



Engagement in het taalonderwijs in het VO

Anja Schoots-Snijder

Citeren als:
Schoots-Snijder, A.J.M. (2019). *Engagement in het taalonderwijs in het VO*. Op:
PLPO.NL. Utrecht: WOSO

...

Uit wetenschappelijk onderzoek weten we dat geïntegreerd taalonderwijs met betekenisvolle, authentieke opdrachten bijdraagt aan het engagement van leerlingen, wat een belangrijke voorwaarde is voor goede leerresultaten. Ondanks deze kennis zijn veel lesmethoden Nederlands in het voortgezet onderwijs nog gericht op het afzonderlijk onderwijzen van deelvaardigheden.

Met dit onderzoek heb ik in kaart gebracht wat de impact is van een geïntegreerde, betekenisvolle taalmethode op het engagement van leerlingen. Uit literatuuronderzoek bleek dat engagement verschillende componenten kent die elk op een andere wijze gestimuleerd dienen te worden. Mijn onderzoek wees uit dat het overstappen op een andere taalmethode op bepaalde engagementcomponenten stimulerend werkt, maar dat de docent een doorslaggevende rol heeft. Naast de basisvaardigheden van iedere docent, zoals het zorgen voor een veilig leerklimaat, een goede relatie met leerlingen, vakkennis en enthousiasme, bleek het zichtbaar maken van het leerproces, het verduidelijken van het nut en het coachen van leerlingen cruciaal.

Docenten gaven aan dat het invulling geven aan deze rol een zoektocht is die de moeite meer dan waard is, omdat leerlingen daardoor intrinsiek gemotiveerd raken. In plaats van te moeten controleren of een leerling wel voldoende opdrachten maakt, ontstaat er ruimte voor het begeleiden van het leerproces waarin meer plaats is voor verdieping.

Inleiding en onderzoeksvragen

Nederlandse leerlingen staan internationaal gezien niet bepaald bekend om hun gemotiveerde werkhouding, zeker niet bij een vak als Nederlands (Van Asseldonk & Coppen, 2019). 'Ik ken al genoeg Nederlands!' Tegelijkertijd zijn er weinig excellerende leerlingen op het gebied van leesbegrip (Oeso, 2013) en wordt door het hbo de alarmbel geluid over de gebrekkige taalvaardigheid van studenten die net van het VO afkomen (Wertenbroek et al., 2016). Volgens onderzoek leidt meer motivatie tot betere resultaten.

Engagement

Engagement verwijst naar de interesse en motivatie om te leren. Het blijkt een belangrijke voorwaarde om tot goede resultaten te komen omdat het bijdraagt aan zelfregulatievaardigheden (Stefansson, Gestsdottir, Birgisdottir & Lerner, 2018). Het is van invloed op de mate waarin leerlingen feedback accepteren van de docent of zelf om hulp vragen (Pintrich & Zusho, 2002).

Engagement kent drie componenten (tabel 1), namelijk kennis, houding en gedrag (Li & Lerner, 2013). Gedragsengagement houdt in dat leerlingen meedoen tijdens de les en genoeg tijd besteden aan het werk. Houdingsengagement heeft betrekking op concentratie, doorzettingsvermogen, leerplezier en de bereidheid een inspanning te leveren. Cognitief engagement betekent dat leerlingen het nut inzien van wat ze doen, reflecteren en actief nadenken over een gegeven vraagstuk.

Tabel 1: componenten engagement

Componenten engagement	Kenmerken
Kennisengagement	Nut inzien, reflecteren, nadenken
Houdingsengagement	Concentratie, doorzettingsvermogen, leerplezier
Gedragsengagement	Meedoen, vragen stellen, onderzoek doen

Volgens Li en Lerner (2013) is voor het stimuleren van engagement aanvankelijk sturing van buitenaf nodig. Naarmate er meer ruimte is voor authentiek engagement, is er minder sturing nodig.

Authentiek engagement stimuleren

Authentiek engagement houdt in dat leerlingen meedoen vanuit intrinsieke motivatie. Het komt tot stand als gevolg van een verbinding tussen leerlingen en hun

leeromgeving (hun docent, medeleerlingen en de gebruikte materialen en werkvormen). De docent heeft invloed op die verbinding door een veilige sfeer te creëren waarin fouten mogen worden gemaakt, door hoge maar realistische verwachtingen te hebben en door groeigerichte feedback te geven (Leahy, Lyon, Thompson & William, 2005; Marzano & Pickering, 2011).

Gedurende het leerproces kan in verschillende fasen authentiek engagement worden gestimuleerd, tijdens de voorbereiding op de taak, tijdens het werken aan de taak en bij het afronden van de taak (Jonsson & Panadero, 2018). Voorafgaand aan de taak is het belangrijk dat de doelen helder zijn voor leerlingen, dat ze het nut ervan inzien en dat ze vertrouwen hebben dat ze de doelen kunnen halen. Leerlingen kunnen pas engagement tonen als de taak aansluit op wat ze aankunnen en als ze deze als belangrijk en nuttig ervaren (Marzano & Pickering, 2011). Dat nut inzien komt tot stand als taken een relatie hebben met het echte leven, dus authentiek zijn. ICT kan ingezet worden om de echte wereld de klas in te halen (Reed & McNergney, 2000; Hunter, 2015).

Binnen authentieke activiteiten kan de leerling zelf deels invloed uitoefenen op de taak. Het zijn complexe taken die langere tijd in beslag nemen. Ze nodigen leerlingen uit een situatie vanuit meerdere perspectieven te bekijken en bieden ruimte voor samenwerking en reflectie (Reeves, Herrington & Olliver, 2002). Door het stellen van reflectieve vragen, wordt het vermogen bij leerlingen ontwikkeld om zelf na te denken over wat de lessen hebben opgeleverd (Panadero & Broadbent, 2018). Die vragen dienen gesteld te worden op het niveau van zelfregulatie, leerstrategieën of de inhoud van de taak (Voerman & Faber, 2016). Ze kunnen gesteld worden op de verschillende niveaus van Bloom: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie (Voerman & Faber, 2016). Hierdoor ontstaat meer zicht op de eigen kwaliteiten.

Competentie, relatie en autonomie

Het vertrouwen in eigen kunnen is, samen met verbondenheid met peers, een belangrijke voedingsbron voor engagement (Voke, 2002). Dit wordt ook bevestigd door Furrer, Skinner en Pitzer (2014). Zij verwijzen naar de behoeften aan competentie, relatie en autonomie, zoals Deci & Ryan in 1985 introduceerden en die bijdragen aan engagement op school. Ondanks dat bekend is dat autonomie bijdraagt aan de

motivatie van pubers (Rose & Meyer, 2002), is het voor docenten lastig die ruimte te geven, zeker als leerlingen onvoldoende verantwoordelijkheid tonen in de ontstane ruimte. Dit valt te verklaren doordat er voorheen meer aandacht is geweest voor aangeleerde engagement (het werk doen uit angst voor straf of het voorkomen van een slecht cijfer) in plaats van authentiek engagement de ruimte te geven. Authentiek engagement bij taalonderwijs ontstaat als leerlingen ruimte krijgen eigen keuzes te maken (Bimmel & Van Schooten, 2004) en zij hun kwaliteiten zichtbaar kunnen maken in hun werk (Zyngier, 2008). Daarnaast dragen vooral authentieke, levensechte taalsituaties bij aan engagement (Mohammadi, 2017; Savery, 2006).

Tijdens het leerproces worden deze behoeften op verschillende manieren gevoed. Het gevoel van competentie wordt gevoed door het leren zichtbaar te maken tijdens het leerproces. Succeservaringen blijken een belangrijke voorspeller van toekomstig engagement (Quin et al., 2018). Het is belangrijk dat leerlingen bekrachtigd worden in de overtuiging dat zij het verschil kunnen maken in hun leven vanuit hun eigen kwaliteiten (Zyngier, 2008). Aan de behoefte aan autonomie wordt voldaan als leerlingen zelf keuzes kunnen maken. In 2002 stelden Rose en Meyer al vast dat leerlingen meer engagement vertonen als ze kunnen kiezen hoe zij de stof verwerken, hoe zij een taak uitvoeren en hoe zij bewijzen dat ze de leerdoelen hebben behaald. De behoefte aan relatie komt tot stand door samenwerkingsopdrachten. Peers hebben een grote invloed op het engagement in de klas (Quin et al., 2018). De docent dient leerlingen de mogelijkheid te bieden om samen te werken aan betekenisvolle problemen, waarbij zowel cognitieve als metacognitieve vaardigheden worden aangesproken (Snape & Fox-Turnbull, 2013). Bij het werken aan betekenisvolle problemen is het belangrijk dat de docent de leerlingen coacht. Hij/zij moet ze helpen de situatie goed in te schatten, informatie op een goede manier te interpreteren en leren dat situaties vanuit meerdere perspectieven te bekijken zijn (Slavkin, 2004). Bij het afronden van de taak is het belangrijk ruimte te geven voor reflectie en feedback (Jonsson & Panadero, 2018). Feedback kan engagement stimuleren, vooral als leerlingen gestimuleerd worden hun leerproces te monitoren waardoor voor hen de groei zichtbaar wordt als gevolg van oefening en het verwerken van feedback (Jonsson & Panadero, 2018).

Een engagementstimulerende leeromgeving (tabel 2) bevat dus authentieke, uitdagende taken, waarbij leerlingen zelf keuzes kunnen maken en kunnen

samenwerken, waar mogelijk ondersteund met ICT. De taken spreken zowel cognitieve als metacognitieve vaardigheden aan. De docent besteedt aandacht aan het nut van de leerstof en heeft hoge maar realistische verwachtingen. De docent coacht, geeft feedback en begeleidt de samenwerking tussen leerlingen waarbij hij/zij de leerlingen leert situaties vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Daarnaast stimuleert de docent zelfreflectie en zorgt ervoor dat het leren zichtbaar wordt. Tot slot zorgt de docent voor een veilig en positief leerklimaat.

Tabel 2: componenten die engagement stimuleren

Docent		Leerlingen en peers			
Heldere doelen en succescriteria Vertrouwen in leerlingen Zicht op kwaliteiten leerlingen Groeigerichte feedback/feedforward Uitleg nut Investering in relatie/veilige leeromgeving Coaching (op cognitie, metacognitie, zelfreflectie)	Samenwerking Reflectie en feedback (t.b.v. ontwikkeling zelfvertrouwen) Vanuit verschillende perspectieven leren kijken	Leeromgeving			
		Authentieke taken (nuttig en betekenisvol)	Autentiek	Complexe taken (cognitieve/metacognitieve)	Afwisselend
ICT in blended leeromgeving					

Onderzoeksvragen

Tijdens dit onderzoek is gekeken naar het (lees)engagement van leerlingen van het havo en vwo in jaarlaag 1 tijdens lessen Nederlands met gebruik van de methode Plot26. Daarbij is antwoord gezocht op de volgende deelvragen:

1. In hoeverre leidt het gebruik van Plot26 tot veranderingen in het engagement tijdens taal-leesactiviteiten van leerlingen?
2. Op welke wijze coachen docenten de leerlingen tijdens het werken met Plot26?
3. Van welke aanknopingspunten voor de ontwikkeling van engagement binnen Plot26 maken leerlingen en docenten gebruik?
4. Welke voor- en nadelen zien docenten en leerlingen tijdens het gebruik van deze methode?

Onderzoeksopzet

Het antwoord op de onderzoeksvragen is gevonden middels actieonderzoek, waarbij docenten en leerlingen niet alleen onderzochten zijn, maar ook zelf mede-onderzoeker zijn (Baarda, 2013). Gedurende twee maanden is gewerkt met de methode Plot26 in jaarlaag 1 van de havo en het vwo op het Ichthus Lyceum te Driehuis. Deze jaarlaag heeft vier uur Nederlands per week. De methode Plot26 bestaat uit verhalen en lessenseries.

Docenten van jaarlaag 1 hebben voorafgaand aan het werken met de methode een uitleg van de onderzoeker gekregen over het werken met de methode en het beoogde doel. Het onderzoek bevatte kwalitatieve en kwantitatieve componenten. Het kwalitatieve deel betrof de mening van docenten en leerlingen over de gehanteerde werkwijze. Het kwantitatieve deel betrof de mate waarin kenmerken van engagement bij leerlingen en coaching door docenten plaats vond in de praktijk. Aan het onderzoek deden 190 leerlingen (N=190) en vijf docenten mee (N=5). Er is gebruik gemaakt van enquêtes onder alle leerlingen en docenten, focusgroepgesprekken met de docenten (N=5) en klassenvertegenwoordigers van deze jaarlaag (N=8) en observaties in de klas (tabel3).

Tabel 3: fasering onderzoeksinstrumenten

Voor Plot26	⇒	Tijdens Plot26	⇒	Na Plot26
<input type="checkbox"/> Enquête 1 docenten en leerlingen		<input type="checkbox"/> Observatie leerlingen		<input type="checkbox"/> Enquête 2 docenten en leerlingen
<input type="checkbox"/> Interview uitgever		<input type="checkbox"/> Observatie docenten		<input type="checkbox"/> Interview docenten en leerlingen
<input type="checkbox"/> Checklist leermiddelen				<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Instructie gebruik Plot26 door vertegenwoordiger				<input type="checkbox"/>

Interventie

Binnen Plot26 is gewerkt met het verhaal 'Verdacht' waarbij leerlingen een moord moesten oplossen. Deze lessenserie hebben leerlingen afgesloten met een presentatie van hun reconstructie van de moord. Daarna is de cursus Lezen1 uitgevoerd die gericht is op tekstbegrip. Aansluitend hebben leerlingen tijdens de proefwerkweek de begrijpend leestoets van Plot26 gemaakt. Enkele leerlingen hebben in de vrije lesruimte gebruik gemaakt van de spellingsapp. Ook hebben leerlingen boeken en verhalen gelezen uit Plotify.

Resultaten

De gehanteerde instrumenten hebben zicht gegeven op de mate waarin Plot26 leidde tot veranderingen in het engagement bij leerlingen, op de coachende rol van docenten, op engagementstimulerende aanknopingspunten in de methode Plot26 en de ervaren voor- en nadelen van deze methode volgens leerlingen en docenten.

Veranderingen in het engagement

Veranderingen in het engagement zijn gesignaleerd met enquêtes en een interview onder docenten en leerlingen. De vragen zijn gebaseerd op de vragenlijst van Wang, Fredericks, Ye, Hofkens en Schall Linn (2016). Deze vragenlijst is erop gericht om duidelijkheid te krijgen over wat leerlingen denken en voelen met betrekking tot hun taak, over hun gedrag en de samenwerking met leerlingen.

Voor het houdingsaspect en de ervaren invloed van de docent is gebruik gemaakt van de lijst van Quin, Heerde en Toumbourou (2018). Zij onderzochten hoe het gedrag van de leerkracht bijdraagt aan het engagement van leerlingen.

Voor verdere vragen over de rol van de docent, de leeromgeving en samenwerking met klasgenoten is gebruik gemaakt van de UK Engagement Survey. Deze is gevalideerd (Howson & Buckley, 2017) en bestaat uit stellingen met een Likertschaal. Tijdens de interviews is dieper doorggevraagd op de resultaten uit de enquêtes.

De observaties waren gericht op de actieve leerhouding van leerlingen door middel van time-on-taskobservaties, op basis van engagementindicatoren zoals vragen stellen, uitleg geven aan peers, informatie zoeken, enzovoort (Helme & Clarke, 2001; Alford, Rollins, Padrón & Waxman, 2016).

Gedragsengagement

Het onderzoek liet met name een toename zien in de actieve leerhouding van leerlingen. Zo werkten leerlingen vaker samen, wat door hen ook gewaardeerd werd 'Samenwerken is leuk!' De gemiddelde time-on-task was 87,4%, variërend van 77% tot 99%. Leerlingen dachten vaak hardop na met elkaar, zochten informatie en wisselden ideeën uit. Het aantal leerlingen dat vaak actief is, is volgens docenten gestegen met 40%. Volgens docenten helpen leerlingen elkaar ook vaker en werken ze vaker samen. Tijdens de observatie werd vastgesteld dat leerlingen met elkaar overlegden en binnen hun groepje of met andere groepjes vragen bespraken. Docenten vertelden in het interview dat de kwaliteit van het overleg verschilde tussen de groepjes. Zij gaven aan hier voor zichzelf een belangrijke rol te zien door leerlingen te begeleiden bij de samenwerking.

Houdingsengagement

Tijdens de observaties is, zoals beschreven bij het gedragsengagement, vastgesteld dat leerlingen het grootste deel van de tijd geconcentreerd werkten, maar soms afgeleid waren door wat er in andere groepjes gebeurde. Docenten waren erg positief over het concentratievermogen van leerlingen. Voor Plot26 werkte 60% vaak tot heel vaak geconcentreerd volgens de docenten. Tijdens het gebruik van Plot26 was dit 100%. In het doorzettingsvermogen heeft volgens leerlingen geen verandering plaatsgevonden. Docenten vonden dit echter sterk verbeterd (groei van 40% naar 100%).

Leerplezier komt onder andere voort uit interessante opdrachten en het vertrouwen dat de gestelde doelen kunnen worden bereikt. Voor het werken met Plot26

had 35% van de leerlingen niet of in beperkte mate er vertrouwen in de gestelde doelen te kunnen behalen en daarbij onvoldoende steun te ervaren van de docent, na het werken met Plot26 gold dat voor 28% van de leerlingen. Docenten gaven in de enquête aan meer vertrouwen te hebben dat leerlingen met Plot26 de leerdoelen kunnen halen. In het zelfvertrouwen van leerlingen heeft een verschuiving plaatsgevonden. Waar voorheen 65% antwoordde dat zij over een ruime mate van zelfvertrouwen beschikken, is dit nu 72%. Zelfvertrouwen ontstaat door zicht op de eigen kwaliteiten. In het interview zeiden leerlingen hierover dat het fijn is dat je bij samenwerkingsopdrachten rollen kunt kiezen die bij je talenten passen. 'Bij de keuzeopdrachten bij Lezen1 kun je kiezen wat voor opdracht je doet, zodat je je talenten kunt laten zien.'. Volgens leerlingen zou dat bij meer lessen moeten gebeuren.

Kennisengagement

Het ervaren nut van de lessen is niet toegenomen. Zicht op het leerproces maakt dat leerlingen het nut inzien en wordt onder andere verkregen door feedback. Volgens leerlingen werd dit niet vaak gegeven. Ook docenten gaven aan hier minder aandacht voor te hebben gehad. Zij vonden het vooral lastig bij de keuzeopdrachten, waarbij leerlingen allemaal verschillende opdrachten deden. Docenten gaven aan een belangrijke rol voor zichzelf te zien in het communiceren van heldere doelen en succescriteria en het zichtbaar maken van de leeropbrengst.

Samenvattend kan worden gesteld dat met name het gedrags- en houdingsengagement is toegenomen bij het werken met Plot26. De docenten vonden de concentratie zeer toegenomen, hoewel leerlingen hierover van mening verschilden. Het kennisengagement is niet toegenomen. Volgens docenten heeft de methode die potentie wel, maar is hierin voor henzelf een belangrijke rol weggelegd door de doelen, succescriteria en het nut te verduidelijken. Door te reflecteren en feedback te geven, zou het leerrendement meer zichtbaar kunnen worden, iets waar leerlingen behoefte aan hebben.

Coachende rol docenten

De methode komt pas echt uit de verf als docenten goed weten hoe de lessenseries in elkaar zitten, wat de doelen zijn en hoe je als docent het leerproces kunt ondersteunen (Plot26, 2018). Met behulp van observaties is onderzocht welke observeerbare

gedragingen die engagement stimuleren, docenten vertoonden. Voorbeelden hiervan zijn uitleg geven over het nut van de lessen en coaching (Quin, Heerde & Toumbourou, 2018).

Tijdens het onderzoek besteedden docenten vooral aandacht aan wat er moest gebeuren in plaats van aan het hoe. Docenten gaven aan dat ze moesten wennen aan de nieuwe methode en nu, na het werken met de methode, beter zagen hoe zij leerlingen zouden kunnen coachen. De basisvoorwaarde, de relatie met de docent, bleek echter zeker op orde. In de vrije ruimte werden opmerkingen geplaatst als 'Mijn docent is top.', 'Mijn docent is begripvol.', 'Mijn docent legt goed uit.' en 'Mijn docent helpt me als het moeilijk is.'. Docenten zouden leerlingen graag meer willen begeleiden meer uit zichzelf te halen.

Aanknopingspunten engagement in de methode

Op basis van literatuuronderzoek is, middels een checklist, in kaart gebracht in welke mate engagementstimulerende componenten verweven zijn in de methode Plot26. Tijdens de interviews is geverifieerd bij docenten en leerlingen in welke mate zij dat ervaren.

Het uitgangspunt van Plot26 is om de interesse van leerlingen te wekken, aan te sluiten op de belevingswereld, duidelijke doelen te stellen en leerlingen daarnaast de mogelijkheid geven om eigen keuzes te maken (Plot26, 2018). Leerlingen vonden de lessen inderdaad interessant, vooral het lezen van het politiedossier werd genoemd. In de leescursus konden leerlingen zelf teksten kiezen over onderwerpen waar ze in geïnteresseerd waren. Leerlingen gaven in het interview aan dit te waarderen. De taken waren volgens docenten authentiek, omdat ze lijken op 'het echte leven'. Volgens docenten en volgens de observatie leidde dit ook tot gedragsengagement. Leerlingen bevestigden dat in het interview. Alhoewel niet alle leerlingen het nut inzagen van de lessen, heeft de methode daarvoor voldoende aanknopingspunten volgens docenten. Zij gaven bijvoorbeeld aan dat ze met het docentendashboard leerlingen zicht kunnen geven op hun groei maar dit tijdens het onderzoek nog niet te hebben gedaan.

Docenten en leerlingen zagen dat tijdens de les schrijven, lezen en spreken aan elkaar worden verbonden. Tijdens de lessen werd vooral de aandacht gevestigd op de inhoud van de teksten in plaats van op leesstrategieën, waardoor sommige leerlingen het gevoel hadden minder les te krijgen in begrijpend lezen. Dit komt volgens docenten

voort uit de oude manier van werken, zowel op het Ichthus Lyceum als op de basisschool waar begripdend leeslessen onlosmakelijk verbonden zijn aan instructie in leesstrategieën.

De methode biedt verschillende formatieve toetsmomenten, waarvan docenten zeiden nog niet optimaal gebruik te hebben gemaakt. Wel konden leerlingen bij verschillende opdrachten zelf nakijken of ze het goed hadden gedaan. Tijdens het interview vertelden leerlingen dat belangrijk te vinden 'Je wilt weten of je het goed hebt gedaan, anders verlies je je interesse.'. Daarnaast beginnen cursussen altijd met doelen en een reflectie op wat leerlingen eerder hebben gedaan. Ook bij de verhaallesen is er regelmatig ruimte voor reflectie (Plot26, 2018). Plot26 gaf aan dat bij de verhalenserie impliciet wordt geleerd. Leerlingen leren 'spelenderwijs', zonder dat ze het zelf in de gaten hebben. Uit de leerlingreacties blijkt dat ook. In de cursussen wordt het leren expliciet benoemd (Plot26, 2018). Plot26 voorziet in formulieren waarmee leerlingen elkaar peerfeedback kunnen geven. Tijdens de verhalenserie zijn veel opdrachten gericht op samenwerking. Tijdens de cursussen kunnen leerlingen kiezen voor individuele of samenwerkingsopdrachten. Zoals eerder beschreven vonden de meeste leerlingen het samenwerken leuk.

Voor- en nadelen van deze methode

Genoemde voordelen zijn: alle materialen op de laptop bij elkaar, interessante lessen, mogelijkheid tot differentiëren, autonomie, veel formatieve opdrachten met feedbackmogelijkheden en tijdsbesparing voor docenten door de vele materialen.

Genoemde nadelen zijn: moeilijker markeren in teksten, je moet je als docent goed verdiepen in de leerlijn om de coachende rol optimaal te kunnen vervullen en keuzes te kunnen maken in het aanbod.

Conclusie en discussie

Uit de docentenquêtes, leerlingenquêtes, interviews en observaties blijkt dat het houdings- en gedragsengagement van leerlingen is toegenomen tijdens het werken met Plot26. De observatie toonde een gemiddelde time-on-task van 87,4%. Volgens Johns, Crowley & Guetzloe (2008) kan vanaf 80% worden gesproken van een effectieve les, hoewel Knight (2007) vindt dat een les pas effectief is als er 90% time-on-task is. Naast

de observatie bleek ook uit de docentenenquête en het interview dat leerlingen zich zichtbaar beter op de taak concentreerden en doorzettingsvermogen toonden, wat vormen van engagement zijn (Li & Lerner, 2013). Daarnaast bleek uit de observaties dat leerlingen hardop nadachten met elkaar, informatie opzochten en ideeën uitwisselden. Er werd veel samengewerkt en dit werd ook gewaardeerd door leerlingen, wat ook bijdraagt aan het engagement (Voke, 2002; Furrer, Skinner & Pitzer, 2014). De meeste leerlingen gaven in de enquête aan de lessen leuk te vinden, wat volgens Li & Lerner (2013) een belangrijke indicator voor engagement is. Het kennisengagement is niet toegenomen. Volgens Li en Lerner (2013) is het daarvoor belangrijk dat leerlingen zicht krijgen op hun leerproces en het nut van de lessen inzien. Hierbij speelt vooral de docent een belangrijke rol.

De coachende rol van docenten is tijdens dit onderzoek onvoldoende uit de verf gekomen, omdat de aandacht vooral ging naar het zich eigen maken van de methode. De rol die docenten zouden kunnen vervullen, is bijvoorbeeld om leerlingen te leren informatie te interpreteren (Slavkin, 2004) en ruimte te geven voor reflectie en feedback (Jonsson & Panadero, 2018). Als leerlingen door middel van feedback en complimenten zicht krijgen op hun leerproces, zien zij het nut van de lessen meer in. Volgens Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) draagt dit bij aan zelfvertrouwen van leerlingen, wat weer een positieve invloed heeft op het engagement (Quin et al., 2018). Door op een coachende manier vragen te stellen op het niveau van taakinhoud, zelfregulatie en leerstrategieën leren leerlingen zelf te reflecteren, waardoor ze zich meer bewust worden van hun kwaliteiten (Voerman & Faber, 2016). Verder kan door coaching gedifferentieerd worden in de succescriteria, door aan vwo-leerlingen hogere eisen te stellen dan aan havoleerlingen. Volgens Wiliam & Leahy (2015) is het beter om op deze manier te differentiëren, dan om doelen naar beneden bij te stellen.

Gebleken is dat Plot26 voldoende aanknopingspunten biedt om het engagement te stimuleren met behulp van interessante opdrachten, authentieke taken, autonomie, zicht op het leerproces, betekenisvolle lessen en samenwerkingsopdrachten. De opdrachten in Plot26 wekken de interesse van leerlingen door intrigerende verhalen en filmpjes. Interesse is een belangrijk aspect van engagement (Schlechty, 2002). Volgens Witte (2008) is het aansluiten op interesse belangrijk voor de motivatie. Daarnaast wordt er autonomie geboden door leerlingen keuze te geven in de teksten die zij lezen of de te maken verwerkingsopdrachten. Autonomie draagt in belangrijke mate bij aan

engagement (Bimmel & Van Schooten, 2004), evenals authentieke taken. Ook biedt het dashboard met het leerlingvolgsysteem leerlingen zicht op hun groei, wat bijdraagt aan engagement (Li & Lerner, 2013). Leerlingen konden hun eigen werk nakijken en hierop reflecteren, wat volgens Jonsson en Panadero (2018) kan bijdragen aan het zelfvertrouwen. Succeservaringen tijdens het werken, leiden tot engagement in de toekomst (Quin et al., 2018; Jonsson & Panadero, 2018). De lessen verbinden verschillende taaldomeinen aan elkaar, wat volgens Neijt et al. (2016) bijdraagt aan de taalvaardigheid van leerlingen. De lessen zijn meer gericht op de inhoud van het lezen dan op leesstrategieën, wat volgens McKeown, Beck en Blake (2009) zou moeten leiden tot betere resultaten. Tot slot biedt Plot26 veel mogelijkheid tot samenwerking. De relatie met peers is belangrijk voor engagement (Quin et al., 2018). Docenten zouden meer gebruik kunnen maken van het leerlingdashboard, de ingebouwde zelfreflectie en peerfeedback om het kennisengagement te bevorderen.

Discussie

Een interessante ontdekking uit dit onderzoek is dat leerlingen lessen vooral beoordelen op basis van het nut. Het kennisengagement blijkt daarmee een belangrijke sleutel om het engagement van leerlingen te stimuleren. Ondanks dat leerlingen met enthousiasme gegrepen kunnen worden door lesmaterialen en werkvormen, blijken zij toch vooral graag te willen zien dat ze vooruit gaan. Een methode kan het gedrags- en de houdingsengagement positief beïnvloeden, maar voor het kennisengagement is vooral de docent doorslaggevend. Hoewel Nederlandse leerlingen al jaren als slecht gemotiveerd te boek staan (Onderwijsinspectie, 2018), lijkt dit onderzoek deze waarneming tegen te spreken. Leerlingen toonden zich wel degelijk gemotiveerd en blijken behoefte te hebben aan aansprekende, nuttige lessen waar ze veel van leren. Als leerlingen het nut inzien van de leeractiviteiten, zijn ze bereid extra moeite te doen (Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters, 2006). Het leidt tot meer eigenaarschap (Reeve, 2013), oftewel proactief zijn tijdens het leerproces (Montenegro, 2016). Zicht op het leerproces begint bij het verhelderen van doelen en succescriteria. Vervolgens zou een portfolio het leerproces zichtbaar kunnen maken op het gebied van vakinhoud en de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden (Ledoux, Meijer, Veen & Van der Breetvelt, 2013). Tijdens het werken, is het belangrijk om, naast de taakinhoud, ook feedback te geven op zelfregulatie en leerstrategieën. Hierbij zou een dialoog tussen docent, peers

en leerling op gang moeten komen, waardoor leerlingen handvatten krijgen om een volgende stap in het leerproces te maken en vertrouwen te geven dat het haalbaar is (Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006). Het vraagt gerichte training om dit te verweven in de lessen. Omdat dit voor zowel docenten als leerlingen een nieuwe werkwijze was, verdient het aanbeveling op langere termijn de effecten te onderzoeken, zowel op de ontwikkeling van engagement als op de leerresultaten.

Literatuur

- Alford, B. L., Rollins, K. B., Padrón, Y. N., & Waxman, H. C. (2016). Using systematic classroom observation to explore student engagement as a function of teachers' developmentally appropriate instructional practices (DAIP) in ethnically diverse pre-kindergarten through second-grade classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 623–635.
- Baarda, B. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bimmel, P., & Schooten, E. van (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *Educational Studies in Language and Literature*, 4.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, 113, 101–123.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133–153.
- Howson, C.K., & Buckley, A. (2017). Development of the UK engagement survey, Assessment & Evaluation. *Higher Education*, 42(7), 1132-1144.
- Hunter, J. (2015). Technology integration and High Possibility Classrooms: Building from TPACK. Abingdon: Taylor and Francis Group
- Johns, B., Crowley, P., & Guetzloe, E. (2008). Engaged time in the classroom. *Focus on Exceptional Children*, 41(4), 1-6.
- Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). *Facilitating students' active engagement with feedback*. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Red.), *The Cambridge handbook of instructional feedback*: Cambridge University Press.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63. 18-24.
- Ledoux, G., Meijer, J., Veen, van der, I., & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Li, Y., & Lerner, R.M. (2013). Interralations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Youth Adolescence*, 42, 20-32.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, In: Marzano Research Laboratory.
- McKeown, M.,G., Beck, I., L., & Blake, R., G., (2009). Rethinking Comprehension Instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, 218-253.

- Meijer, J., Veenman, M.V. & van Hout-Wolters, B.H. (2006). Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12, 209-237.
- Mohammadi, F.S. (2017). The effect of authentic problem-based vocabulary tasks on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5, 35-40.
- Montenegro, A. (2016). Understanding the concept of agentic engagement for learning. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19, 117-128.
- Neijt, A., Mantingh, E., Coppen, P.-A., Oosterholt, J., Glopper, K. de, & Witte, T. (2016). Manifest voor het schoolvak Nederlands: "Bewust geletterd" als nieuwe koers. *Levende Talen Magazine*, 103, 2016.
- Nicol, D., & McFarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- OECD (2013), PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III), PISA, OECD Publishing.
- Onderwijsinspectie (2018). *De staat van het onderwijs*.
- Plot26 (2018). *Hoe werkt Plot26*. <https://plot26.nl/hoe-werkt-het/>
- Quin, D., Heerde, J.A., & Toumbourou, J.W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69, 1-15.
- Reed, D. S., & McNergney, R. F. (2000). *Evaluating Technology-Based Curriculum Materials*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Educational Management.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Reeves, T., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). *Authentic activities and online learning*. Australia: Edith Cowan University.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002) *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 9-20.
- Schlechty, P. C. (2002). *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Slavkin, M. L. (2004). *Authentic learning*. Maryland: Scarecrow Education.
- Snape, P. & Fox-Turnbull, W. (2013). Perspectives of authenticity: implementation in technology education. *Int.J. Technol Des Educ*, 23, 51-68.

- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, *64*, 23–33.
- Van Asseldonk, A. & Coppen, P.A. (2019). *Nederlands: echt een saai vak!* Geraadpleegd op 5 november 2019 van <https://onzetaal.nl/>
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch coachen, hoge verwachtingen concrete maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Voke, H. (2002, February). Motivating Students to Learn. *ASCD Info brief*, *2*.
- Wang, M., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Schall, J. (2016). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, *43*, 16–26.
- Wertenbroek, E., Cornelisse M., Engelsman, M., Van den Heuij, K., Huysmans, R., De Zeeuw-Oprel, R., Hutten, S., Van Atten, R., & Smeman, M. (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Rotterdam: Hogeschool van Rotterdam.
- Wiliam, D. (2015). *Feedback for learning: make time to save time*. Geraadpleegd op 21 april 2019 van <https://www.dylanwiliamcenter.com/feedback-for-learning-make-time-to-save-time/>
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Formatieve assessment, integreren in de praktijk*. Rotterdam: Bazalt.
- Witte, W. (2008). *Het oog van de meester (proefschrift)*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 1765–1776.

Over de auteur



Anja Schoots is onderwijskundig projectleider en docent Nederlands op het Ichthus Lyceum, een school voor havo/vwo in Driehuis. Zij volgde de master Educational Needs en Leren en Innoveren en ziet het als haar missie om wetenschap en praktijk met elkaar te verbinden om zo bij te dragen aan onderwijsverbetering. Als onderwijskundig projectleider gebruikt zij actieonderzoek om het leren in de organisatie tot stand te brengen. Door verschillende perspectieven (van leerlingen, ouders, docenten en wetenschap) met elkaar te verbinden ontstaat meer inzicht in wat werkt in de klas, waardoor resultaten verbeteren. Als docent Nederlands en voorzitter van de sectie zet zij zich in voor het engageren van leerlingen bij het vak, het effectief inzetten van ICT en het bieden van maatwerk.

Meer informatie en contact: <https://anjaschoots.nl/>