenstaande vragen zijn beantwoord, dan zal er op basis van die antwoorden een advies worden opgesteld over op welke vlakken de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde kan worden aangepast. Aan de hand van deze adviezen kunnen andere, niet in het onderzoek opgenomen animaties ook nogmaals worden bestudeerd en eventueel worden aangepast. Op deze manier worden er door middel van dit onderzoek handvatten geboden om de door Leenders ontwikkelde animaties nog beter bruikbaar te laten zijn voor het vakoverstijgend didactiseren van taalbewustzijn.

²² Marinka Marinus en Ann De Vuyst, "Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppen uitgetest in de klas," in *28^{ste} HSN-conferentie*, red. André Mottart en Steven Vanhooren (Gent: Academia Press, 2014), 275.

2. Theoretisch kader

In dit onderzoek worden de pedagogische en didactische component onderzocht. In dit hoofdstuk worden deze componenten toegelicht. Voordat dit wordt gedaan, wordt er aandacht besteed aan het uitleggen van het onderwerp werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, dat centraal staat in dit onderzoek.

2.1 Het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde

Volgens Van Rijt is een subject-predicaatverbinding nodig om een zin te kunnen maken. Met het predicaat wordt onder andere bedoeld op hetgeen in de traditionele grammatica het gezegde wordt genoemd. Deze uitleg is gebaseerd op wat er in de ANS over dit onderwerp staat.²³ Het gaat hier dus om de relatie tussen het onderwerp in de zin en het gezegde. Van Rijt stelt dat er twee soorten predicatie bestaan, namelijk een is-predicatie, iemand is iets, en een doe-predicatie, iemand doet iets.²⁴ Marinus en De Vuyst leggen dit verder uit, aan de hand van de benadering van Peter-Arno Coppens. Volgens hem zijn er zinnen waarin iemand iets *doet* en zinnen waarin iemand iets *is*. Volgens Coppens bestaan er dus twee soorten relaties tussen het onderwerp in de zin en het werkwoord. De eerste is een doe-relatie. In dit geval doet het onderwerp iets.²⁵ Dit sluit aan op de term doe-predicatie van Van Rijt. De tweede relatie is de zijn-relatie. In dit geval is het onderwerp iets.²⁶ Deze relatie sluit aan op Van Rijts term is-predicatie.

In het geval van de doe-relatie gaat het om een werkwoord dat aan het onderwerp verbonden wordt.²⁷ In deze situatie vormen alle werkwoorden in de zin samen het werkwoordelijk gezegde.²⁸ Als er sprake is van een zijn-relatie gaat het echter meestal om een naamwoord dat aan het onderwerp gekoppeld wordt.²⁹ Dit naamwoord koppelt vervolgens een eigenschap aan het onderwerp.³⁰ In dit geval vormen alle werkwoorden in de zin samen met de eigenschap die aan het onderwerp wordt verbonden het naamwoordelijk gezegde.³¹ Werkwoorden die deze zijn-relaties markeren, zijn koppelwerkwoorden.³²

²³ Jimmy van Rijt, "Grammatica moet, maar wel goed! Over grammaticaonderwijs op basis van concepten uit de wetenschappelijke taalkunde," in *29^{ste} conferentie onderwijs Nederlands*, red. André Mottart en Steven Vanhooren (Gent: Academia Press, 2015), 206.

²⁴ Idem.

²⁵ Marinus en De Vuyst, "Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppens uitgetest in de klas," 274.

²⁶ Idem.

²⁷ Marinus en De Vuyst, "Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppens uitgetest in de klas," 275.

²⁸ Onze Taal, "Koppelwerkwoord," laatst gewijzigd 28 oktober, 2015,

<https://onzetaal.nl/taaladvies/koppelwerkwoord>.

²⁹ Marinus en De Vuyst, "Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppens uitgetest in de klas," 275.

³⁰ Onze Taal, "Koppelwerkwoord."

³¹ Idem.

³² Idem.

Een voorbeeld van doe-relatie tussen onderwerp en werkwoord is zichtbaar in de volgende zin: “Ik vertel de leerling een verhaal”.³³ Het onderwerp, ‘ik’, doet iets in deze zin. Hij vertelt namelijk een verhaal. Een zijn-relatie komt voor in de volgende zin: “De leraar wordt een harde werker”.³⁴ In dit geval is het niet zo dat het onderwerp, ‘de leraar’, iets doet. ‘De leraar’ wordt daarentegen iets. Het koppelwerkwoord *worden* verbindt de eigenschap ‘een harde werker’ met het onderwerp. Het volgende voorbeeld is wat complexer: “Mijn oma schijnt een iPod te bedienen”.³⁵ In deze zin is onder andere het werkwoord *schijnen* aanwezig, dat in het “bekende” rijtje met koppelwerkwoorden staat (*zijn, worden, blijven, blijken, lijken, schijnen, heten, denken en voorkomen*).³⁶ Desalniettemin is er in deze zin geen sprake van een zijn-relatie. Het onderwerp, ‘mijn oma’, doet namelijk iets in deze zin: een iPod bedienen. ‘Bedienen’ is het zelfstandig werkwoord in deze zin. Zelfstandige werkwoorden bepalen dus of er in de zin sprake is van een doe- of zijn-relatie.

De aanwezigheid van een werkwoord uit het rijtje van koppelwerkwoorden hoeft dus niet per se te wijzen op een zijn-relatie. Daarbij moet worden gezegd dat er niet per se een werkwoord uit dat rijtje gebruikt hoeft te worden om een zijn-relatie te creëren. Dit wordt duidelijk in het volgende voorbeeld: “Ik raak vermoeid.” *Raken* verbindt hier de eigenschap ‘vermoeid’ met het onderwerp, ‘ik’.³⁷ In deze zin is er dus sprake van een zijn-relatie.

2.2 De pedagogische component

Met de pedagogische component wordt de motivatie van leerlingen ten opzichte van de traditionele lessen en de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde bedoeld. Motivatie kan worden bestudeerd aan de hand van de zelfdeterminatietheorie, die ontwikkeld is door hoogleraren psychologie en sociale wetenschappen aan de Universiteit van Rochester Edward Deci en Richard Ryan.³⁸ Volgens deze theorie dienen er drie basisbehoeften van leerlingen te worden bevredigd. De eerste behoefte is competentie. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling het gevoel moet hebben dat hij iets kan. De tweede behoefte is autonomie. Als een leerling zich autonoom voelt, dan heeft hij het gevoel dat hij iets zelf kan doen. De laatste behoefte die wordt genoemd is betrokkenheid. Hiermee wordt bedoeld dat een leerling het gevoel heeft ergens bij te horen.³⁹ Volgens organisatiepsycholoog Hartger Wassink staan leerlingen meer open om te leren en zijn zij meer gemotiveerd, wanneer de drie behoeften worden bevredigd.⁴⁰

³³ Thomas de Bruijn, Peter-Arno Coppens, Barbara Snel, Maarten Timmermans, Ricardo Walinski en Nienke Wassenberg, “Grammatica 2.0 ‘Waarom heeft niemand ons dat eerder op deze manier verteld?’,” *Levende Talen Magazine*, nr. 7 (2016): 47.

³⁴ Marinus en De Vuyst, “Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppens uitgetest in de klas,” 275.

³⁵ Marinus en De Vuyst, “Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppens uitgetest in de klas,” 275.

³⁶ Onze Taal, “Koppelwerkwoord.”

³⁷ De Bruijn, Coppens, Snel, Timmermans, Walinski en Wassenberg, “Grammatica 2.0 ‘Waarom heeft niemand ons dat eerder op deze manier verteld?’,” 45-46.

³⁸ Ryan en Niemiec, “Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating?,” 270.

³⁹ Walter Geerts en René van Kralingen, *Handboek voor leraren* (Bussum: Coutinho, 2017), 35.

⁴⁰ Hartger Wassink, “Over motivatie en vertrouwen: de Zelfdeterminatietheorie,” laatst gewijzigd 29 februari, 2016, <https://nivoz.nl/nl/nro/over-motivatie-en-vertrouwen-de-zelfdeterminatietheorie>.

Ryan en collega Christopher Niemiec erkennen de positieve gevolgen voor leren. Zij stellen namelijk dat “students are more likely to flourish and develop capabilities”, wanneer er aan de drie basisbehoeften wordt voldaan.⁴¹ Gezien deze effecten stelt Lilian van der Bolt, die onder andere onderzoek doet naar adaptief onderwijs en onderwijsinnovaties, dat het onderwijs zo moet zijn vormgegeven dat “de lessen en het lesmateriaal afgestemd zijn op de drie basisbehoeftes van de leerling [...]”.⁴²

De zelfdeterminatietheorie wijkt af van andere theorieën over motivatie. Deze theorie van Deci en Ryan heeft volgens Wassink namelijk een pro-actief uitgangspunt. Dit houdt in dat mensen volgens hen “van nature gericht zijn op groei en ontwikkeling [...]”.⁴³ Deze natuurlijke drang uit zich vervolgens in de hierboven beschreven basisbehoeften.⁴⁴ Veel andere theorieën met betrekking tot motivatie hebben een re-actief uitgangspunt. Deze theorieën gaan ervan uit “dat mensen zich pas ontwikkelen als ze een concreet doel hebben”.⁴⁵ In tegenstelling tot de zelfdeterminatietheorie gaan deze theorieën er dus niet van uit dat mensen de natuurlijke drang hebben om zich te ontwikkelen. De bevindingen uit hersenonderzoek, die door Wassink worden aangehaald, onderschrijven echter het uitgangspunt van de zelfdeterminatietheorie. Uit hersenonderzoek blijkt namelijk “hoezeer wij genetisch aangelegd zijn om ons voortdurend te ontwikkelen”.⁴⁶ Aangezien er in 4vwo wordt voortgeborduurd op de kennis die leerlingen in de onderbouw hebben opgedaan, is er sprake van een kennisopbouw. Daarom is de zelfdeterminatietheorie voor dit onderzoek is geselecteerd.

2.3 De didactische component

Met de didactische component wordt bedoeld op de mening van leerlingen over de inhoud van de traditionele lessen en de animatie. In het boek *Effectief leren* noemen Sebo Ebbens en Simon Ettekoven zes sleutelbegrippen die volgens hen “een belangrijke rol in het vormgeven van effectief leren in de les [...]” hebben.⁴⁷ Het eerste begrip is “een heldere structuur in de opbouw van de leerstof”. Lessen hebben volgens Ebbens en Ettekoven een heldere opbouw wanneer zij “een begin, een midden en een eind met onderling verband” kennen.⁴⁸ Het tweede begrip is “het juiste niveau van de leerstof”. Dit houdt in dat leerstof van een zodanig niveau moet zijn dat de leerstof kan aansluiten op de voorkennis die leerlingen reeds over het lesonderwerp hebben.⁴⁹ Het derde sleutelbegrip dat door Ebbens en Ettekoven wordt

⁴¹ Ryan en Niemiec, “Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating?,” 270.

⁴² Lilian van der Bolt, “Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming,” *Levende Talen Tijdschrift* 5, nr. 1 (2004): 28.

⁴³ Hartger Wassink, “Over motivatie en vertrouwen: de Zelfdeterminatietheorie.”

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 14-15.

⁴⁸ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 14.

⁴⁹ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 14, 29.

genoemd, is “betekenis geven aan de leerstof”. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen het nut van de leerstof inzien. Zij moeten begrijpen en weten waarom ze de leerstof tot zich moeten nemen.⁵⁰

Ten vierde noemen Ebbens en Ettekoven het begrip “individuele aanspreekbaarheid”. Dit begrip houdt in dat docenten lesactiviteiten moeten selecteren die aan hen duidelijk maakt of leerlingen daadwerkelijk meedoen.⁵¹ Als vijfde begrip wordt “zichtbaarheid van leren/ denken” opgesomd. Hiermee wordt bedoeld dat een docent “de leerprocessen van leerlingen zichtbaar en/ of hoorbaar maakt”. Hierdoor kunnen docenten betere feedback geven op het leren van de leerling.⁵² Ten slotte noemen Ebbens en Ettekoven het sleutelbegrip “aandacht voor nieuwsgierigheid en motivatie”. Ebbens en Ettekoven stellen dat docenten de motivatie van leerlingen kunnen stimuleren. Volgens hen zijn alle leerlingen nieuwsgierig. Door op deze nieuwsgierigheid in te spelen, kunnen docenten de motivatie van leerlingen vergroten.⁵³

Idealiter dienen in lesinhouden deze zes sleutelbegrippen dus tot uiting te komen. De mening van leerlingen over de wijze waarop dit gebeurt, kan dus aanwijzingen geven over de mate waarin de lesinhoud de leerlingen tot effectief leren zou kunnen aanzetten. Uit de uitleg die Ebbens en Ettekoven bij de zes begrippen geven, blijkt dat voor de inbedding van begrip 1, 2 en 3 interactie tussen leerling en docent niet noodzakelijk is. Voor dit onderzoek moet de mening van leerlingen ten opzichte van de lesinhoud (de inhoud van de grammaticalessen uit de onderbouw en de animatie) worden bepaald. Bij de grammaticalessen uit de onderbouw hebben de leerlingen wel docent-leerlinginteractie ervaren. Een dergelijke interactie vindt bij het bekijken van de animaties echter niet plaats. Daarom wordt er in dit onderzoek voor de didactische component enkel gekeken naar de mening van leerlingen over de begrippen waarvoor docent-leerlinginteractie niet per se hoeft plaats te vinden om in de lesinhoud te kunnen worden geïntegreerd. Dit zijn de volgende drie:

- De structuur in de opbouw van de leerstof: zijn de lessen/ is de animatie volgens de leerlingen opgebouwd volgens een heldere structuur, of niet?
- Het juiste niveau van de leerstof: hebben de lessen/ heeft de animatie volgens de leerlingen een passend niveau, of niet?
- Betekenis geven aan de leerstof: zijn de lessen/ is de animatie volgens de leerlingen nuttig, of niet?

Tabel 1: samenvattend overzicht inhoud pedagogische en didactische component

Pedagogische component	Didactische component
Competentie	Structuur van de leerstof
Autonomie	Juiste niveau van de leerstof
Betrokkenheid	Betekenis van de leerstof

⁵⁰ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 14-15.

⁵¹ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 15.

⁵² Idem.

⁵³ Idem.

3. Methode

In dit onderzoek werd bekeken wat de motivatie van leerlingen is ten opzichte van de grammaticalessen en de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde. Ook werd er bekeken wat leerlingen vinden van de inhoud van de grammaticalessen enerzijds en de animatie anderzijds. De pedagogische en de didactische component werden dus onderzocht. Dit werd gedaan aan de hand van (1) een vragenlijst en (2) interviews.

3.1 Participanten

3.1.1 Vragenlijst

De vragenlijst werd online verspreid onder mijn beide 4vwo-klassen van het Huygens Lyceum in Eindhoven. In klas A klas zitten 27 leerlingen, in klas B 30 leerlingen. In totaal werd de vragenlijst dus onder 57 participanten verspreid. De participanten kregen allen de vragenlijst toegestuurd. Alle participanten werd verzocht om de vragenlijsten in te vullen. De gegeven antwoorden vormden een inventarisatie van de opvattingen over de huidige lessen uit de onderbouw. Leerlingen konden zelf bepalen of zij de vragenlijst invulden. Als zij besloten dit te doen, hoefden zij nergens hun naam te noteren. Op deze manier konden leerlingen vrijwillig en anoniem de vragenlijst invullen.

3.1.2 Interviews

Bij zes leerlingen werd een interview afgenomen. De geïnterviewde leerlingen waren eerder door de onderzoeker benaderd. Leerlingen konden vervolgens zelf instemmen of zij aan het interview wilden deelnemen. Van de leerlingen die uiteindelijk aan het interview deelnamen, werd niet de naam op het antwoordformulier ingevuld, maar een cijfer (de leerling die als eerste werd geïnterviewd: 1, de laatste: 6). Op deze manier kon worden gegarandeerd dat leerlingen vrijwillig en anoniem aan de interviews konden deelnemen. Deze leerlingen waren tevens afkomstig uit mijn 4vwo-klassen. Uit beide klassen werden drie leerlingen geselecteerd.

Er werden één sterke leerling en vijf leerlingen die relatief zwak presteren bij het vak Nederlands gekozen. De leerlingen waren geselecteerd op basis van hun cijfergemiddelde voor Nederlands. De gemiddelden van al mijn leerlingen varieerden tussen de 5,5 en 8.5. De sterke leerling had een gemiddelde van een 7.5 of hoger. Zwakke leerlingen waren voor dit onderzoek leerlingen die een gemiddelde vanaf 5.5 tot en met 6.5 hadden.

Voor deze marge was gekozen, omdat deze het mogelijk maakte om vijf participanten te selecteren. Voor dit type leerling was gekozen, omdat het me aannemelijk leek dat het, in vergelijking met sterke leerlingen, meer moeite had met grammatica. Hierdoor konden zij waarschijnlijk betere uitspraken doen over de bruikbaarheid van de animatie.

Deze keuze voor vijf zwakke leerlingen en één sterke leerling betekende echter niet dat deze groep participanten representatief was voor de leerlingen die de vragenlijst hadden ingevuld. Hierop wordt aan het eind van dit hoofdstuk verder ingegaan.

3.2 Instrumenten

3.2.1 Vragenlijst

Om de motivatie ten opzichte van en de mening over de traditionele lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde uit de onderbouw te toetsen, was er een vragenlijst ontwikkeld. In totaal beantwoordden de leerlingen tien vragen. De vragen waren als stelling geformuleerd. Aan de hand van een likertschaal van 1 tot en met 5 konden leerlingen vervolgens aangeven in hoeverre zij het met de stelling eens waren (1 = helemaal niet waar; 5 = helemaal waar). Leerlingen konden enkel hele getallen als antwoord geven (1, 2, 3, 4 of 5). Voor de pedagogische component werden er vragen gesteld over de drie basisbehoeften competentie, autonomie en betrokkenheid. Per basisbehoefte werden er twee vragen gesteld. Voor de didactische component werden de drie geselecteerde sleutelbegrippen bevraagd, namelijk: structuur van de stof, niveau van de stof en betekenis van de stof. Per sleutelbegrip werden er twee vragen gesteld. Voor het sleutelbegrip met betrekking tot niveau werd een uitzondering gemaakt. De vragen die de basisbehoefte competentie betroffen gingen mijns inziens namelijk tevens over het niveau van de stof. De vragen per component worden in het overzicht in de bijlage weergegeven.⁵⁴

3.2.2 Interviews

In de interviews werden de pedagogische en didactische component met betrekking tot de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde onderzocht. De onderzoeker stelde de leerlingen vragen die gingen over de pedagogische en didactische component. Dit waren dezelfde vragen als die de leerlingen in de vragenlijst beantwoordden. De vragen waren dus geformuleerd als stellingen. Ook werd dezelfde volgorde als in de vragenlijst gebruikt. De vragen die tijdens het interview werden gesteld, waren echter gericht op de animatie.⁵⁵ Vervolgens beantwoordden leerlingen elke vraag aan de hand van een likertschaal: ze gaven aan in hoeverre zij vonden dat de stelling helemaal niet waar (1) of helemaal waar (5) was (keuzes: 1, 2, 3 4 of 5). Daarna lichtten ze hun antwoord toe, waarna werd overgegaan op de volgende vraag.

3.2.2.1 De animatie

In het interview stond de motivatie van leerlingen ten opzichte van en de mening over de ontwikkelde animatie centraal. Omdat, als gevolg van corona, de animatie nog niet geheel voltooid was, is voor het onderzoek gebruik gemaakt van een conceptanimatie. De leerlingen bekeken een opname. In deze opname zagen de leerlingen dia's van een PowerPoint en hoorden ondertussen het voorgelezen script. Op de dia's stonden de afbeeldingen en de voorbeeldzinnen die ook in de definitieve animatie worden gebruikt. Het voorgelezen script, waaraan in samenwerking met Gijs Leenders is gewerkt, wordt tevens in de animatie gebruikt.⁵⁶ Door leerlingen deze opname te laten bekijken, zagen de zes leerlingen de dia's van de presentatie ondersteund met dezelfde delen uit het script. De conceptanimatie is in overleg

⁵⁴ Zie bijlage 1 voor het overzicht van de gestelde vragen in de vragenlijst.

⁵⁵ Zie bijlage 4 voor het overzicht van de gestelde vragen in het interview.

⁵⁶ Zie bijlage 2 voor het script.

met Leenders tot stand gekomen, om op deze manier zo goed mogelijk de definitieve animatie te kunnen nabootsen. De conceptanimatie duurde dertien minuten.

3.3 Afnameprocedure

3.3.1 Vragenlijst

Leerlingen vulden eenmaal de vragenlijst in. Leerlingen kregen een mail met daarin de link naar de vragenlijst op hetzelfde moment toegestuurd. Ze vulden de vragenlijst dus online in. Voordat leerlingen startten met het beantwoorden van de vragen, lazen zij eerst een korte instructie. Daarin stond duidelijk vermeld dat ze de vragen moesten beantwoorden met de grammaticalesen uit de onderbouw in gedachten. Vervolgens konden zij de vragenlijst invullen.

3.3.2 Interviews

Deze sessies vonden plaats een week nadat de leerlingen de vragenlijst hadden ingevuld, allemaal op dezelfde dag. Op deze manier zat er bij elke leerling evenveel tijd tussen het ontvangen van de vragenlijst en het interview. Er zat een week tussen het verspreiden van de vragenlijsten en het afnemen van de interviews vanwege een aantal redenen. De eerste reden was een praktische. Zo konden alle interviews alleen op één dag worden gepland indien deze een week na het verspreiden van de vragenlijst werden afgenomen. Ten tweede maakte deze “overbruggingsperiode” het waarschijnlijk dat leerlingen in de interviews zelf verbanden legden met de lessen uit de onderbouw. Hun kennis hierover was door het invullen van de vragenlijst namelijk opgefrist. Aangezien leerlingen waarschijnlijk zelf verbanden legden, werd er in de interviews niet bewust ingezet op het vergelijken van de animatie met de lessen uit de onderbouw. De sessies namen elk maximaal een lesuur (50 minuten) in beslag. Het interview werd afgenomen per leerling door de onderzoeker, tevens hun docent. De sessies vonden plaats via het programma Microsoft Teams.

Voor aanvang van het interview werd er door de onderzoeker voor alle leerlingen een instructie voorgelezen. Op deze manier namen alle leerlingen aan de hand van dezelfde instructie deel aan de sessies.⁵⁷ Vervolgens bestonden de sessies uit twee delen.

Allereerst benadrukte de onderzoeker dat de opname die de leerlingen gingen zien een nabootsing was en dat de uiteindelijke animatie er anders uit komt te zien. In het onderzoek werd de opname wel ‘animatie’ genoemd. Daarna keken de leerlingen naar de hierboven beschreven opname. De onderzoeker deelde via Microsoft Teams het scherm met de leerlingen. Tijdens de sessies stonden de camera en microfoon van zowel de leerling als de onderzoeker aan, om zo een realistische gespreksituatie te creëren.

Daarna stelde de onderzoeker de reeds toegelichte vragen, waarop leerlingen een antwoord en een toelichting gaven. De antwoorden werden door de onderzoeker op een antwoordformulier ingevuld.⁵⁸ De gemaakte aantekeningen werden na het afnemen van het interview verder uitgewerkt. Leerlingen

⁵⁷ Zie bijlage 3 voor de instructies bij de interviewsessies.

⁵⁸ Zie bijlage 5 voor het tijdens de interviews gebruikte antwoordformulier.

mochten vragen overslaan, maar uiteindelijk moesten alle vragen worden beantwoord. Indien een leerling een vraag oversloeg, werd dit gemarkeerd op het antwoordformulier. Op deze manier werd vermeden dat er niet naar de overgeslagen vraag werd teruggekeerd. De onderzoeker reageerde altijd instemmend, hoe het antwoord of de toelichting ook luidde. Als de leerling geen antwoord en of toelichting kon geven, stimuleerde de onderzoeker de leerling om alsnog een antwoord te geven en een toelichting te formuleren.

3.4 Gegevensverwerking

De antwoorden die middels de vragenlijst en de interviews waren verzameld, werden als volgt verwerkt. Allereerst werden er enkele vragen “omgepooled”. De meeste vragen waren positief, maar sommige waren negatief geformuleerd. Het betrof vraag C2 (*De lessen/de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde uit de onderbouw waren/was te moeilijk voor mij.*) en A2 (*Ik had tijdens de lessen/tijdens het bekijken van de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde extra hulp van mijn docent willen hebben.*). Een lage score voor deze vragen was juist positief. Deze omgepooled resultaten worden in het volgende hoofdstuk weergegeven.

Daarna werden ten eerste de antwoorden op de vragen uit de vragenlijst bestudeerd. Per vraag werd een gemiddelde score en de standaarddeviatie berekend. Vervolgens werd er aan de hand van deze gemiddelde scores per vraag per basisbehoefte (pedagogische component) en per sleutelbegrip (didactische component) een gemiddelde score berekend. Daarna werden de aan de hand van het interview verzamelde antwoorden op dezelfde manier verwerkt. De toelichting die leerlingen gaven op hun antwoorden wordt in het volgende hoofdstuk weergegeven.

Nadat de gemiddelde scores per basisbehoefte en sleutelbegrip waren berekend voor zowel de grammaticalessen als de animatie werd er bestudeerd hoe deze gemiddelden zich tot elkaar verhouden. Dit werd per basisbehoefte en per sleutelbegrip gedaan. Op deze manier werd er een algemene indruk van de lessen uit de onderbouw en van de animatie blootgelegd. Op basis hiervan konden er uitspraken worden gedaan over de mogelijke effectiviteit van de animatie, die vervolgens op basis van de door leerlingen gegeven toelichtingen tijdens de interviews verder werden uitgewerkt.

Door het eerdergenoemde verschil in samenstelling tussen de deelnemers aan de vragenlijst en aan de interviews, kon er echter niet met zekerheid worden vastgesteld of de animatie daadwerkelijk effectiever is dan grammaticalessen uit de onderbouw.

4. Resultaten

4.1 Uitkomsten vragenlijst: motivatie ten opzichte van en mening over de grammaticalessen uit de onderbouw

4.1.1 Participanten

De vragenlijst is onder 57 leerlingen verspreid. 45 leerlingen, 16 jongens en 29 meisjes, hebben de vragenlijst ingevuld (n=45).

4.1.2 Uitkomsten

De resultaten die de pedagogische en de didactische component betreffen worden in aparte tabellen getoond. In de tabellen wordt per vraag en per component en sleutelbegrip een gemiddelde score gegeven.

Tabel 2: Pedagogische component (lessen uit onderbouw)⁵⁹

Gestelde vragen per basisbehoefte	Gemiddelde score per vraag (M) N=45	Standaarddeviatie per vraag (SD) N=45	Gemiddelde score per basisbehoefte
Competentie (C)			
C1 (<i>Ik ben ervan overtuigd dat ik het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde kan herkennen, nu ik de lessen hierover in de onderbouw heb gevolgd.</i>)	3.71	0.84	
C2 (<i>De lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde uit de onderbouw waren te moeilijk voor mij.</i>)	4.11*	0.98	3.91
Autonomie (A)			
A1 (<i>Ik kon de informatie uit de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zelfstandig verwerken.</i>)	4.00	0.82	
A2 (<i>Ik had tijdens de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde extra hulp van mijn docent willen hebben.</i>)	4.11*	0.95	4.05

⁵⁹ Resultaten met daarachter (*) zijn omgepoold.

Betrokkenheid (B)			
B1 (<i>Ik voelde me tijdens de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde serieus genomen.</i>)	4.04	0.90	
B2 (<i>Ik vond het fijn om de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te volgen.</i>)	2.91	0.99	3.47

Tabel 3: Didactische component (lessen uit onderbouw)

Gestelde vragen per sleutelbegrip	Gemiddelde score per vraag (M) N=45	Standaarddeviatie per vraag (SD) N=45	Gemiddelde score per sleutelbegrip
Structuur van de stof (S)			
S1 (<i>Ik vind dat de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde een duidelijke structuur hadden.</i>)	3.77	0.76	
S2 (<i>Ik vind dat de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde helder waren opgebouwd.</i>)	3.75	0.80	3.76
Betekenis van de stof (BS)			
BS1 (<i>Ik vind de inhoud van de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde nuttig.</i>)	3.31	1.14	
BS2 (<i>Ik denk dat ik de informatie uit de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde vaak ga gebruiken.</i>)	2.48	1.10	2.89

4.2 Uitkomsten interviews: motivatie ten opzichte van en mening over de animatie

4.2.1 Participanten

Bij zes leerlingen is een interview afgenomen (n=6). Vijf van de zes interviews zijn afgenomen op dezelfde dag, zoals gepland. Eén interview is twee dagen later afgenomen, in verband met afwezigheid van de betreffende participant. Ondanks dat dit laatste interview op een andere dag dan de vijf andere is afgenomen, is ervoor gekozen de resultaten van dit interview in het onderzoek te verwerken. Het uitstellen van dit interview heeft naar mijn idee namelijk geen gevolgen voor de resultaten. De antwoorden die deze leerling gaf, weken daarbij nauwelijks af van de antwoorden die door de overige vijf leerlingen werden gegeven. Van de zes leerlingen, vier meisjes en twee jongens, waren er drie afkomstig uit klas A. Zij hadden de volgende gemiddelden: 5.5, 6.1 en 6.4. De andere drie leerlingen kwamen uit klas B. Zij hadden op dat moment de volgende gemiddelde cijfers voor Nederlands: 5.9, 6.5 en 8.5. Alle leerlingen gaven aan geen problemen te hebben ervaren tijdens het bekijken van de conceptanimatie. De online sessies duurden gemiddeld een half uur.

Ondanks dat er in de interviews niet bewust werd ingezet op het trekken van vergelijkingen tussen de bekeken animatie en de lessen uit de onderbouw, kan er hierover het volgende worden opgemerkt. In de interviews bleken leerlingen soms toch uit zichzelf, zoals verwacht, de animatie te vergelijken met de lessen die zij in de onderbouw hadden gevolgd. Het betreft hier de vragen die gaan over de basisbehoeften competentie en betrokkenheid. Leerlingen vertellen dat kennis die zij in de onderbouw hebben opgedaan over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde door de animatie wordt opgefrist. Op deze manier leggen de leerlingen een verband tussen de animatie en de lessen uit de onderbouw.

4.2.2 Uitkomsten

Net als bij de weergave van de resultaten die aan de hand van de vragenlijst verzameld zijn, worden de resultaten van het tweede onderzoeksdeel in tabellen weergegeven.⁶⁰ De resultaten die de pedagogische en de didactische component betreffen worden in aparte tabellen getoond. In de tabellen wordt per vraag en per component en sleutelbegrip een gemiddelde score gegeven. De resultaten (gemiddelden en standaarddeviaties) die aan de hand van de interviews zijn verzameld, worden op één decimaal achter de punt weergegeven, in verband met het aantal participanten (n=6).

Daarnaast wordt er per component verder onder de bijbehorende tabel aandacht besteed aan de toelichting die leerlingen tijdens het interview bij het antwoord op de vragen hebben gegeven. Er wordt een samengevatte toelichting gegeven. De uitgebreide toelichtingen per participant staan in de bijlage.

⁶⁰ Zie bijlage 6 voor de zes ingevulde antwoordformulieren met uitgewerkte aantekeningen.

Tabel 4: Pedagogische component (animatie)⁶¹

Gestelde vragen per basisbehoefte	Gemiddelde score per vraag (M) N=6	Standaarddeviatie per vraag (SD) N=6	Gemiddelde score per basisbehoefte
Competentie (C)			
C1 (<i>Ik ben ervan overtuigd dat ik het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde kan herkennen, nu ik de animatie hierover heb bekeken.</i>)	4.3	0.5	
C2 (<i>De animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde was te moeilijk voor mij.</i>)	4.8*	0.4	4.5
Autonomie (A)			
A1 (<i>Ik zou de informatie uit de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zelfstandig kunnen verwerken.</i>)	4.0	0.6	
A2 (<i>Ik had tijdens het bekijken van de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde extra hulp van mijn docent willen hebben.</i>)	4.8*	0.4	4.4
Betrokkenheid (B)			
B1 (<i>Ik voelde me door de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde serieus genomen.</i>)	4.6	0.8	
B2 (<i>Ik vond het fijn om de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te bekijken.</i>)	4.0	0.6	4.3

⁶¹ Resultaten met daarachter (*) zijn omgepoold.

Samengevatte toelichting per basisbehoefte

Basisbehoefte	Samengevatte toelichting
<i>Competentie</i>	<p>Leerlingen voelden zich competent om met de informatie uit de animatie te werken. De verklaring die hiervoor in het algemeen gegeven werd, was dat leerlingen in de onderbouw de begrippen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde al hadden behandeld. De animatie diende als opfrisser van de reeds opgedane kennis over de twee begrippen.</p> <p>Daarbij stelden leerlingen dat de animatie begrijpelijk was. De zinnen, heldere uitleg, de verstaanbaarheid en het rustige tempo van die uitleg en de duidelijke plaatjes werden als elementen aangedragen die de animatie duidelijk en begrijpelijk maakten.</p>
<i>Autonomie</i>	<p>De leerlingen waren van mening zelfstandig met de informatie uit de animatie aan de slag te kunnen. Dit gevoel werd veroorzaakt door het duidelijk zijn van de animatie. De animatie werd duidelijk door: de complete, heldere uitleg over de begrippen, de goede voorbeelden en het heldere onderscheid tussen het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde. De leerlingen beschouwden het bekijken van de animatie als voldoende. Door deze factoren bleek autonoom werken goed uitvoerbaar.</p> <p>Enkele leerlingen deden specifieke uitspraken over extra hulp van een docent. Twee leerlingen gaven bijvoorbeeld aan erop te vertrouwen dat zij de stof zelfstandig zou kunnen verwerken, maar dat zij extra uitleg van de docent altijd prettig vinden. Eén van hen had daarbij specifiek hulp willen hebben van de docent op het moment dat in de animatie aan de leerling wordt gevraagd hoeveel rollen enkele werkwoorden uitdelen. Voor de leerling was het niet helder of hij het antwoord voor zichzelf moest houden of dat hij dit hardop moest uitspreken. Ten slotte gaf een andere leerling aan waarde te hechten aan extra oefening met de stof onder begeleiding, als hij hierover nog niets zou weten.</p>
<i>Betrokkenheid</i>	<p>Over het algemeen voelden de leerlingen zich betrokken bij de animatie. Dit gevoel werd veroorzaakt door: het aansluiten van de animatie bij het niveau van de leerlingen, een serieuze en duidelijke toon, de serieuze informatie, de niet-kinderlijke, leuke plaatjes, het niet kinderachtig zijn van de animatie en de serieuze voorbeelden.</p> <p>Daarbij gaven alle leerlingen aan het fijn te vinden om de animatie te bekijken, omdat hierdoor hun voorkennis weer werd opgefrist. Een enkele leerling vond het zelfs leuk dat de kennis wordt opgefrist. Twee leerlingen gaven aan dat er leukere dingen zijn om te doen dan het bekijken van de animatie, maar deze leerlingen vonden het toch fijn om de animatie te zien, vanwege de reden die aan het begin van deze alinea is genoemd.</p> <p>Eén leerling merkte op dat de animatie niet helemaal bij de doelgroep past, omdat deze wat kinderlijk overkwam.</p>

Tabel 5: Didactische component (animatie)

Gestelde vragen per sleutelbegrip	Gemiddelde score per vraag (M) N=6	Standaarddeviatie per vraag (SD) N=6	Gemiddelde score per sleutelbegrip
Structuur van de stof (S)			
S1 (<i>Ik vind dat de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde een duidelijke structuur heeft.</i>)	4.3	0.8	
S2 (<i>Ik vind dat de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde helder is opgebouwd.</i>)	4.5	0.8	
			4.4
Betekenis van de stof (BS)			
BS1 (<i>Ik vind de inhoud van de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde nuttig.</i>)	4.5	0.8	
BS2 (<i>Ik denk dat ik de informatie uit de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde vaak ga gebruiken.</i>)	2.1	0.7	
			3.3

Samengevate toelichting per sleutelbegrip

Sleutelbegrip	Samengevate toelichting
<i>Structuur van de stof</i>	<p>De leerlingen waren over het algemeen van mening dat de animatie goed was gestructureerd. Deze prettige structuur werd volgens de leerlingen veroorzaakt door: een inleiding waarin de termen ‘werkwoordelijk gezegde’ en ‘naamwoordelijk gezegde’ in beeld kwamen; het los van elkaar bespreken van het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde met gebruik van voorbeelden; het aan het eind bespreken van het verschil tussen de twee begrippen en het afronden van de animatie door het geven van een samenvatting.</p> <p>Eén leerling merkte op tevreden te zijn over de structuur, maar gaf aan deze toch wat anders te willen zien. Deze leerling zou liever eerst het verschil tussen het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde besproken willen zien en daarna dieper ingaan op de afzonderlijke begrippen.</p>
<i>Betekenis van de stof</i>	<p>Over het algemeen waren de leerlingen van mening dat de stof uit de animatie vooral nuttig was in de schoolcontext. Leerlingen gaven aan de kennis over de twee begrippen te moeten gebruiken bij opdrachten en toetsen voor het schoolvak Nederlands. Een enkele leerling gaf aan te verwachten dat de kennis van pas zou komen op het eindexamen.</p> <p>Desalniettemin vertelden alle leerlingen dat ze de kennis over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde niet in het dagelijks leven zouden gebruiken en dat ze ook niet zouden weten wanneer ze deze kennis buiten school zouden moeten gebruiken. Eén leerling was hierop een uitzondering. Zij gaf aan dat grammaticale kennis belangrijk was voor het maken van goede zinnen. Deze vaardigheid zou volgens deze leerling van pas kunnen komen bij bijvoorbeeld een sollicitatie.</p>

5. Discussie

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *In hoeverre kan er worden gesteld dat een geanimeerde lesopzet over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde voor 4vwo-leerlingen voldoet aan de voorwaarden die tot effectief leren kunnen leiden?* Alvorens op deze vraag in het volgende hoofdstuk een concluderend antwoord te kunnen geven, dient er eerst een antwoord te worden geformuleerd op de twee deelvragen. In dit hoofdstuk wordt eerst een antwoord op de eerste deelvraag gegeven. In de paragraaf daarna wordt de tweede deelvraag beantwoord. In de slotparagraaf van dit hoofdstuk worden er enkele kanttekeningen bij dit onderzoek geplaatst en worden er suggesties voor vervolgonderzoek gegeven.

5.1 Motivatie ten opzichte van de traditionele lessen versus de geanimeerde versie

Deelvraag 1 luidt: *Hoe verhoudt de motivatie van 4vwo-leerlingen ten opzichte van de traditionele lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zich tot de motivatie van leerlingen ten opzichte van de geanimeerde versie?* Om hierop een antwoord te kunnen geven, moet het volgende worden gedaan. Voor de gemiddelde scores per basisbehoefte die gegeven zijn door participanten die de vragenlijst invulden (met betrekking tot de lessen uit de onderbouw) en de gemiddelde scores die door de geïnterviewde leerlingen zijn gegeven (met betrekking tot de animatie), moet worden bestudeerd hoe deze zich tot elkaar verhouden. Deze analyse wordt in deze paragraaf uitgevoerd. Indien van toepassing worden er per basisbehoefte tevens uitspraken gedaan ter verbetering van de animatie. De uitspraken zijn gebaseerd op de toelichting die participanten tijdens de interviews gaven.

5.1.1 Competentie

De leerlingen die de vragenlijst invulden, gaven een gemiddelde score van 3.91 voor hun gevoel van competentie op basis van de lessen uit de onderbouw. De leerlingen die de animatie bekeken hadden, gaven voor dit gevoel een gemiddelde score van 4.5. De score die deze tweede groep gaf, is relatief hoog. Deze score sluit aan bij de uitspraken die leerlingen tijdens de interviews deden. In de interviews gaven leerlingen namelijk aan zich competent te voelen om met de termen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te werken, nadat zij de animatie bekeken hadden.

In de toelichting gaven leerlingen over het algemeen als verklaring voor hun gevoel van competentie dat ze al voorkennis over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde hadden. Deze kennis werd door de animatie opgefrist. Anje Ros en collega's noemen in hun boek over motivatie een aantal concrete tips over hoe docenten het gevoel van competentie bij leerlingen kunnen stimuleren. Door een leerling houvast te bieden, aan de hand van structuur en ondersteuning, kan dit gevoel worden vergroot. Eén manier waarop deze houvast volgens Ros en collega's kan worden aangeboden, is door de les te laten

aansluiten bij de voorkennis van leerlingen.⁶² Volgens de geïnterviewde leerlingen is hier in de animatie sprake van. De verklaring die leerlingen gaven voor hun gevoel van competentie kan dus aan de hand van literatuur worden ondersteund.

5.1.2 Autonomie

De leerlingen die de vragenlijst invulden, gaven een gemiddelde score van 4.05 voor hun gevoel van competentie op basis van de lessen uit de onderbouw. De leerlingen die de animatie bekeken hadden, gaven voor dit gevoel een gemiddelde score van 4.4. De score die deze tweede groep gaf, is relatief hoog. Opvallend is dat de groep leerlingen die de vragenlijst invulde en de groep geïnterviewde leerlingen wat betreft vraag A1 (*Ik kon de informatie uit de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zelfstandig verwerken/ Ik zou de informatie uit de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zelfstandig kunnen verwerken*) eenzelfde gemiddelde indruk hadden (M traditionele les = 4.00; M animatie = 4.0). Hieruit kunnen we het volgende opmaken. De groep die de vragenlijst heeft ingevuld, gaf dus aan de indruk te hebben de informatie uit de traditionele lessen zelfstandig te kunnen verwerken. De groep leerlingen die de animatie heeft gezien, had het gevoel de informatie uit deze animatie zelfstandig te kunnen verwerken.

De relatief hoge score die leerlingen gaven die de animatie bekeken hadden, wordt zichtbaar wanneer de gemiddelde scores op vraag A2 (*Ik had tijdens de lessen/de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde extra hulp van mijn docent willen hebben*) worden bestudeerd. Leerlingen die de vragenlijst invulden, gaven een gemiddelde score van 4.11 als antwoord op deze vraag. De groep geïnterviewde leerlingen gaf gemiddeld een score van 4.8. Opnieuw is de gemiddelde score die de geïnterviewde leerlingen gaven hier relatief hoog. Deze resultaten vinden aansluiting bij de toelichting die leerlingen tijdens de interviews gaven. Zo gaven zij over het algemeen aan de informatie in de animatie voldoende te vinden. Zij vonden de hulp van een docent daarom overbodig.

Op basis van de toelichting kan er echter het volgende advies worden gegeven ter verbetering van de animatie. Eén leerling gaf namelijk aan hulp te willen hebben van de docent op het moment dat in de animatie aan de leerling wordt gevraagd hoeveel rollen enkele werkwoorden uitdelen. Het is niet ondenkbaar dat deze mening ook door meer 4vwo-leerlingen zou worden gedeeld, aangezien de leerling één van de zes leerlingen was die werden geïnterviewd. Door in de animatie te expliciteren wat er van leerlingen wordt verwacht wanneer zij moeten nadenken over de rollen die door enkele werkwoorden worden uitgedeeld, kan de behoefte aan hulp die deze ene leerling heeft worden weggenomen. Naar verwachting zal deze kleine wijziging op het gevoel van autonomie, dat de andere leerlingen aangeven te ervaren na het bekijken van de animatie, geen negatief effect hebben. Mogelijk wordt dit gevoel door de wijziging zelfs versterkt, aangezien de wijziging leerlingen meer houvast geeft om zelfstandig met

⁶² Anje Ros, Jos Castelijns, Anne-Marieke van Loon en Kris Verbeeck, *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie* (Bussum: Coutinho, 2014), 77-82.

de lesinhoud te kunnen omgaan, hetgeen door Deci en Ryan verstaan wordt onder de basisbehoefte autonomie.

5.1.3 Betrokkenheid

De leerlingen die de vragenlijst invulden, gaven een gemiddelde score van 3.47 voor hun gevoel van betrokkenheid op basis van de lessen uit de onderbouw. De leerlingen die de animatie bekeken hadden, gaven voor dit gevoel een gemiddelde score van 4.3. De score die deze tweede groep gaf, is relatief hoog.

De geïnterviewde leerlingen gaven bij B2 (*Ik vond het fijn om de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te volgen/ Ik vond het fijn om de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te bekijken.*) aan het fijn te vinden om de animatie te bekijken, omdat hierdoor hun kennis over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde werd opgefrist. Leerlingen zullen deze voorkennis altijd hebben en kunnen zo ervaren dat deze door de animatie wordt opgefrist. Leenders ontwikkelt namelijk lesprogramma's, waarvan de animaties een onderdeel zijn, die bestemd zijn voor 4vwo-leerlingen. Hij brengt hiermee geen wijzigingen aan in de kennis die leerlingen over de onderwerpen in de lessen in de onderbouw al opdoen. Zolang de lesinhoud in de onderbouw dus gelijk blijft, doen leerlingen voorkennis op over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, die uiteindelijk door de animatie wordt opgefrist.

Op basis van de gegeven toelichting kan het volgende advies worden geformuleerd ter verbetering van de animatie. Eén leerling gaf namelijk aan de animatie wat kinderachtig te vinden, terwijl de andere vijf leerlingen deze mening niet deelden. Aan de hand van deze opmerking zouden er eventueel wijzigingen in de animatie kunnen worden aangebracht. Het is echter wel relevant om er rekening mee te houden dat de overige vijf leerlingen de animatie niet kinderachtig vonden. Als er wijzigingen worden aangebracht, dient dit gevoel in stand te worden gehouden.

5.1.4 Beantwoording deelvraag 1

Uit het bovenstaande blijkt dat de gemiddelde scores die de geïnterviewde leerlingen gaven als antwoord op de vragen over de drie basisbehoeften telkens relatief hoog waren. Vanwege het verschil in de participantengroepen kunnen de hierboven genoemde resultaten niet als absolute gegevens worden gebruikt. Gezien de relatief hogere scores die door de geïnterviewde leerlingen zijn toegekend, is een positief effect van de animatie op de bevrediging van de drie basisbehoeften desalniettemin goed denkbaar. Aangezien de basisbehoeften bouwstenen zijn van de motivatie, is redelijkerwijs denkbaar dat de animatie ook een positief effect heeft op de motivatie van leerlingen. Om het gevoel van autonomie en betrokkenheid te versterken, zijn er suggesties ter verbetering van de animatie gegeven.

Het positieve effect van de animatie op de motivatie van leerlingen kan worden verklaard door de inhoud en vormgeving van de animatie. Naast de inhoud en vormgeving van de animatie kan dit ook twee andere verklaringen hebben. Zo zorgt digitaal onderwijs volgens Lin, Chen en Liu voor “better

positive effects on learning motivation than traditional teaching does”.⁶³ Het digitaal zijn van de animatie kan dus een oorzaak zijn voor de positieve relatie tussen de animatie en de motivatie. Een tweede alternatieve verklaring is de volgende. Robert Chamalaun, docent Nederlands, heeft op zijn school een project opgestart om leerlingen les te geven in verschillende groepsgroottes. Uit zijn ervaring hiermee bleek “dat leerlingen gemotiveerder waren, doordat we op een geheel andere wijze hebben gewerkt bij het vak. Verandering van spijs doet immers eten”.⁶⁴ De positieve relatie tussen de animatie en de motivatie kan dus ook mogelijk worden verklaard door de “nieuwigheid” van de didactiek, net zoals bij de leerlingen van Chamalaun het geval was. De leerlingen uit de twee 4vwo-klassen zijn namelijk op onze school gewend aan meer traditioneel onderwijs, waarbinnen in de klas veel instructie gegeven wordt.

5.2 Mening over de traditionele lessen versus de geanimeerde versie

De tweede deelvraag luidt: *Hoe verhoudt de mening van 4vwo-leerlingen over de inhoud van de traditionele lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zich tot de mening van leerlingen over de inhoud van de geanimeerde versie?* Om hierop een antwoord te kunnen geven, wordt dezelfde werkwijze als in de vorige paragraaf gehanteerd. Voor de gemiddelde scores per sleutelbegrip die gegeven zijn door participanten die de vragenlijst invulden (met betrekking tot de lessen uit de onderbouw) en de gemiddelde scores die door de geïnterviewde leerlingen zijn gegeven (met betrekking tot de animatie), moet worden bestudeerd hoe deze zich tot elkaar verhouden. Deze analyse wordt in deze paragraaf uitgevoerd. Ook worden er, indien van toepassing, per sleutelbegrip uitspraken gedaan ter verbetering van de animatie.

5.2.1 Structuur van de stof

De leerlingen die de vragenlijst invulden, gaven een gemiddelde score van 3.76 voor hun mening over de structuur van de lessen uit de onderbouw. De leerlingen die de animatie bekeken hadden, gaven voor hun mening over de structuur van de animatie een gemiddelde score van 4.4. De score die deze tweede groep gaf, is relatief hoog.

De geïnterviewde leerlingen gaven vooral aan het gespreid behandelen van de stukjes informatie prettig te vinden. Eén leerling gaf aan het verschil tussen het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde liever eerder te willen horen. Aan de hand van deze opmerking zouden er wijzigingen in de structuur van de animatie kunnen worden aangebracht. Hierbij kan echter een kanttekening worden geplaatst. De overige vijf leerlingen gaven in hun uitleg namelijk aan het te waarderen dat het bespreken van dit verschil later in de animatie aan bod kwam. Mogelijk delen meer 4vwo-leerlingen deze mening. Indien de door de leerling voorgestelde wijziging zal worden verwerkt, dan zou dit de mening van de vijf leerlingen over de structuur van de stof negatief kunnen beïnvloeden. Het is de vraag of dit moet

⁶³ Ming-Hung Lin, Huang-Cheng Chen en Kuang-Sheng Liu, “A study of the effects of digital learning motivation and learning outcome,” *Eurasia* 13, nr. 7 (2017): 3553.

⁶⁴ Robert Chamalaun, “Een nieuwe didactiek in droom en daad. Hoe kun je het vak Nederlands geven aan wisselende groepsgroottes?,” *Levende Talen Magazine*, nr. 4 (2014): 28.

worden geriskeerd. Indien deze wijziging wordt doorgevoerd, moet dat dus zodanig worden gedaan dat de wijziging geen negatief effect heeft op de mening van de vijf andere leerlingen over de structuur van de animatie.

5.2.2 Betekenis van de stof

De leerlingen die de vragenlijst invulden, gaven een gemiddelde score van 2.89 voor hun mening over de betekenisvolheid van de traditionele lesinhoud. De leerlingen die de animatie bekeken hadden, gaven een gemiddelde score van 3.3 voor hun mening over de betekenisvolheid van de animatie. De score die deze tweede groep gaf, is relatief hoog.

Deze relatief hoge score wordt veroorzaakt door de gemiddelde indruk die de twee groepen leerlingen hebben van het *nut* van de stof (BS1: *Ik vind de inhoud van de lessen/de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde nuttig.*), zoals hieronder zal blijken. Leerlingen die de vragenlijst invulden, beoordeelden het nut van de traditionele lessen met een gemiddelde score van 3.31. De geïnterviewde leerlingen beoordeelden het nut van de geanimeerde versie gemiddeld met een score van 4.5. De score die de geïnterviewde leerlingen gaven, is opnieuw relatief hoog. Als toelichting op BS1 gaven de leerlingen tijdens het interview aan de kennis over de grammaticale begrippen met name bruikbaar te vinden in de schoolcontext.

Wanneer we de antwoorden op vraag BS2 over de *bruikbaarheid* van de stof bestuderen (*Ik denk dat ik de informatie uit de lessen/de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde vaak ga gebruiken.*), valt er echter iets op. De leerlingen die de animatie bekeken hadden, beoordeelden de bruikbaarheid van de stof die in de animatie wordt behandeld gemiddeld met een score van 2.1. De groep leerlingen die de vragenlijst heeft ingevuld, beoordeelde hun mening over de bruikbaarheid van de stof die in de traditionele lessen wordt behandeld gemiddeld met een score van 2.48. De score die de geïnterviewde leerlingen gaven op deze vraag, is dus relatief laag. De verklaring die leerlingen tijdens de interviews gaven voor hun antwoord op vraag BS2 luidde veelal dat zij de kennis uit de animatie in het dagelijks leven niet zullen gebruiken. De volgende uitspraak van een leerling is treffend voor deze gedachtegang: “Als mijn moeder een zin zegt, dan denk ik niet: oh, dat is het werkwoordelijk gezegde of dat is het naamwoordelijk gezegde.”

In hun onderzoek naar de rol van docenten bij de motivatie van leerlingen beschrijven Schuit, De Vrieze en Slegers dat docenten in de onderwijspraktijk de bruikbaarheid van de leerstof op leerlingen overdragen door onder andere het geven van projectonderwijs en het “leggen van verbindingen met de actualiteit”.⁶⁵ Mogelijk zijn deze twee middelen, die lastig in een animatie ingebed kunnen worden, in de lessen in de onderbouw geïntegreerd geweest. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de relatief hoge score die leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld als antwoord geven op vraag BS2.

⁶⁵ Hans Schuit, Iris de Vrieze en Peter Slegers, *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren* (Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum, 2011), 29.

Op basis van de toelichting die de geïnterviewde leerlingen gaven kan worden gesteld dat er in de animatie aandacht moet worden besteed aan de relevantie van de geboden informatie, om zo de mening over de bruikbaarheid van de inhoud van de animatie te verbeteren. Het ontwikkelteam Nederlands van curriculum.nu doet uitspraken over de relevantie van het ontwikkelen van taalbewustzijn, waaraan de animatie een bijdrage moet leveren. Ten eerste staat het team stil bij de relevantie van taalbewustzijn voor het dagelijks leven. Zo stelt dat het ontwikkelteam dat taalbewustzijn er onder meer voor zorgt dat leerlingen in staat zijn “om in steeds meer verschillende taalgebruikssituaties doelgericht te communiceren”.⁶⁶ Taalbewustzijn is volgens het team echter niet uitsluitend toepasbaar in het dagelijks leven. Wanneer leerlingen werken aan taalbewustzijn houdt dat namelijk ook in dat leerlingen een vaktaal ontwikkelen, “om functioneel over taal, taalgebruik en literatuur te communiceren”.⁶⁷

In de animatie moet dus aandacht worden besteed aan de brede relevantie van het onderwerp en het taalbewustzijn dat door het bekijken van de animaties wordt ontwikkeld. Ebbens en Ettekoven stellen dat “wanneer de docent dat belang [van de leerstof, red] aan leerlingen duidelijk weet te maken, ontstaat de grootste kans dat leerlingen er betekenis aan geven”.⁶⁸ Indien er in de animatie, die de docent in feite “vervangt”, aandacht wordt besteed aan de relevantie van de lesinhoud, raken leerlingen er dus waarschijnlijk meer van overtuigd dat de stof betekenisvol is.

5.2.3 Beantwoording deelvraag 2

Hierboven is besproken wat de algemene indrukken waren van de twee groepen leerlingen over de structuur en de betekenis van de traditionele lessen en de animatie. Structuur en betekenis van de stof zijn echter twee van de drie sleutelbegrippen die voor dit onderzoek zijn geselecteerd. Het derde begrip, het niveau van de stof, werd getoetst aan de hand van dezelfde vragen die de basisbehoefte competentie toetsten. De resultaten met betrekking tot dit derde begrip zijn dus in de vorige paragraaf reeds besproken. Door het bestuderen van de sleutelbegrippen kunnen er uitspraken worden gedaan over de mening van leerlingen over de lesinhoud.

Uit het bovenstaande blijkt dat de gemiddelde scores die de geïnterviewde leerlingen gaven als antwoord op de vragen over de drie sleutelbegrippen telkens relatief hoog waren. Vanwege het verschil in de participantengroepen kunnen de hierboven genoemde resultaten niet als absolute gegevens worden gebruikt, net zoals in de vorige paragraaf is aangestipt. Gezien de relatief hogere scores die door de geïnterviewde leerlingen zijn toegekend, is een positief effect van de animatie op de mening over de drie sleutelbegrippen, en daarmee op de mening over de lesinhoud, desalniettemin goed denkbaar. Om de mening over structuur en betekenisvolheid ten aanzien van de animatie te verbeteren zijn er suggesties ter verbetering van de animatie gegeven.

⁶⁶ Curriculum.nu, “Grote opdracht. Taalbewustzijn en taalleervaardigheden,” geraadpleegd op 23 juni, 2020, <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/uitwerking-nederlands/grote-opdracht/?go-id=314&grote-opdracht=Taalbewustzijn%20en%20taalleervaardigheden>.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 15.

Het positieve effect van de animatie op de mening over de lesinhoud dat waargenomen lijkt te kunnen worden, kan mogelijk allereerst verklaard worden door de inhoud en vormgeving van de animatie. Een alternatieve verklaring voor het mogelijke onderscheid tussen de mening over de traditionele lessen en de geanimeerde versie is de mate van interactie tijdens het bekijken van de animatie en het volgen van de traditionele lessen. Eerder werd de keuze voor de drie sleutelbegrippen verantwoord. Uit de toelichting die Ebbens en Ettekoven bij deze drie begrippen geven, kwam naar voren dat er niet per se docent-leerlinginteractie nodig was om deze begrippen in de les te kunnen integreren. Tijdens het bekijken van de animatie was er geen sprake van interactie tussen leerling en docent. Tijdens de lessen uit de onderbouw was er, zoals naar alle waarschijnlijkheid kan worden aangenomen, wél sprake van een dergelijke interactie. Mogelijk heeft dit verschil in interactie de integratie van de drie sleutelbegrippen en daardoor de mening van leerlingen over de integratie van die begrippen beïnvloed.

5.3 Kanttekeningen en suggesties voor vervolgonderzoek

Daar waar de resultaten wijzen op een richting ten gunste van de animatie, kan er toch een aantal kanttekeningen bij dit onderzoek worden geplaatst. De eerste, en meest belangrijke, kanttekening is de volgende. Idealiter zou er worden onderzocht of er sprake zou zijn van een ontwikkeling van de motivatie en de mening van leerlingen wanneer zij de animatie bekijken. De twee onderzoeksgroepen verschilden echter te veel van elkaar wat betreft grootte en samenstelling om op basis van statistiek de resultaten sluitend te kunnen maken en voor de eerste onderzoeksgroep geldt dat de vragenlijsten anoniem zijn ingevuld, waardoor de resultaten niet herleidbaar waren. Het onderzoek kon vanwege de coronaomstandigheden niet opnieuw worden uitgevoerd.

Indien er in een vervolgonderzoek rekening wordt gehouden met de groepssamenstelling, kunnen er, aan de hand van de in dit onderzoek gebruikte methodiek, wél uitspraken worden gedaan over de ontwikkeling van de motivatie en de mening van leerlingen. Daarbij zou dit onderzoek op grotere schaal kunnen worden uitgevoerd, zodat er meer algemeen geldende uitspraken worden gedaan over de motivatie ten opzichte van en de mening over de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde.

Een tweede kanttekening hangt met het bovenstaande samen. Voor dit onderzoek is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan gebruikt om de motivatie van leerlingen te bestuderen. Zoals in het theoretisch kader is uiteengezet, stelt deze theorie dat motivatie kan worden bestudeerd aan de hand van de basisbehoeften competentie, autonomie en betrokkenheid. Wanneer deze behoeften bij leerlingen worden bevredigd, dan zijn zij meer gemotiveerd om te leren. Uit het vorige hoofdstuk blijkt het volgende: de animatie blijkt een positief effect te hebben op de bevrediging van de drie behoeften en daarmee, in lijn met de zelfdeterminatietheorie, op de motivatie van leerlingen. De zelfdeterminatietheorie onderscheidt zich van andere theorieën over motivatie, omdat deze ervan uitgaat dat mensen streven naar ontwikkeling. Ondanks dat de animatie verder bouwt aan de kennis die

leerlingen in de onderbouw over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde hebben opgedaan, hebben we in dit onderzoek geen ontwikkeling gemeten. Mogelijk had er dus ook een andere motivatietheorie voor dit onderzoek geselecteerd kunnen worden.

Een derde kanttekening is de “dubbelrol” van de onderzoeker. Naast onderzoeker was deze namelijk ook de docent Nederlands van de leerlingen die aan dit onderzoek deelnamen. Het positieve effect dat de animatie op de motivatie en mening van leerlingen lijkt te hebben, kan hiervan dan ook het gevolg zijn. Mogelijk hebben de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden gegeven gedurende het interview. Uit vervolgonderzoek zou moeten blijken of de antwoorden van leerlingen anders zijn indien de onderzoeker voor hen onbekend is.

De laatste kanttekening is de volgende. Hoewel er aan de participanten is verteld dat zij een conceptversie van de animatie gingen bekijken, moet er worden gezegd dat de mening van leerlingen hierover mogelijk anders luidt indien zij de echte animatie bekijken. Uit vervolgonderzoek zou dan ook moeten blijken wat leerlingen van de daadwerkelijke animatie vinden.

Ondanks deze kanttekeningen biedt de in dit onderzoek gebruikte methodiek de gelegenheid om het algemene beeld dat leerlingen hebben van de lessen uit de onderbouw en de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde in kaart te brengen. Op deze manier kunnen er alsnog uitspraken worden gedaan over de mogelijke effectiviteit van de animatie, wat het hoofddoel was van dit onderzoek. Deze concluderende uitspraken worden in het volgende hoofdstuk gedaan.

6. Conclusie

De ontwikkelteams van curriculum.nu en de meesterschapsteams, van zowel Nederlands als moderne vreemde talen, delen de mening aandacht te willen besteden aan het ontwikkelen van taalbewustzijn bij alle talen. De teams waren van mening dat aan dit taalbewustzijn, dat onder andere inzicht in het taalsysteem inhoudt, taaloverstijgend zou moeten worden gewerkt. Inzicht in dit taalsysteem zou kunnen worden ontwikkeld door het aanpassen van grammaticaonderwijs. In het kader van Gijs Leenders' promotieonderzoek, waarin onderzoek wordt gedaan naar een andere aanpak van grammaticaonderwijs, heeft hij lesprogramma's voor 4vwo ontwikkeld. Zijn lesprogramma's bevatten onder meer animaties waarin grammaticale concepten worden uitgelegd en waarin Nederlands met Engels en Duits wordt vergeleken.

Het was echter nog onbekend wat de motivatie van 4vwo-leerlingen is ten opzichte van de animaties en wat hun mening is over de inhoud van de animaties. Het was daarbij interessant om tevens te bestuderen wat de motivatie van leerlingen is ten opzichte van het traditionele grammaticaonderwijs dat zij in de onderbouw hebben gehad en wat zij vinden van de inhoud van deze lessen. Op die manier konden we bestuderen hoe de motivatie van leerlingen ten opzichte van en de mening over de traditionele lessen zich verhouden tot de motivatie van leerlingen ten opzichte van en de mening over de geanimeerde versie. Voor dit onderzoek werd de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde geselecteerd. De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal stond was dan ook: *In hoeverre kan er worden gesteld dat een geanimeerde lesopzet over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde voor 4vwo-leerlingen voldoet aan de voorwaarden die tot effectief leren kunnen leiden?*

In dit onderzoek stonden twee componenten centraal: de pedagogische (motivatie) en de didactische (mening over lesinhoud). Informatie over de motivatie en de mening over lesinhoud van leerlingen zegt namelijk iets over de mogelijke effectiviteit van het geboden onderwijs. De pedagogische component werd bestudeerd aan de hand van drie basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan. De didactische component werd onderzocht aan de hand van drie sleutelbegrippen die Ebbens en Ettekoven onder andere uiteenzetten. Aan de hand van een vragenlijst, die door 45 leerlingen werd ingevuld, en zes afgenomen interviews kon er een antwoord worden geformuleerd op de twee deelvragen.

Op basis van de resultaten lijkt een positief effect van de animatie op de bevrediging van de drie basisbehoeften waarneembaar. Dit zou betekenen dat de animatie tevens een positief effect heeft op de motivatie van leerlingen (deelvraag 1). Daarbij lijkt er, blijkens de resultaten, een positief effect zichtbaar van de animatie op de mening van leerlingen over de lesinhoud (deelvraag 2). We kunnen op basis van deze resultaten het volgende antwoord op de onderzoeksvraag formuleren: de animatie lijkt een positief effect te hebben op zowel de motivatie van leerlingen als hun mening over de lesinhoud. De animatie lijkt daarmee een kansrijk middel om effectief onderwijs mee te kunnen aanbieden. Al met al

kan er worden gesteld dat vanuit het perspectief van de 4vwo-leerlingen van het Huygens Lyceum de ontwikkelde animatie een voorbeeld is van hoe grammaticaonderwijs ook anders kan.

7. Bibliografie

Carter, Ronald. "Language awareness." *ELT Journal* 57, nr. 1 (2003): 64-65.

Chamalaun, Robert. "Een nieuwe didactiek in droom en daad. Hoe kun je het vak Nederlands geven aan wisselende groepsgroottes?." *Levende Talen Magazine*, nr. 4 (2014): 24-28.

Coppen, Peter-Arno. "De meesterschapsteams Nederlands over een nieuw curriculum." Laatst gewijzigd 11 februari, 2018. <https://www.neerlandistiek.nl/2018/02/de-meesterschapsteams-nederlands-over-een-nieuw-curriculum/>.

Coppen, Peter-Arno. "Emancipatie van het grammaticaonderwijs." *Tijdschrift Taal* 2, nr. 3 (maart 2011): 30-33.

Coppen, Peter-Arno. "Tegen het leed dat grammatica heet." In *Zevenentwintigste conferentie onderwijs Nederlands*, red. André Mottart en Steven Vanhooren, XXXIV-XXXIX. Gent: Academia Press, 2013.

Curriculum.nu. "Actueel: voorstellen in de Tweede Kamer." Laatst gewijzigd 6 maart, 2020. <https://www.curriculum.nu/actueel/actueel-voorstellen-in-de-tweede-kamer/>.

Curriculum.nu, "Grote opdracht. Taalbewustzijn en taalleervaardigheden." Geraadpleegd op 23 juni, 2020. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/uitwerking-nederlands/grote-opdracht/?go-id=314&grote-opdracht=Taalbewustzijn%20en%20taalleervaardigheden>.

Curriculum.nu. "Nederlands, Grote opdracht." Geraadpleegd op 18 maart, 2020. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/uitwerking-nederlands/grote-opdracht/?go-id=314&grote-opdracht=Taalbewustzijn%20en%20taalleervaardigheden>.

Curriculum.nu. "Samenvatting Engels/ Moderne vreemde talen." Geraadpleegd op 18 maart, 2020. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/samenvatting-engels-mvt/>.

Curriculum.nu. "Uitwerking Nederlands." Geraadpleegd op 18 maart, 2020. <https://www2.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/uitwerking-nederlands/>.

Curriculum.nu. "Wat is Curriculum.nu?." Geraadpleegd op 24 maart, 2020. <https://www.curriculum.nu/waarom/>.

De Boer, Martien. *Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO, 2007.

De Bruijn, Thomas, Peter-Arno Coppen, Barbara Snel, Maarten Timmermans, Ricardo Walinski en Nienke Wassenberg. "Grammatica 2.0 'Waarom heeft niemand ons dat eerder op deze manier verteld?.'" *Levende Talen Magazine*, nr. 7 (2016): 45-47.

Ebbens, Sebo en Simon Ettekoven. *Effectief leren basisboek*. Groningen/ Houten: Noordhoff, 2015.

Geerts, Walter en René van Kralingen. *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho, 2017.

James, Carl en Peter Garrett. *Language awareness in the classroom*. Londen/ New York: Routledge, 1991.

Leenders, Gijs. “Drs. G.P.M. (Gijs) Leenders MA.” Geraadpleegd op 18 maart, 2020. <https://vakdidactiekgw.nl/author/gijsleenders/>.

Leenders, Gijs. “Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaalonderwijs (Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)?” In *Drieëndertigste conferentie onderwijs Nederlands*, red. André Mottart en Steven Vanhooren, 336-340. Gent: Academia Press, 2019.

Lin, Ming-Hung, Huang-Cheng Chen en Kuang-Sheng Liu. “A study of the effects of digital learning motivation and learning outcome.” *Eurasia* 13, nr. 7 (2017): 3553 – 3564.

Marinus, Marinka en Ann De Vuyst. “Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppens uitgetest in de klas.” In *28^{ste} HSN-conferentie*, red. André Mottart en Steven Vanhooren, 273-277. Gent: Academia Press, 2014.

Onze Taal. “Koppelwerkwoord.” Laatst gewijzigd 28 oktober, 2015. <https://onzetaal.nl/taaladvies/koppelwerkwoord>.

Ros, Anje, Jos Castelijns, Anne-Marieke van Loon en Kris Verbeeck. *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho, 2014.

Ryan, Richard en Christopher Niemiec. “Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating?” *Theory and Research in Education* 7, nr. 2 (2009): 263-272.

Schuit, Hans, Iris de Vrieze en Peter Slegers. *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum, 2011.

Vakdidactiek Geesteswetenschappen Meesterschap Moderne Vreemde Talen. “Algemene info.” Geraadpleegd op 18 maart, 2020. <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/>.

Vakdidactiek Geesteswetenschappen Meesterschap Nederlands. “Onderzoek.” Geraadpleegd op 18 maart, 2020. <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/onderzoek/>.

Vakdidactiek Geesteswetenschappen Meesterschap Nederlands. “Speerpunten taalkunde en taalbeheersing.” Geraadpleegd op 21 februari, 2020. <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/nederlands-algemene-info-letterkunde/infomatie-taalkunde-en-taalbeheersing/speerpunten-taalkundetaalbeheersing/>.

Van den Broek, Ellen en Roy Dielemans. “Bewuste taalvaardigheid in de klas.” *Levende Talen Magazine*, nr. 4 (2017): 12-17.

Van der Bolt, Lilian. “Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming.” *Levende Talen Tijdschrift* 5, nr. 1 (2004): 27-37.

Van Rijt, Jimmy. “Grammatica moet, maar wel goed! Over grammaticaonderwijs op basis van concepten uit de wetenschappelijke taalkunde.” In *29^{ste} conferentie onderwijs Nederlands*, red. André Mottart en Steven Vanhooren, 203-208. Gent: Academia Press, 2015.

Van Rijt, Jimmy. “Nederlands onderzoek naar grammaticaonderwijs: hoe staat dat ervoor?.” Laatst gewijzigd 21 december, 2017. <https://www.neerlandistiek.nl/2017/12/nederlands-onderzoek-naar-grammaticaonderwijs-hoe-staat-dat-ervoor/>.

Wassink, Hartger. “Over motivatie en vertrouwen: de Zelfdeterminatietheorie.” Laatst gewijzigd 29 februari, 2016. <https://nivoz.nl/nl/nro/over-motivatie-en-vertouwen-de-zelfdeterminatietheorie>.

8. Bijlagen

8.1 Bijlage 1: overzicht van gestelde vragen in vragenlijst

Pedagogische component (motivatie)	Didactische component (lesinhoud)
Met betrekking tot de grammaticalessen	Met betrekking tot de grammaticalessen
<i>Competentie (C)</i> <ol style="list-style-type: none">Ik ben ervan overtuigd dat ik het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde kan herkennen, nu ik de lessen hierover in de onderbouw heb gevolgd.De lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde uit de onderbouw waren te moeilijk voor mij.⁶⁹ <i>Autonomie (A)</i> <ol style="list-style-type: none">Ik kon de informatie uit de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zelfstandig verwerken.Ik had tijdens de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde extra hulp van mijn docent willen hebben.⁷⁰ <i>Betrokkenheid (B)</i> <ol style="list-style-type: none">Ik voelde me tijdens de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde serieus genomen.Ik vond het fijn om de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te volgen.⁷¹	<i>Structuur van de stof (S)</i> <ol style="list-style-type: none">Ik vind dat de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde een duidelijke structuur hadden.Ik vind dat de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde helder waren opgebouwd. <i>Betekenis van de stof (BS)</i> <ol style="list-style-type: none">Ik vind de inhoud van de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde nuttig.Ik denk dat ik de informatie uit de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde vaak ga gebruiken.

Gehanteerde volgorde in de vragenlijst:

C1
A1
B1
S1
BS1
C2
A2
B2
S2
BS2

⁶⁹ Beide vragen zijn gebaseerd op Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 35.

⁷⁰ Beide vragen zijn gebaseerd op Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 177.

⁷¹ Beide vragen zijn gebaseerd op Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 38.

8.2 Bijlage 2: script

8.3 Bijlage 3: instructies bij interviewsessies

Instructie interviews

Conceptanimatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde

Vooraf

De onderzoeker heeft een afspraak met de participant gemaakt over wanneer het interview plaatsvindt. Aan het begin van de sessie zet de onderzoeker de camera en de microfoon aan. De leerling wordt gevraagd hetzelfde te doen. De onderzoeker heeft een antwoordformulier klaargelegd.

Instructie I

Goed dat je er bent! Bedankt dat je me wilt helpen met dit onderzoek. Vorige week heb je als het goed is een vragenlijst ingevuld over jouw mening over de lessen over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde die je in de onderbouw hebt gevolgd. In dit tweede onderzoek ga je eerst een conceptanimatie bekijken over dit onderwerp. De echte animatie wordt ontwikkeld in het kader van een groter onderzoek naar grammatica-onderwijs op de middelbare school. De animatie die je zo meteen gaat zien, is daar dus een concept van. Het is belangrijk om te weten dat de tekst die je zo meteen hoort en de plaatjes en voorbeeldzinnen die je ziet ook in de uiteindelijke animatie terugkomen. Door het bekijken van de conceptversie krijg je toch een indruk van hoe de uiteindelijke animatie er zal komen uit te zien.

Ik deel zo mijn scherm met jou, zodat je de conceptanimatie kunt bekijken. Terwijl je dit doet, mag je geen vragen stellen. Nadat de opname is afgelopen, zal ik je aan de hand van een aantal stellingen naar jouw mening over de conceptanimatie vragen. Hierover volgt later meer uitleg.

Maar eerst ga je beginnen met het bekijken van de conceptanimatie. Heb je voordat je dat gaat doen nog vragen? Nee? Dan mag je nu je camera en microfoon uitzetten, zodat de conceptanimatie zo goed mogelijk overkomt. Wanneer de opname is afgelopen, zet je je camera en microfoon weer aan. Zodra je camera en microfoon zijn uitgezet, start ik de opname!

-leerling bekijkt de conceptanimatie-

Na het bekijken van de conceptanimatie

Onderzoeker vraagt aan de participant of hij/zij alles zonder problemen heeft kunnen zien en horen. Daarna leest de onderzoeker instructie II voor.

Instructie II

*Je hebt zojuist de conceptanimatie bekeken. Ik leg je zo tien stellingen voor. Jij geeft vervolgens aan in hoeverre je het met die stelling eens bent. Je kunt een score geven van 1 tot en met 5. 1 betekent dat de stelling volgens jou **helemaal niet waar** is en 5 betekent dat de stelling volgens jou **helemaal waar** is. Nadat je een score hebt gegeven, vraag ik je om deze toe te lichten. Zo werken we alle tien de stellingen door. Het is belangrijk om twee dingen te weten voordat we beginnen. 1: het gaat om jouw mening. Antwoorden die je geeft kunnen dus niet fout zijn. 2: je mag stellingen overslaan. Aan het eind komen we bij de overgeslagen vragen terug, zodat je deze alsnog kunt beantwoorden. Denk vooral rustig na en neem je tijd om een antwoord te geven.*

Heb je nog vragen voordat we met het interview beginnen? Nee? Dan beginnen we!

Tijdens het interview

De onderzoeker vult per vraag de scores in op het antwoordformulier. Op dit formulier wordt ook de toelichting per vraag geschreven. Wanneer de leerling een vraag wil overslaan, dan wordt dit tevens op dit formulier gemarkeerd. Tijdens het interview geeft de onderzoeker enkel korte bevestigende reacties

op de antwoorden en toelichting van de leerlingen, door bijvoorbeeld met het hoofd te knikken of door 'mmm' te zeggen. Als de leerling aangeeft geen antwoord en of toelichting op de vraag te kunnen geven, dan stimuleert de onderzoeker de leerling om toch goed na te denken en een antwoord te geven en of een toelichting te formuleren.

Na afloop

Nadat alle antwoorden zijn gegeven, vraagt de onderzoeker of de leerling nog iets wil opmerken. Daarna bedankt de onderzoeker de leerling en wordt de sessie afgesloten.

8.4 Bijlage 4: overzicht van gestelde vragen in het interview

Pedagogische component (motivatie)	Didactische component (lesinhoud)
Met betrekking tot de animatie	Met betrekking tot de animatie
<p><i>Competentie (C)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ik ben ervan overtuigd dat ik het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde kan herkennen, nu ik de animatie hierover heb bekeken. 2. De animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde was te moeilijk voor mij. <p><i>Autonomie (A)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ik zou de informatie uit de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde zelfstandig kunnen verwerken. 2. Ik had tijdens het bekijken van de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde extra hulp van mijn docent willen hebben. <p><i>Betrokkenheid (B)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ik voelde me door de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde serieus genomen. 2. Ik vond het fijn om de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te bekijken. 	<p><i>Structuur van de stof (S)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ik vind dat de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde een duidelijke structuur heeft. 2. Ik vind dat de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde helder is opgebouwd. <p><i>Betekenis van de stof (BS)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ik vind de inhoud van de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde nuttig. 2. Ik denk dat ik de informatie uit de animatie over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde vaak ga gebruiken.

Gehanteerde volgorde tijdens interview:

C1
 A1
 B1
 S1
 BS1
 C2
 A2
 B2
 S2
 BS2

8.5 Bijlage 5: het tijdens de interviews gebruikte antwoordformulier

Interviewnummer (omcirkel): 1 2 3 4 5 6

Vraag (afkorting)	Score (1 = helemaal niet waar, 5=helemaal waar)	Toelichting	Zet hieronder X als een vraag wordt overgeslagen.
C 1			
A 1			
B 1			
S 1			
BS 1			
C 2			
A 2			
B 2			
S 2			
BS 2			

8.6 Bijlage 6: ingevulde antwoordformulieren met uitwerkte aantekeningen

Interviewnummer (omcirkel): 1

Vraag (afkorting)	Score (1 = helemaal niet waar, 5=helemaal waar)	Toelichting	Zet hieronder X als een vraag wordt overgeslagen.
C 1	4	De animatie was duidelijk. Ook heeft de leerling al voorkennis over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde in de onderbouw opgedaan. De leerling wist dus nog wat er met deze twee begrippen werd bedoeld.	
A 1	4	De animatie was duidelijk. Er werden namelijk goede voorbeelden gegeven en de uitleg die over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde gegeven werd, was compleet.	
B 1	3	De animatie sluit niet helemaal aan bij de doelgroep. De animatie komt namelijk wat kinderlijk op de leerling over.	
S 1	4	De structuur was fijn. In het begin kwamen de woorden ‘werkwoordelijk gezegde’ en ‘naamwoordelijk gezegde’ in beeld. Daarna werd eerst het WG uitgebreid uitgelegd, daarna het NG. Tot slot werd er bij het verschil tussen beide stilgestaan.	
BS 1	5	Als iemand geen kennis zou hebben over het WG en NG voordat hij/zij de animatie gaat bekijken, dan begrijpt hij/zij na het bekijken van de animatie wat de begrippen betekenen. Er werden namelijk genoeg duidelijke voorbeelden gegeven.	
C 2	2	De animatie was duidelijk. De gegeven voorbeeldzinnen waren namelijk makkelijk en de gegeven uitleg was helder.	
A 2	1	Er werd veel verteld in de animatie. Er werd geen informatie achtergehouden. De inhoud van de animatie volstond. Daarom had de leerling geen docent nodig.	
B 2	4	Het was fijn de uitleg opnieuw te krijgen, aangezien de kennis uit de onderbouw zo werd opgefrist.	
S 2	5	De structuur was fijn. In het begin kwamen de woorden ‘werkwoordelijk gezegde’ en ‘naamwoordelijk gezegde’ in beeld. Daarna werd eerst het WG uitgebreid uitgelegd, daarna het NG. Tot slot werd er bij het verschil tussen beide stilgestaan.	
BS 2	1	Nadat de leerling in de onderbouw over het WG en NG heeft geleerd, wordt die kennis alleen tijdens de lessen Nederlands gebruikt. De leerling weet niet wanneer de kennis in het dagelijks leven gebruikt moet worden.	

Overige opmerkingen: -

Interviewnummer (omcirkel): 2

Vraag (afkorting)	Score (1 = helemaal niet waar, 5=helemaal waar)	Toelichting	Zet hieronder X als een vraag wordt overgeslagen.
C 1	4	De begrippen zijn lang geleden in de onderbouw behandeld. De animatie dient dus als opfrisser. De leerling verwacht wel dat hij iets van de animatie heeft geleerd.	
A 1	3	De leerling zou de informatie wel zelfstandig kunnen verwerken, maar zou het toch prettig vinden om van een ander te horen hoe hij/zij naar de animatie kijkt.	
B 1	5	De animatie sluit, vooral qua niveau, goed aan bij de doelgroep.	
S 1	5	De structuur was fijn. Eerst werd het WG besproken, daarna het NG en de animatie werd afgerond met een samenvatting.	
BS 1	5	Kennis over de begrippen is handig voor de lessen Nederlands en ook voor het eindexamen. De leerling denkt namelijk dat hij op het eindexamen vragen over de begrippen moet beantwoorden.	
C 2	1	De animatie was niet moeilijk, alles was begrijpelijk. De leerling heeft in elk geval alles begrepen.	
A 2	2	De leerling zou alleen ondersteuning willen wanneer er in de animatie wordt gevraagd om te bedenken hoeveel rollen enkele werkwoorden vragen. Het was voor de leerling niet duidelijk of hij het antwoord hardop moest zeggen of voor zichzelf moest houden.	
B 2	5	Het was fijn de animatie te bekijken, omdat de kennis uit de onderbouw zo werd opgefrist en omdat de leerling er wat van heeft geleerd.	
S 2	5	De structuur is fijn: eerst werd er een inleiding gegeven, daarna meer uitleg over het WG, daarna meer uitleg over het NG en ten slotte werd de animatie afgerond.	
BS 2	3	De kennis uit de animatie zal de leerling in het dagelijks leven niet toepassen.	

Overige opmerkingen: -

Interviewnummer (omcirkel): 3

Vraag (afkorting)	Score (1 = helemaal niet waar, 5=helemaal waar)	Toelichting	Zet hieronder X als een vraag wordt overgeslagen.
C 1	5	De leerling kende de begrippen al, maar de animatie zorgde voor een opfrisser van de eerder opgedane kennis.	
A 1	4	Als de leerling nog niks over het onderwerp zou weten, dan zou hij het wel fijn vinden om een paar keer in de les onder begeleiding te oefenen met het toepassen van de begrippen. Voor nu is die extra begeleiding niet nodig, want de leerling beheerste de stof al.	
B 1	5	De animatie was serieus; de uitleg werd op een duidelijke toon gegeven en de plaatjes waren niet kinderlijk.	
S 1	5	Fijne structuur. Eerst werd er uitleg over het WG gegeven, daarna over het NG. De beide begrippen werden apart besproken. Tot slot werd de informatie samengevat en werden de beide begrippen met elkaar vergeleken.	
BS 1	3	De informatie is deels nuttig: je kunt de informatie gebruiken wanneer het WG en NG moet herkennen in zinnen. In het dagelijks leven zal de kennis echter niet worden gebruikt.	
C 2	1	De animatie was totaal niet moeilijk. De plaatjes waren duidelijk en de gegeven uitleg was goed en verstaanbaar.	
A 2	1	De animatie was duidelijk genoeg. Er was dus geen hulp nodig.	
B 2	4	Het was fijn om de animatie te zien, maar het was niet nodig. De opgedane voorkennis over het onderwerp was namelijk voldoende.	
S 2	5	De gegeven uitleg was duidelijk, de structuur was prettig. De informatie werd namelijk in porties overgebracht.	
BS 2	2	De kennis zou misschien tijdens een toets op school worden gebruikt, maar niet in dagelijkse situaties.	

Overige opmerkingen: -

Interviewnummer (omcirkel): 4

Vraag (afkorting)	Score (1 = helemaal niet waar, 5=helemaal waar)	Toelichting	Zet hieronder X als een vraag wordt overgeslagen.
C 1	5	In het begin was de animatie niet helemaal duidelijk, maar toen het verschil tussen beide begrippen werd uitgelegd, werd alles helder.	
A 1	5	Zelfstandige verwerking van de stof moet lukken. De begrippen werden in de animatie namelijk duidelijk uitgelegd.	
B 1	5	De animatie was niet kinderachtig.	
S 1	3	De structuur was logisch, maar toch zou het fijner zijn als deze wat werd aangepast. De leerling zou graag zien dat eerst het verschil tussen het WG en NG wordt uitgelegd en dat er daarna dieper op beide termen wordt ingegaan.	
BS 1	5	Je hebt de kennis nodig voor schoolopdrachten of toetsen.	
C 2	1	De animatie was niet moeilijk. Daarbij had de leerling de stof in de onderbouw al ooit gehad, dus de animatie diende meer als opfrisser.	
A 2	1	De animatie was duidelijk en daarmee voldoende. Extra hulp van een docent was daarom niet nodig.	
B 2	3	De leerling dacht niet: yes, ik mag weer een filmpje voor school kijken. Toch vond de leerling het goed dat hij de animatie had gezien, omdat zijn kennis over het onderwerp daardoor werd opgefrist.	
S 2	3	De structuur was logisch, maar toch zou het fijner zijn als deze wat werd aangepast. De leerling zou graag zien dat eerst het verschil tussen het WG en NG wordt uitgelegd en dat er daarna dieper op beide termen wordt ingegaan.	
BS 2	2	De kennis wordt wel op school gebruikt, maar niet in het dagelijks leven. De leerling zei: "Als mijn moeder een zin zegt, dan denk ik niet: oh, dat is het werkwoordelijk gezegde of dat is het naamwoordelijk gezegde."	

Overige opmerkingen: Het tonen van voorbeeldzinnen in andere talen dan het Nederlands is onhandig, omdat die zorgen voor een te lange leestijd.

Interviewnummer (omcirkel): 5

Vraag (afkorting)	Score (1 = helemaal niet waar, 5=helemaal waar)	Toelichting	Zet hieronder X als een vraag wordt overgeslagen.
C 1	4	De leerling begreep vooraf al wat er met het WG en NG werd bedoeld. Door het kijken van de animatie werd deze kennis opgefrist.	
A 1	4	De leerling zou de informatie wel zelfstandig kunnen verwerken, maar extra uitleg van een docent is altijd prettig.	
B 1	5	De informatie uit de animatie is serieus, maar de plaatjes waren leuk.	
S 1	5	Fijne structuur: eerst werd het WG uitgelegd, daarna het NG. Tijdens de uitleg werd gebruikgemaakt van voorbeelden.	
BS 1	5	Het is belangrijk om grammatica te beheersen. Kennis van grammatica helpt bijvoorbeeld bij het formuleren van goede zinnen. Dit helpt je vervolgens als je moet solliciteren.	
C 2	1	De leerling begreep alles. De informatie werd duidelijk, op een rustig tempo uitgelegd.	
A 2	1	De animatie was duidelijk genoeg. De docent heeft geen toegevoegde waarde.	
B 2	4	Er zijn altijd leukere dingen om te zien dan een filmpje voor school. Desondanks vond de leerling het leuk dat de kennis over het WG en NG weer werd opgefrist.	
S 2	5	Fijne structuur: eerst werd de definitie van een begrip gegeven, daarna werden daarbij voorbeelden gegeven, die vervolgens ook werden uitgelegd.	
BS 2	3	De kennis gebruik je wel op school, bijvoorbeeld bij opdrachten en toetsen. Als je een Nederlandse zin ziet, denk je niet per se na over het WG en NG.	

Overige opmerkingen: Het is een goed idee om het Nederlands met het Engels en Duits te vergelijken. In Netflix-serie worden namelijk ook Engels en Nederlands aan elkaar gekoppeld.

Interviewnummer (omcirkel): 6

Vraag (afkorting)	Score (1 = helemaal niet waar, 5=helemaal waar)	Toelichting	Zet hieronder X als een vraag wordt overgeslagen.
C 1	4	De begrippen zijn in de onderbouw al behandeld, maar de animatie diende als opfrisser.	
A 1	4	De animatie was duidelijk. De leerling geeft aan de informatie daardoor zelfstandig te kunnen verwerken.	
B 1	5	De animatie is serieus, want er worden serieuze voorbeelden in gegeven.	
S 1	4	Fijne structuur: eerst wordt het WG met voorbeelden uitgelegd, daarna wordt het NG met voorbeelden uitgelegd.	
BS 1	4	De leerling kende de begrippen al. De informatie uit de animatie was echter wel nuttig, omdat dankzij deze informatie de kennis over het WG en NG weer werd opgefrist.	
C 2	1	In de onderbouw zijn de begrippen al behandeld. Toch worden de begrippen in de animatie duidelijk uitgelegd. Zo worden er voorbeelden gegeven en wordt het onderscheid tussen het WG en NG duidelijk. Het is fijn dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen 'doen' en 'zijn'.	
A 2	1	In de onderbouw zijn de begrippen al behandeld. Toch worden de begrippen in de animatie duidelijk uitgelegd. Zo worden er voorbeelden gegeven en wordt het onderscheid tussen het WG en NG duidelijk. Het is fijn dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen 'doen' en 'zijn'. Extra hulp van de docent is daarom niet nodig.	
B 2	4	De leerling vond het niet heel erg om de animatie te kijken. Omdat de animatie fungeerde als opfrisser, vond de leerling het fijn om de animatie te zien.	
S 2	4	Fijne structuur: eerst wordt het WG met voorbeelden uitgelegd, daarna wordt het NG met voorbeelden uitgelegd.	
BS 2	2	Op school heb je de kennis wel nodig, in het dagelijks leven niet.	

Overige opmerkingen: -