

Het Nieuwe Leren & Vernieuwend Onderwijs

Vergelijkend onderzoek op het gebied van
intrinsieke en extrinsieke motivatie & samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen.

Anne Roenhorst

Afstudeerscriptie
Toegepaste Psychologie
Studentnummer 2129516
25 Mei 2012
Dit onderzoek is openbaar

Vernieuwend Onderwijs & Het Nieuwe Leren

Vergelijkend onderzoek op het gebied van intrinsieke en extrinsieke motivatie & samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen.

Anne Roenhorst

Fontys Hogescholen, Eindhoven

Studentnummer: 2129516

Scriptiebegeleider Fontys: Mevr. M. Bergman

Scriptiebegeleider De Fonkeling: Mevr. A. Arts

Datum: 25 Mei 2012

Faculteit Toegepaste Psychologie

Correspondentieadres: Email: a.roenhorst@student.fontys.nl

Dit onderzoek is openbaar: de scriptie mag opgenomen worden in de mediatheek van de Hogeschool HRM en Psychologie en is daar voor een ieder ter inzage.

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksrapport voor de organisatie De Fonkeling. In opdracht van de opleiding Toegepaste Psychologie van Hogeschool Fontys te Eindhoven is er voor organisatie De Fonkeling onderzoek uitgevoerd naar de onderwijsvormen Vernieuwend Onderwijs, zoals toegepast op de Eerste Stroming en Het Nieuwe Leren, zoals toegepast op de Tweede Stroming. In dit onderzoeksrapport wordt het onderzoek voorgedragen en toegelicht.

Na weken van voorbereiding en vele enquêtes ben ik nu gekomen tot dit onderzoeksrapport.

Dit had ik niet kunnen voltooien zonder de begeleiding vanuit Fonkeling door bouwcoördinator mevr. Astrid Arts. Graag wil ik hierbij ook van de gelegenheid gebruik maken haar te bedanken voor het open contact en haar inzet voor het onderzoek. Tevens gaat mijn dank uit naar scriptiebegeleidster mevr. M. Bergman, voor de kritische feedback die zij keer op keer gaf.

Anne Roenhorst

Eindhoven 2012

Samenvatting

Tegenwoordig hanteren steeds meer Nederlandse scholen de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren. Elk schoolbestuur wil zijn leerlingen optimaal onderwijs bieden. Motivatie blijkt een belangrijke factor te zijn in het onderwijs. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, behalen deze leerlingen doorgaans hogere cijfers. Samenwerkingsvaardigheden dienen ervoor dat leerlingen communicatief sterk worden. In dit onderzoek is vergeleken welk effect Het Nieuwe Leren heeft op de motivatie en samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen ten opzichte van Vernieuwend Onderwijs.

Hierdoor kan het onderwijs aansluiten op de factoren die motivatie en de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden beïnvloeden.

Het veldonderzoek heeft plaatsgevonden bij groep 6 & 7 leerlingen van basisschool De Fonkeling, een basisschool die zowel onderwijsvorm Het Nieuwe Leren als Vernieuwend Onderwijs toepast.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie wordt opgewekt wanneer de leerling zich competent en autonoom voelt. Het Vernieuwend Onderwijs en Het Nieuwe Leren verschillen in hun methodes om de leerling autonoom of competent te laten voelen. Binnen het Vernieuwend Onderwijs wordt er klassikaal aan dezelfde stof gewerkt, waarbij gedifferentieerd wordt in tempo en niveau. De verdieping in de stof wordt gestuurd door de leerkracht, wat het gevoel van autonomie kan verminderen. Bij een juiste inschatting door de leerkracht zal de leerling zich competent voelen. Het gevoel van autonomie en competentie wordt binnen Het Nieuwe Leren gestimuleerd doordat de leerling zelf het niveau bepaalt van de opdracht waaraan hij werkt. Hierdoor kan de leerling zelf bepalen hoeveel uitdaging in de stof hij aangaat. Bij een juiste beloning vanuit de leerkracht op het leerproces van de leerling zal dit positief werken voor het gevoel van autonomie en competentie. De afname van de Academic Self-Regulation Questionnaire (N=112) laat zien dat de onderwijsvorm van Het Nieuwe Leren positief werkt op de intrinsieke motivatie van de leerling. Deze leerlingen zijn meer intrinsiek gemotiveerd dan leerlingen die Vernieuwend Onderwijs volgen. Qua extrinsieke motivatie is er geen verschil vastgesteld tussen de onderwijsvormen.

Coöperatief leren een vorm is van samenwerken waarbij voldaan wordt aan de vijf basiskennmerken en/of zes sleutelbegrippen. De leerlingen van het Nieuwe Leren werken niet structureel volgens het coöperatief leren. Belangrijke aspecten waaraan te zien valt dat iemand goed kan samenwerken zijn, volgens de leerlingen van beide onderwijsvormen (N=208): (Prettige) omgang scheppen, eigen initiatief tonen, je houden aan afspraken, luisteren naar elkaar, betrokkenheid op de groep tonen, communiceren, omgaan met lastige situaties, bijdragen aan optimale opbrengst, helpen en doelgericht werken. Dit komt overeen met de visie van het coöperatief leren op samenwerkingsvaardigheden.

Door middel van een vragenlijst hebben de leerlingen geëvalueerd in hoeverre ze beschikken over deze vaardigheden (N=88). De gemiddelde score per aspect is niet verschillend. De totale gemiddelde score van alle samenwerkingsvaardigheden is bij de leerlingen van het Vernieuwend Onderwijs hoger dan van het Nieuwe Leren. Dit duidt erop dat het structureel toepassen van het coöperatief leren er voor zorgt dat leerlingen hun eigen samenwerkingsvaardigheden hoger waarderen.

Abstract

Nowadays, more and more schools use the educational approach called 'het Nieuwe Leren'. Every school board wishes to provide optimal education for their pupils. Motivation appears to be an important factor in education. When pupils are intrinsically motivated, they usually get higher grades. Cooperative skills make pupils stronger in communication. This research compares the effect 'Het Nieuwe Leren' has on the motivation and cooperative skills of the pupils compared to 'Vernieuwend Onderwijs'. By doing this, the education corresponds to the factors which influence motivation and development. The field research has taken place at grades six and seven, concerning pupils from 'De Fonkeling', a primary school which uses 'het Nieuwe Leren' as well as 'Vernieuwend Onderwijs'.

Intrinsic and extrinsic motivation is generated when the pupil feels competent and autonomous. The 'Vernieuwend Onderwijs' and 'het Nieuwe Leren' differ in their methods of making the pupil feel autonomous or competent. In 'Vernieuwend Onderwijs' the subject is presented through collective teaching, and there is differentiation in speed and level. The intensification of subject matter is being directed by the teacher, which could lower the sense of autonomy. With a proper assessment by the teacher, the pupil will feel competent. The sense of autonomy and competency in 'het Nieuwe Leren' is being stimulated by making the pupils decide for themselves the level of the assignment on which they are working. In doing so, the pupils decide for themselves what challenges in the subject matter they wish to undertake. With the right reward from the teacher for the learning process of the pupil, this will have a positive effect on the sense of autonomy and competency. The decline in the Academic Self-Regulation Questionnaire (N=112) shows that the educational approach of 'het Nieuwe Leren' has a positive effect on the motivation of the pupil. These pupils are intrinsically more motivated than pupils in 'Vernieuwend Onderwijs'. There is no difference between the educational approaches.

Cooperative learning is a cooperative approach which shows compliance to the five basic features and/or key concepts. The pupils of 'het Nieuwe Leren' do not work structurally according to cooperative learning. Important aspects which show that someone can be good at cooperating are, according to the pupils of both educational approaches (N=208): they create a pleasant environment, show their own initiative, keep their appointments, listen to each other, show involvement with the group, communicate, cope with difficult situations, contribute to an optimal yield, help and work for a target. This corresponds to the vision of cooperative learning on cooperative skills. By filling out a questionnaire, the pupils evaluated their possession of these skills (N=88). The average score per aspect does not differ. The total average score of all cooperative skills of pupils of 'Vernieuwend Onderwijs' is higher than the score of the pupils of 'het Nieuwe Leren'. This shows that structurally applying cooperative learning makes pupils appreciate their own cooperative skills even more.

Inhoud

1. Inleiding	7
2. Theoretisch kader	10
2.1 Extrinsieke en Intrinsieke motivatie	12
2.1.1 Definiëring intrinsieke en extrinsieke motivatie	13
2.1.2 Resultaat intrinsieke motivatie op leerresultaat	13
2.1.3 Invloed onderwijsvorm op de intrinsieke en extrinsieke motivatie	14
2.1.4 Meten van de intrinsieke en extrinsieke motivatie	18
2.2 Samenwerken binnen het coöperatief leren	20
2.2.1 Basiskennmerken en sleutelbegrippen coöperatief leren	20
2.2.3 Bewijs voor de werkzaamheid van coöperatief leren	23
2.2.4 Bewijs tegen de werkzaamheid van coöperatief leren	24
2.2.5 Samenwerkingsvaardigheden binnen het coöperatief leren	24
3. Vooronderzoek Samenwerkingsvaardigheden	26
3.1 Methode van onderzoek	26
3.1.1 Deelnemers	26
3.1.2 Meetinstrument	26
3.1.3 Procedure	27
3.2 Resultaten	27
3.3 Deelconclusie	30
4. Deelonderzoek Samenwerkingsvaardigheden	31
4.1 Methode van onderzoek	31
4.1.1 Deelnemers	31
4.1.2 Meetinstrument	32
4.1.3 Procedure	32
4.2 Resultaten	33
4.3 Deelconclusie	34
5. Deelonderzoek Extrinsieke en Intrinsieke Motivatie	35
5.1 Methode van onderzoek	35
5.1.1 Deelnemers	35
5.1.2 Meetinstrument	36
5.1.3 Procedure	36
5.2 Resultaten	37
5.3 Deelconclusie	38
6. Discussie	39
7. Literatuurlijst	43
Bijlagen	47

1. Inleiding

De vrijheid van onderwijs is een grondrecht. Iedereen in Nederland mag een school oprichten die past bij de eigen religieuze, levensbeschouwelijke of onderwijskundige overtuiging volgens artikel 23 van de Grondwet. Scholen moeten wel aan bepaalde voorwaarden voldoen, zoals een minimum aantal leerlingen en kwaliteitsnormen. Scholen laten gaan. Beide type scholen ontvangen geld van het Rijk. Ouders bepalen zelf of zij hun kind naar een traditionele school of een bijzondere

Het traditionele onderwijs wordt op de meeste Nederlandse scholen gehanteerd, waarbij aspecten van Vernieuwend Onderwijs worden toegepast. Hierbij krijgen de leerlingen klassikaal leraargestuurde les. Vernieuwend Onderwijs houdt in dat de onderwijspraktijk getracht wordt te verbeteren. Vernieuwend Onderwijs wordt vaak hetzelfde gezien als het sociaal constructivisme en Het Nieuwe Leren, waarbij er sprake is van onderwijsvernieuwing.

Bij onderwijsvernieuwing is er sprake van een hervormingsbeleid of een innovatieproces.

Het Nieuwe Leren is volgens Boekaets & Simons (1995) een paraplu begrip waaronder drie vormen van onderwijsvernieuwing vallen: meer samenwerkend leren, dichter bij de praktijk leren en zelfstandig werken en leren. Onder Vernieuwend Onderwijs wordt iets anders verstaan dan Het Nieuwe Leren. Bijvoorbeeld anders geïnspireerd, gerechtvaardigd en/of vormgegeven onderwijs, zoals Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Vrije School onderwijs of Daltononderwijs. Ook bedoeld worden meer bescheiden didactische vernieuwingen, zoals differentiëren of samenwerkend leren.

Kleine verbeteringen van traditioneel onderwijs zorgen op den duur voor Vernieuwend Onderwijs. Waardoor er een combinatie ontstaat van Het Nieuwe Leren en het traditionele onderwijs (Ploeg, 2008). Belangrijk onderzoek dat hierbij aansluit is dat er minder contrast is tussen vernieuwend en traditioneel onderwijs dan vaak vanuit gegaan wordt (Brophy, 2002). Deze contrasten zijn nuttig bij het vergelijken van onderwijs, maar dikwijls wordt een combinatie van vernieuwend en traditioneel onderwijs gegeven op een basisschool (Brophy, 2002).

De onderwijsvernieuwing Het Nieuwe Leren wordt in negatief daglicht gezet door verschillende onderwijshervormingen en innovaties die niet effectief zijn gebleken. Echter betekent dit niet per se dat de filosofie achter Het Nieuwe Leren niet werkt (Ploeg, 2008). Onder andere hierdoor is niet iedereen voorstander van deze onderwijsvernieuwing. Voorstanders van traditioneel onderwijs hechten waarde aan oude leermethodes, omdat deze hun effectiviteit al hebben bewezen (Weijnenberg, 2007). Net als voor de werkzaamheid van aspecten van traditioneel onderwijs is er ook wetenschappelijk bewijs voor de werkzaamheid van aspecten van Vernieuwend Onderwijs. Volgens tegenstanders van Het Nieuwe Leren is er meer bewijs voor de effectiviteit van traditioneel onderwijs. De onderwijsvernieuwing Het Nieuwe Leren, gaat hierbij nog een stap verder. En past nog meer aspecten toe in het onderwijs, die nog niet bewezen effectief zijn. Maar meer bewijs voor de werkzaamheid van traditioneel onderwijs betekent nog niet dat traditioneel onderwijs beter is dan Vernieuwend Onderwijs of een onderwijsvernieuwing zoals Het Nieuwe Leren (Ploeg, 2008).

Dit onderzoek dient bij te dragen aan het nader onderzoeken van de invloed van Vernieuwend Onderwijs en onderwijsvernieuwing het 'Nieuwe Leren. Hierbij worden de intrinsieke en extrinsieke

motivatie en samenwerkingsvaardigheden van leerlingen die Vernieuwend Onderwijs volgen vergeleken met leerlingen die volgens de onderwijsvernieuwing Het Nieuwe Leren onderwijs volgen.

Het veldonderzoek vindt plaats op basisschool de Fonkeling te Berghem, in dit dorp is nog één andere basisschool. De Fonkeling is een relatief grote basisschool met een populatie van ongeveer 850 leerlingen. De Fonkeling bestaat uit twee gebouwen die samen onder dezelfde directie één school vormen. Beide gebouwen werken met een andere onderwijsmethoden. Dit wordt aangeduid wordt als de Eerste en Tweede Stroming.

De Eerste Stroming geeft traditionele basisschoolonderwijs en heeft als missie 'Samen op weg naar je eigen toekomst'. Hierbij wordt gebruik gemaakt van verschillende didactische aspecten van Vernieuwend Onderwijs; het coöperatief leren en differentiatie.

Bij deze Eerste Stroming staat het leerproces van de leerling centraal. De Stroming gaat uit van de principes van het adaptief onderwijs. Hierbij heeft de leerkracht binnen de Eerste Stroming een sturende factor in het ontwikkelingsproces van de leerlingen.

Door het Ministerie van Onderwijs zijn kerndoelen opgesteld, deze geven aan wat kinderen moeten kennen en kunnen aan het eind van hun basisschooltijd. Deze kerndoelen worden door de Eerste Stroming behaald door het gebruik van moderne methodes en alle hulpmiddelen die daarbij nodig zijn: digitale schoolborden, mediatheek en computers.

De Tweede Stroming is opgericht in 2009 en sluit aan bij de ideologie van Het Nieuwe Leren. Bij deze Stroming vormt het bestaande schoolplan van de Eerste Stroming de basis. De nadruk van de onderwijsvernieuwing ligt op de zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen.

De uitwerking van de missie 'Samen leren is motiveren' is ontwikkeld in het jaar 2008 en 2009. Ten grondslag aan deze methode ligt de manier waarop in Zweden leerlingen en ouders nauw betrokken worden bij het onderwijsproces. De leerlingen dragen zelf de verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkeling. Hierbij vervullen de leerkrachten de rol van begeleider in plaats van kennisoverdrager. Vandaar dat er wordt gesproken van coach in plaats van leerkracht. Ingespeeld wordt op de intrinsieke motivatie van de leerling. Vanuit de natuurlijke behoefte om te leren wordt het onderwijsprogramma opgebouwd. Hierbij is er sprake van een sterke koppeling tussen theorie en praktijk.

Aan de kerndoelen van het Ministerie van Onderwijs wordt voldaan door huidige methodes te zien als bronnenboeken. De kerndoelen worden ook behaald door gebruik van andere materialen (o.a. digitaal schoolborden, mediatheek, computers) en werkvormen (zoals excursies).

Deze Tweede Stroming is tot stand gekomen, omdat er volgens de schoolleiding behoefte was aan de keuzemogelijkheid tussen traditioneel en Vernieuwend Onderwijs.

Voor de oprichting van de Tweede Stroming hadden de ouders in Berghem deze keuzemogelijkheid niet. Bij het toepassen van Vernieuwend Onderwijs is het van belang dat de kwaliteit van het onderwijs gewaarborgd blijft.

Dit onderzoek bestaat uit literatuur- en veldonderzoek. In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) staat het literatuuronderzoek naar intrinsieke en extrinsieke motivatie, waarop volgend het literatuuronderzoek naar samenwerkingsvaardigheden. Op basis van het literatuuronderzoek volgt het veldonderzoek naar samenwerkingsvaardigheden (hoofdstuk 3) en intrinsieke en extrinsieke motivatie (hoofdstuk 4).

Het onderzoek richt zich op de intrinsieke en extrinsieke motivatie en de samenwerkingsvaardigheden omdat samenwerken en motivatie van leerlingen expliciet terug komen in de visie van Het Nieuwe Leren en de Fonkeling. De definities van centrale begrippen zoals Het Nieuwe Leren en 'Vernieuwend Onderwijs' staan uitgewerkt in bijlage 1. De verdere definiëring van deze begrippen valt tevens terug te vinden in het theoretisch kader.

Dit onderzoek dient de volgende hoofdvraag te beantwoorden:

-Welke verschillen zijn er tussen de Tweede en Eerste Stroming ten opzichte van de intrinsieke en extrinsieke motivatie & samenwerkingsvaardigheden binnen het coöperatief leren van de leerlingen?

Het literatuuronderzoek richt zich op de volgende deelvragen:

-Op welke manier beïnvloedt de onderwijsvorm van Vernieuwend Onderwijs & Het Nieuwe Leren de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen?

-Op welke manier beïnvloedt de onderwijsvorm van Vernieuwend Onderwijs & Het Nieuwe Leren samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen?

Door middel van veldonderzoek worden de volgende deelvragen beantwoord:

-In welke mate verschilt de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzichte van de leerlingen van de Tweede Stroming?

-In welke mate verschillen de samenwerkingsvaardigheden binnen het coöperatief leren van de leerlingen van de Tweede Stroming ten opzichte van de leerlingen van de Eerste Stroming?

Dit onderzoek heeft als doel bij te dragen aan inzicht over de kwaliteit van innovatieve onderwijsmethode Het Nieuwe Leren, zoals toegepast bij de Tweede Stroming. Vanuit de Fonkeling is er tevens de behoefte om te evalueren of de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden en de motivatie van de leerling anders is dan bij de Eerste Stroming.

Het is relevant voor de school om een goed beeld te krijgen van de motivatie en samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen, zodat het onderwijs hier op kan aansluiten.

2.Theoretisch kader

Er is overlapping tussen Vernieuwend Onderwijs en onderwijsvernieuwing Het Nieuwe Leren.

Voor de duidelijkheid zal het contrast in dit theoretisch kader behouden worden.

De visie van Het Nieuwe Leren komt voort uit het constructivisme. Binnen het constructivisme zijn echter verschillende visies terug te vinden, waarvan Piaget en Vygotsky de bekendste zijn.

Piaget beschouwt het constructivisme als een proces met drie fases: assimileren, accommoderen en equilibreren. Kennis wordt door hem gezien als structuren, die met andere structuren kunnen assimileren. Bij het aanpassen aan de omgeving accomodeert de leerling. Nieuwe kennis kan opgedaan worden door de omgang met oudere leerlingen. Dit kan leiden tot cognitieve conflicten, maar juist daardoor ontwikkelt de leerling zijn visie op de wereld en worden bestaande informatie herzien, oftewel geëquilibreerd (Piaget, 1985)

Hierbij maakt hij onderscheidt tussen vier verschillende stadia die iedere leerling doorloopt, de leeftijd van de leerling is een indicatie van wanneer bepaalde ontwikkelingen plaatsvinden.

Dit onderzoek richt zich op leerlingen van groep 6 en 7, deze leerlingen zijn tussen de 9 en 12 jaar oud. En zitten volgens Piaget in de concreet operationele fase (6-11 jaar) of de Formeel operationele fase (11 jaar en ouder). Hierbij passen de volgende ontwikkelingen:

Concreet operationele fase, 6-11 jaar: Ontwikkeling tot het kunnen vergelijken van lengte en hoeveelheid; ontwikkeling tot het kunnen ordenen, tellen en rekenen; ontwikkeling van het figuratieve denken.

Formeel operationele fase, 11 jaar en ouder: Ontwikkeling van het ruimtelijk denken; Ontwikkeling van het abstract denken; Leren logisch te denken en conclusies te trekken (Piaget, 1985).

Vygotsky (1962) is vooral bekend om zijn theorie 'de zone van de naaste ontwikkeling'. In deze theorie richt zich op het ontwikkelingsniveau van de leerling hoger wordt door hulp van anderen. Door samenwerking worden teamleden succesvol in taken die ze moeilijk alleen kunnen volbrengen Ook geeft Vygotsky aan dat een leerling op een gegeven ogenblik reeds zelfstandig kan presteren, op voorwaarde dat ze een zekere hulp krijgen (Vygotsky, 1962).

Piaget en Vygotsky verschillen van elkaar doordat Piaget vaststaande ontwikkelingsstadia hanteert, terwijl Vygotsky dit niet relateert aan bepaalde leeftijden. Overeenkomstig is dat beide psychologen bevestigen dat door uitwisselen van ervaringen kinderen veel leren. Dit doordat ze bij het uitwisselen hun eigen ideeën leren onderbouwen of te herzien en hierdoor tot nieuwe inzichten komen.

Momenteel wordt het sociaal constructivisme als een van de belangrijkste trends in de huidige leerpsychologie gezien (Ploeg, 2008).

Van sociaal constructivisme waaronder Het Nieuwe Leren valt is echter geen eenduidig en duidelijk concept. Het sociaal constructivisme wordt op verschillen scholen anders geïnterpreteerd (Ploeg, 2008; Philips, 1997). Hetzelfde geldt voor Het Nieuwe Leren (Simons, 2006; Oostdam, Peetsma &

Blok, 2007). Hierdoor zullen sommige wetenschappelijke onderzoeken over Vernieuwend Onderwijs en Het Nieuwe Leren niet altijd overeenkomen met hoe het in de praktijk wordt toegepast op de Eerste en Tweede Stroming.

De onderwijsonderzoekers Good en Brophy reconstrueren de gangbare manier van de concepten Vernieuwend Onderwijs en de onderwijsvernieuwing 'Het Nieuwe Leren' als volgt (Good & Brophy, 2000). Deze manier komt overeen met de toepassing van deze onderwijsvormen bij de Eerste en Tweede Stroming:

Tabel 1

Vernieuwend Onderwijs in vergelijking met Het Nieuwe Leren (Good & Brophy 2000)

Vernieuwend Onderwijs	Onderwijsvernieuwing Het Nieuwe Leren
Kennis wordt gezien als een vast blok informatie die de leerling krijgt van de leraar of teksten.	Kennis wordt gezien als ontwikkelende interpretaties van leerstof die mede ontwikkeld zijn door middel van discussie.
Teksten en de leraar worden beschouwd als autoritaire bron van kennis waarnaar de leerling zich aanpast.	Autoriteit voor opgebouwde kennis verblijft in de argumenten en het bewijs dat dit ondersteunt, door zowel leerlingen als door teksten of de leraar; iedereen heeft expertise om bij te dragen.
De leraar is verantwoordelijk voor het onderhouden van het leren van de leerling door informatie te verschaffen en de leerlingen door activiteiten en opdrachten heen te leiden.	De leraar en de leerlingen delen de verantwoordelijkheid voor het initiëren en begeleiden van leeractiviteiten.
De leraar legt uit, controleert of leerlingen begrippen begrijpen en beoordeelt de correctheid van de reactie van de leerlingen.	De leraar treedt op als de leider in een discussie. Doormiddel van vragen stellen, opheldering zoeken en dialogen promoten. Tevens helpt hij groepen op het gebied van consensus en van aanhoudende meningsverschillen te herkennen.
De leerlingen memoriseren of repliceren wat uitgelegd of gemodelleerd is.	Leerlingen streven ernaar om nieuwe input te doorgronden door dit te koppelen aan hun huidige kennis en door het aangaan van dialogen met anderen om tot gedeelde begripsvorming te komen.
De klassikale vragen worden gesteld als herhaling van de stof; de nadruk ligt op het uitlokken van correcte antwoorden.	De klassikale vragen worden gesteld om discussie op te roepen over de gedeelde kennis. De vragen zijn zo gesteld dat de ideeën die ten grondslag liggen aan deze kennis worden besproken; de nadruk ligt op het uitlokken van gedachten van leerlingen.

Activiteiten zijn doorgaans replicatie van modellen of toepassingen die het volgen van stap-voor-stap algoritmen vereisen.	Activiteiten zijn doorgaans authentieke situaties en problemen die hard nadenken vereisen.
Leerlingen werken over het algemeen alleen, ze oefenen met wat aan hen overgedragen is om zichzelf voor te bereiden op competitie voor beloningen door het te kunnen reproduceren wanneer wenselijk. Op de momenten dat het coöperatief leren wordt toegepast, werken de leerlingen volgens de bekende structuur samen.	Leerlingen werken samen door op te treden als een lerende gemeenschap die gedeelde begripsvorming opbouwt door aanhoudende dialogen.

Door de onderwijsvorm van het Vernieuwend Onderwijs en onderwijsvernieuwing Het Nieuwe Leren naast elkaar te zetten worden de verschillen tussen deze onderwijsvormen duidelijk gemaakt. Het Vernieuwend Onderwijs richt zich op de bestaande methodes om de stof door de leraar aan de leerling te leren. Bij Het Nieuwe Leren wordt de nadruk gelegd op de koppeling van de stof aan de bestaande kennis van de leerling. Dit door discussies tussen de leerlingen te stimuleren en door authentieke leersituaties de stof toe te passen. Dit komt overeen met de toepassing van de onderwijsvormen op de Eerste en Tweede Stroming.

De vrijheid van de leerling wordt vergroot, door de leerling zelf te laten kiezen op welke manier hij de stof eigen wil maken. Volgens het sociaal constructivisme leert men, wanneer er de behoefte is om te leren (Vygotsky, 1962). Door de onderwijsvorm aan te laten sluiten op de leerbehoefte van de leerling, zal de leerling dan ook meer leren.

2.1 Extrinsieke en Intrinsieke motivatie

Voor een leerling is motivatie essentieel voor het volhouden van een schoolactiviteit.

Motivatie wordt omschreven als de aanzet, de richting en het volhouden van lichamelijke en psychische activiteiten (Zimbardo, Weber & Johnson, 2005).

Binnen het onderwijs is het van belang dat leerlingen gemotiveerd zijn om te leren. Dit zowel voor het aanleren van nieuwe kennis, als voor het toepassen van reeds verworven kennis. Kennis wordt door de leerlingen omgezet in gedrag, vaardigheden en strategieën. Motivatie kan onder andere beïnvloeden welke kennis de leerling leert, wanneer de leerling leert en hoe de leerling leert. Om als leerling te participeren aan een schoolactiviteit en de activiteit vol te houden is motivatie nodig. Binnen het onderwijs is motivatie een groot thema. Motivatie vanuit de leerling is nodig om een opleiding vol te houden. Tevens besteedt een gemotiveerde leerling meer aandacht en tijd aan school dan een leerling die niet gemotiveerd is (Pintrich & Schunk, 2002).

Er zijn veel verschillende theorieën ontwikkeld over motivatie, allen om te verklaren of achterhalen waarom mensen een bepaald gedrag uitvoeren (Weiner, 1980).

Het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie hanteren veel motivatieonderzoekers (o.a. Frey & Jegen, 2000; Deci & Ryan, 2000; Osterloh & Frey, 2000; Malone & Lepper, 1987).

Deze paragraaf bevat een literatuurstudie naar extrinsieke en intrinsieke motivatie binnen het onderwijs. Hierbij wordt gekeken naar het aansluiten van Eerste Stroming (Vernieuwend Onderwijs) en de Tweede Stroming (onderwijsvernieuwing Het Nieuwe Leren) bij bestaande motivatietheorieën. De deelvraag die hierbij centraal staat is:

-Op welke manier beïnvloedt de onderwijsvorm van Vernieuwend Onderwijs & Het Nieuwe Leren de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen?

2.1.1 Definiëring intrinsieke en extrinsieke motivatie

Er valt onderscheid te maken tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. De drijfveer achter het gedrag is intrinsiek of extrinsiek, of het kan een mengeling van zowel intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn. Extrinsieke motivatie wordt opgewekt van buitenaf. Bijvoorbeeld door beloningen, straffen of een mogelijke afkeuring of waardering van een bepaald gedrag. Wanneer een leerling intrinsiek gemotiveerd is komt de motivatie vanuit de persoon zelf (Pintrich & Schunk, 2002).

Als de leerling intrinsiek gemotiveerd is, kan de leerling zichzelf motiveren zonder dat hier externe beloningen tegenover staan. Door het extensieve zelfbewustzijn heeft de leerling het vermogen zichzelf te motiveren voor activiteiten die bij hem passen (Goleman, 1995; Kuhl, 2000).

Het extensieve zelfbewustzijn zorgt er namelijk voor om het belang van doelen in te zien. Welke doelen de leerling belangrijk acht wordt bepaald door hoe diegene in het leven staat. Door de verhalen en herinneringen die de leerling hebben gevormd over gebeurtenissen die bepalend zijn geweest. (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Deci & Ryan, 2000; McClelland, Koestner & Weinbergen, 1989).

2.1.2 Resultaat intrinsieke motivatie op leerresultaat

Als een leerling intrinsiek gemotiveerd is komt dit door de activiteit zelf, de activiteit is dan passend bij zijn persoonlijke doelen. De leerling wil werken aan school om zijn persoonlijke competentie te verhogen, zichzelf te ontwikkelen en/of verbeteren (Alblas & Wijsman, 1993). Hierdoor is het uitvoeren van de schoolactiviteit op zich al lonend voor de leerling. Dit verhoogt de zelfstandigheid van de leerling (Black & Deci, 2000). Leerlingen met intrinsieke motivatie zijn in vergelijking met leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn zelfstandiger, leergieriger, zekerder, volhardender en gedisciplineerder. Zo zijn leerlingen meer gemotiveerd voor activiteiten wanneer zij autonomie ervaren en wanneer zij het idee hebben dat deze activiteiten passen bij wie ze zijn (Deci & Ryan, 2000). Leerlingen ervaren autonomie wanneer ze zelfstandig denken, voelen en keuzes maken. De ervaring van autonomie is een psychologisch fenomeen. Het is mogelijk dat autonomie wordt ervaren terwijl in werkelijkheid gedaan wordt wat anderen willen. Ook is het mogelijk dat weinig autonomie wordt ervaren, terwijl de keuze wel door de leerling zelf is gemaakt (Deci & Ryan, 2000).

Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, werken omdat zij daar plezier in hebben of het als een uitdaging zien (Alblas & Wijsman, 1993). Het resultaat hiervan leidt tot hogere schoolprestaties (Deci & Ryan, 1985; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Deci, 1997). Extrinsieke beloningen kunnen een negatieve uitwerking hebben wanneer een leerling intrinsiek gemotiveerd is (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Dit komt doordat bij extrinsieke beloningen het gevoel van autonomie en competentie afneemt. Voor de intrinsieke motivatie van de leerling is het hierdoor van belang dat beloningen voor zijn prestaties informerend zijn en niet controlerend. Informerende beloningen kunnen worden gegeven door middel van een beloning voor de kwaliteit van de prestatie (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

2.1.3 Invloed onderwijsvorm op de intrinsieke en extrinsieke motivatie

Intrinsieke en extrinsieke motivatie worden door vele factoren beïnvloed. Binnen de interne invloeden spelen gevoel van competentie en autonomie een belangrijke rol (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Frederick & Schuster, 2003; Harter, 1993; Deci & Ryani, 2000; Vallerend, Fortier & Guay, 1997).

Belangrijke externe factoren zijn de sekse van de leerling, vriendschappen en thuissituatie (Martin, 2004; Wentzel, McNamara Barry en Caldwell, 2004; Pintrich en Schunk, 2002).

Per factor zal in de volgende paragrafen kort besproken worden of de onderwijsvorm hierop invloed heeft.

Invloed onderwijsvorm op competentie

Het gevoel van competentie is van belang op de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerling. Voor een optimale intrinsieke motivatie dient de leerling zich bekwaam te voelen. Wanneer een leerling een interne locus of control heeft, gelooft diegene dat zijn eigen invloed op het leren en de leerprestaties groot zijn. Hierdoor zal deze gemotiveerder werken aan school (Pintrich en Schunk, 2002). Dit wordt onder andere ondersteund door de attributie theorie, zie figuur 1.

Figuur 1

Attributietheorie (Pintrich en Schunk, 2002, P. 56)

		LOCUS	
		<i>Intern</i>	<i>Extern</i>
STABILITEIT	<i>Stabiel</i>	Bekwaamheid	Moeilijkheidsgraad van de taak/ karakteristieken van de taak
	<i>Instabiel</i>	Inspanning	Geluk/kans

De verwachtingen van het eindresultaat van een schooltaak wordt in grote mate bepaald door de attributie die een leerling maakt. Een leerling maakt een bepaalde attributie met betrekking tot zijn eigen vaardigheden en de invloed van omgevingsfactoren (Gredler, 2001). Een leerling heeft zelf volgens deze theorie een idee over de oorzaken van succes of het falen van de schooltaak (Gredler, 2001).

Dit zal ook de manier waarop de leerling in de toekomst dezelfde taak aanpakt beïnvloeden. Na het succes of het falen van de taak zal de attributie van de leerling beoordelen of dit succes of falen stabiel of instabiel is. Indien de leerling dit als stabiel beoordeelt, zal het worden toegeschreven aan de bekwaamheid bij succes of de moeilijkheidsgraad van de taak bij het falen. Deze attributie vindt vooral plaats bij taken die voor de leerling nieuw zijn (Pintrich en Schunk, 2002).

Volgens deze theorie is het positief als de leerling succeservaringen toeschrijft aan interne, stabiele factoren. Dit geeft aan dat de leerling zichzelf bekwaam acht en ervan uit gaat dat deze de taak de volgende keer ook tot een succes kan maken.

Indien de leerling een faalervaring toeschrijft aan interne stabiele factoren is dit juist negatief. Dan kan de leerling ervan uit gaan deze taak toch nooit te behalen. Indien de taak nog een keer voorkomt zal deze niet meer gemotiveerd zijn zich hiervoor in te zetten (Gredler, 2001).

Hierdoor is het belangrijk dat de leerling zich bekwaam voelt tot het behalen van succes.

Binnen de Eerste Stroming is er een klassikale vorm van onderwijs, waarbij wel gedifferentieerd wordt in tempo en niveau. Hierbij kunnen leerlingen die het gewenste niveau nog niet hebben bereikt meer individuele begeleiding krijgen en leerlingen die al boven het gewenste niveau zitten, krijgen verdiepingsstof. Hierbij zal de inspanning van de leerkracht om de leerling extra te begeleiden invloed hebben of de leerling zich bekwaam voelt tot het bereiken van het juiste niveau.

Binnen de Tweede Stroming heeft een leerling zelf invloed op het niveau van de opdrachten waar hij aan werkt. Leerlingen die minder goed zijn kunnen op een lager niveau de taak oefenen. Door inspanning kunnen deze leerlingen bekwaam worden om na een langere tijd het gewenste niveau te bereiken. Dit zal de bekwaamheid verhogen, wat positief werkt voor de motivatie van de leerling.

Het is van belang dat de leerling de mogelijkheid heeft op zijn eigen leren te reflecteren. Een krachtige leeromgeving biedt de leerling de mogelijkheden voor reflectie en zelfevaluatie (Simons, Linden & Duffy, 2000).

Invloed onderwijsvorm op autonomie

Bij een leerling die autonoom zijn taken uitvoert is de zelfregulatie optimaal (Pintrich, 2004; Pintrich & Groot, 1990; Zimmerman & Schunk, 2001). Zelfregulatie betekent dat er intern de capaciteit is om aandacht, gevoelens en gedrag te reguleren, zodat effectief aan externe en interne eisen tegemoet kan worden gekomen (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005).

Om tot zelfregulatie te komen is het van belang dat de leerling beschikt over specifieke leer- en denkvaardigheden (Shunk & Zimmerman, 2001).

De onderwijssetting kan bijdragen aan het eigen maken van vaardigheid zelfregulatie bij de leerling door drie aspecten: aannames om een taak te kunnen volbrengen (zelfvertrouwen, redenen en voornemens bij de uitvoering van een taak en affectieve reacties op een taak (angstgevoelens, trots, welbevinden)) (Pintrich & De Groot, 1990):

Dit maakt duidelijk dat gevoel van competentie, wat in de vorige paragraaf is besproken, ook positieve invloed heeft op de autonomie van de leerling.

Bij de uitvoering van een opdracht is het doel en de oriëntatie van de leerling belangrijk. De doel-oriëntatie theorie beschrijft twee doelen die een leerling kan hebben: prestatiedoelen en leerdoelen (Pintrich en Schunk, 2002). Prestatiedoelen komen voort uit externe motivatie. Hierbij stelt de leerling bijvoorbeeld als doel om een zes te halen voor een proefwerk. Leerdoelen komen voort uit interne motivatie. Hierbij is het doel bijvoorbeeld om de leerstof te kennen, het is een doel gericht op de goede beheersing van de stof.

De attributie theorie speelt tevens een rol bij deze theorie. De beoordeling van zijn eigen bekwaamheid heeft invloed op het type oriëntatie. Daarmee beïnvloedt dit het uiteindelijke gedrag. Dit is uitgewerkt in tabel 2 (Pintrich en Schunk, 2002).

Tabel 2

Relatie doel-oriëntatie, vertrouwen in eigen kwaliteiten en gedrag (Pintrich en Schunk, 2002, P. 34)

<u>Doel-oriëntatie</u>	<u>Vertrouwen in eigen kwaliteiten</u>	<u>Gedrag</u>
Prestatiedoel	<i>Hoog</i> ----->	Uitdaging opzoeken en volhouden
	<i>Laag</i> ----->	Uitdaging vermijden, niet volhouden
Leerdoel	<i>Hoog of Laag</i> ----->	Uitdaging zoeken op eigen niveau, volhouden

Tabel 2 geeft weer dat een leerdoel vaker leidt tot een taak gemotiveerde leerling. Hierbij zal de leerling sneller de uitdaging en verdieping van de leerstof opzoeken.

Een leerling met een prestatiedoel zal zich eerder meten aan anderen of alleen leren om een hoog cijfer te halen. Hierbij is er meer kans dat de leerling uitdaging vermijdt bij het leren. Dit is vooral problematisch wanneer de leerling zijn eigen bekwaamheid laag inschat, hierdoor kan de leerling de uitdaging vermijden. Met als gevolg dat de taak niet wordt volgehouden of niet naar kunnen wordt volbracht (Pintrich en Schunk, 2002). Indien de leerling met een prestatiedoel zich niet kan meten aan leeftijdgenoten zal dit demotiverend werken.

Binnen de Tweede Stroming heeft een leerling zelf invloed op opdrachten waar hij aan werkt. Hierdoor is belangrijk dat de zelfregulatie bij de leerling optimaal is. Bij intrinsieke zelfregulatie zal de leerling eerder een uitdagend leerdoel kiezen.

Binnen de Eerste Stroming wordt er klassikaal aan dezelfde stof gewerkt, waarbij wel gedifferentieerd wordt in tempo en niveau. Hierdoor zal de leerling gestuurd worden naar een zekere verdieping in de stof. Hierdoor zal, indien de leraar die hierop aanstuurt, altijd de uitdaging aangegaan worden. Door verdieping wordt het doel eerder naar wens behaald.

Relatie onderwijsvorm en externe factoren

Uit onderzoek komen sekseverschillen tussen de type en/of hoeveelheid leermotivatie door Martin (2004) naar voren. Over het algemeen zijn meisjes namelijk meer gemotiveerd dan jongens en vertonen jongens meer motivatieproblemen. Wat betreft de type leermotivatie heeft hij geen fundamentele verschillen gevonden tussen jongens en meisjes.

Opvallend is dat er volgens Veen & Peetsma (2007) aanwijzingen zijn dat meisjes meer profiteren dan jongens van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren. Meisjes hebben na de invoering van Het Nieuwe Leren meer interesse in het leren, terwijl deze interesse bij jongens afneemt. Dit blijkt uit kleinschalig onderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut.

Vriendschappen hebben ook invloed op de motivatie van de leerlingen. Deze vriendschappen zijn namelijk bepalend voor de doelkeuze (prestatie of leerdoel) van de leerling. Door modeling kan de leerling het zelfde doel aannemen als zijn vrienden. De invloed van deze vriendschappen kan zowel positief als negatief werken voor de motivatie van de leerling (Wentzel, McNamara Barry en Caldwell, 2004). Een gebrek aan vriendschappen kan ook motivatieproblemen veroorzaken. Hierdoor kan waardering voor school van de leerling afnemen (Mercer en Pullen, 2005).

Uit onderzoek naar het coöperatief leren blijkt dat de leerlingen kunnen opschieten met hun leerkrachten en medeleerlingen. Zij voelen zich gesteund door hun leerkrachten en klasgenoten en hebben een goed gevoel over zichzelf (Putnam, 1998).

Onderzoek naar Het Nieuwe Leren en vriendschappen is niet bekend.

De thuissituatie is van invloed op de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerling. Uit onderzoek blijkt onder andere dat kinderen van ouders met een lage sociale economische status vaker motivatieproblemen op school ervaren.

Invloed van ouders in het onderwijs kan positief werken omdat dit het belang van scholing aangeeft, maar het kan ook juist motivatieproblemen veroorzaken. Dit kan gebeuren wanneer ouders de kinderen geen invloed laten uitoefenen op keuzes met betrekking tot school, hoge verwachtingen opleggen en geen erkenning geven aan de gevoelens die kinderen hebben over school (Pintrich en Schunk, 2002).

Binnen Het Nieuwe Leren wordt de ouder nauw betrokken bij het onderwijs. Hier is binnen de Tweede Stroming vorm aan gegeven door elke dag te starten met een inloopkwartier. Tijdens dit inloopkwartier

laat de leerling aan zijn ouders zien waar hij mee heeft gewerkt of wat hij die dag kan doen. Ook kan de leerling zijn trotsmap laten zien. Dit is een portfolio waarin de leerling datgene bewaart waar hij trots op is. Elke ouder wordt minimaal één keer per week tijdens dit inloopkwartier verwacht.

Binnen de Eerste en Tweede Stroming zijn er oudergesprekken waarbij de voortgang van de leerling wordt besproken. Deze contactmomenten zullen de positieve betrokkenheid van de ouder kunnen beïnvloeden. Echter moet er hierbij rekening gehouden worden dat dit extrinsieke manieren zijn om de ouder te motiveren. De ouder behoort te komen, dit is een verwachting die hem wordt opgelegd. In tegenstelling tot de natuurlijke interesse van een ouder voor de bezigheden van zijn kind.

2.1.4 Meten van de intrinsieke en extrinsieke motivatie

Of een leerling intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is valt is te meten door te kijken naar de drijfveer achter het gedrag. Op welke manier het gedrag gereguleerd is, bepaalt of de leerling intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is (Deci & Ryan, 2000). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen vier subtypes van regulatie:

1. Externe regulatie: De leerling werkt om straf te ontwijken of beloning te krijgen.
2. Geïntrojecteerde regulatie: De leerling werkt om zich niet schuldig te voelen of te schamen.
3. Geïdentificeerde regulatie: De leerling werkt omdat die hij identificeert met de waarden die aan de activiteit verbonden zijn, omdat het ergens toe leidt dat wat belangrijk gevonden wordt.
4. Intrinsieke regulatie: De leerling werkt omdat hij de waarden die aan de activiteit verbonden zijn volledig onderschrijft en omdat de waarden bovendien coherent zijn met alle andere waarden die hij nastreeft en ook met zijn zelfbeeld.

Doormiddel van de Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) kan worden gemeten hoe hoog de leerling scoort op de verschillende types van regulatie. De vragen van deze vragenlijst gaan over verschillende motieven van schoolse activiteiten. Hierbij wordt de leerling gevraagd hoe belangrijk ze de verschillende redenen vinden om aan huiswerk te werken, aan schoolwerk te werken in de klas, moeilijke vragen te beantwoorden in de klas en het goed te doen op school.

De Self Determination Theorie wordt in dit onderzoek gehanteerd om de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerling te meten. Deze definieert duidelijk de begrippen extrinsieke en intrinsieke motivatie. De definitie van de motivatietypes van andere onderzoekers komt overeen met de Self Determination Theorie, zoals in tabel 3 weergegeven (o.a. Frey & Jegen, 2000; Deci & Ryan, 2000; Osterloh & Frey, 2000; Malone and Lepper, 1987). Echter maakt de Self Determination Theorie onderscheidt tussen 3 vormen van extrinsieke motivatie, wat van meerwaarde is voor het onderzoek

Tabel 3

Self Determination Theorie (Ryan & Deci, 2000)

Type motivatie	Extrinsiek			Intrinsiek
Type regulatie	Externe regulatie	Geïntrojeerde regulatie	Geïdentificeerd regulatie	Intrinsieke regulatie
Motivationale drijfveer	Verwachtingen, beloningen, straf	Schuld, schaamte, angst, interne druk	Persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	Plezier, interesse
Onderliggende emoties	Stress, druk	Stress, druk	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid

2.2 Samenwerken binnen het coöperatief leren

Coöperatief leren valt onder het sociaal constructivisme. Zoals sociaal constructivist Vygotsky omschrijft is het proces van leren interactief. Waarbij een meer vaardige groepsgeenoot of de leerkracht een leerproces tot stand kan brengen bij de leerling. Zo zal volgens het sociaal constructivisme de onderwijsvorm die gehanteerd wordt op een school moeten aansluiten op het interactief leren.

De coöperatieve werkvormen zorgen voor een praktische en gestructureerde opzet van een les waarin het samenwerken van leerlingen wordt bevorderd. Bij de Fonkeling wordt gewerkt bij zowel de Eerste en Tweede Stroming met coöperatieve werkvormen. Hierbij wordt het in de Eerste Stroming structureel toegepast volgens vijf basiskkenmerken en de zes sleutelbegrippen van coöperatief leren. In de Tweede Stroming wordt het coöperatief leren als bron gebruikt voor het opzetten van een les.

Coöperatief onderwijs is een praktische vorm van adaptief onderwijs. Binnen de visie van beide stromingen staat adaptief onderwijs hoog in het vaandel. Adaptief onderwijs is onderwijs dat voldoet aan een drietal basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1994). Bij adaptief onderwijs wordt het onderwijs afgestemd op waar leerlingen behoefte aan hebben.

Coöperatief leren is een didactische werkvorm die tegenwoordig veel gehanteerd wordt in het basisschoolonderwijs, zo ook op de Eerste en Tweede Stroming. Toch is het lastig om coöperatief leren eenduidig te definiëren; coöperatief leren is geen eenduidige onderwijsmethode of didactische werkvorm en kent vele verschijningsvormen. Essentieel voor coöperatief leren is het leren als gevolg van sociale interactie (Dillenbourg, 1990).

Johnson & Johnson(1990) bevestigen deze essentie van het sociaal interactief leren en voegen hier aan toe dat er bij het coöperatief leren een gemeenschappelijk doel dient te zijn. Förre, Jansen & Kenter (2004,p.11) definiëren coöperatief leren nog specifieker: "Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin leerlingen in een kleine heterogene groep op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel" . Uit de definitie van Gillies (2004) komen ook dezelfde kenmerken naar voren, waarbij hij benadrukt dat er een wederzijdse afhankelijkheid dient te zijn. Volgens Slavin (1995) kunnen positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid als de belangrijkste kenmerken van coöperatief leren worden beschouwd.

Bij alle definities van coöperatief leren komen kenmerken van de 'vijf basiskkenmerken' van het coöperatief leren naar voren (Johnson, Johnson & Holubec, 1994). Daarnaast komt in veel literatuur de 'zes sleutelbegrippen' van Kagan (1990) voor.

2.2.1 Basiskkenmerken en sleutelbegrippen coöperatief leren

Niet elke vorm van samenwerken is een vorm van coöperatief leren. De vijf basiskkenmerken en/of zes sleutelbegrippen worden als typerend en bepaald gezien voor het coöperatief leren.

De vijf basiskenmerken van Johnson, Johnson & Holubec (1994):

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
2. Individuele verantwoordelijkheid;
3. Directe interactie;
4. Samenwerkingsvaardigheden;
5. Evaluatie van het groepsproces.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Positieve wederzijdse afhankelijkheid geeft aan dat leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om te leren. Het doel wordt alleen succesvol bereikt als inzet en inspanning van elk groepslid aanwezig is. Dit is positief voor het eindresultaat, omdat de leerlingen hun kwaliteiten kunnen bundelen. Hierdoor profiteren leerlingen niet alleen van hun eigen inzet, maar ook van de inzet van groepsleden. Leerlingen beseffen hierdoor dat ze profiteren van het samenwerken. Tevens leren de leerlingen dat ieder groepslid mee moet doen, willen ze als groep succesvol zijn.

Individuele verantwoordelijkheid

Het gevaar van werken in groepsverband is dat leerlingen kunnen afhaken, meeliften of buitenspel worden gezet. Hierdoor is het van belang dat ieder individu een bijdrage levert aan de opdracht. Door individuele verantwoordelijkheden te realiseren, wordt gestimuleerd dat leerlingen betrokken en actief meedoen. Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van iedere leerling een rol geven of een deeltaak. De leerling weet hierbij dat zijn bijdrage onmisbaar is en dat het ook zichtbaar is als zijn inzet of betrokkenheid te laag is. Het individueel verantwoordelijk stellen van leerlingen voorkomt dat het samenwerken een vrijblijvend karakter krijgt (Putnam, 1998).

Directe interactie

Tijdens de opdracht zijn de leerlingen actief met elkaar aan het communiceren. Er is veel interactie; de leerlingen wisselen ideeën of informatie uit, verwoorden hun gedachtegang, corrigeren elkaar en leggen de stof aan elkaar uit. Dit leidt tot veel activiteit en betrokkenheid.

Samenwerkingsvaardigheden

Een coöperatieve werkvorm heeft altijd een inhoudelijk doel en een doel gericht op het samenwerken van de leerlingen. Bij de uitleg oefent de leerkracht met de leerlingen gericht de samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen tijdens de werkvorm. Gedurende de werkvorm worden deze toegepast. Door het regelmatig toepassen raken de leerlingen steeds meer vertrouwd met de vaardigheid. Langzaam kan de leerkracht het aantal vaardigheden dat expliciet aan bod komt steeds meer uitbreiden.

Binnen het coöperatief leren worden vaardigheden gehanteerd die geschikt zijn voor het oefenen tijdens een coöperatieve werkvorm, zie bijlage 2.

Evaluatie van het groepsproces

Na het samenwerken vindt een evaluatie plaats door zowel leraar als leerling. Dit op het inhoudelijk gebied, waarbij gesproken wordt wat de leerlingen hebben geleerd. En op het gebied van de samenwerkingsvaardigheden. De leerlingen geven positieve en negatieve aspecten van het samenwerken aan en de manier waarop ze dit kunnen verbeteren.

De zes sleutelbegrippen van Kagan (1990):

1. Teams
2. Coöperatief management
3. De wil om samen te werken
4. De vaardigheid om samen te werken:
5. De basisprincipes van het GIPS model
6. Structuren

Teams

Een groep leerlingen heeft een sterke en positieve teamidentiteit. De groep bestaat idealiter uit vier personen en blijft voor een langere tijd bijeen. De leerlingen kennen elkaar en geven elkaar steun. Een kind dat iets verder is in zijn ontwikkeling, kan een impuls geven aan de ontwikkeling van de vaardigheden van een groepsgenoot. Sociale relatie draagt bij aan de cognitieve groei.

Een goede leeromgeving begint volgens beide Stromingen met veiligheid. Aan veiligheid voor de leerlingen wordt veel aandacht besteed. Ook de sfeer in de klas en team staat bij beide Stromingen hoog in het vaandel. Andersom werkt dit ook: Samenwerken draagt ook bij aan een goede leeromgeving (Förrer, Kenter, Veenman, 2000).

Coöperatief management

De klas moet op zo'n manier worden ingericht dat er goed samengewerkt kan worden. De tafels van de leerlingen staan bijvoorbeeld zo opgesteld dat elke leerling goed contact heeft met elke teamgenoot en zich gemakkelijk tot de leerkracht en het schoolbord kan richten.

De wil om samen te werken

Binnen een team wordt er gewerkt aan sympathie, respect en vertrouwen tussen de leerlingen, waardoor er een maximaal leerresultaat behaald kan worden. Ook taak- en beloningsstructuren dragen bij aan de wil om samen te werken.

De vaardigheid om samen te werken

Bij coöperatieve opdrachten moeten leerlingen vaardigheden gebruiken om met elkaar te communiceren. Bij complexe opdrachten worden deze op de proef gesteld.

De basisprincipes, het GIPS model

Gelijkwaardige samenwerking Alle leerlingen nemen op gelijke wijze deel aan de activiteit. Ze kunnen niet achteroverleunen of meelifen.

Individuele verantwoordelijkheid: Komt overeen met de vijf basiskenmerken zoals bovenstaand beschreven.

Positieve gezamenlijke verantwoordelijkheid: Komt overeen met de vijf basiskenmerken zoals bovenstaand beschreven.

Simultane interactie: De activiteiten vinden gelijktijdig plaats.

Structuren

Structuren maken het mogelijk om op systematische wijze lessen voor coöperatief leren te ontwerpen. Binnen de Eerste Stroming wordt het coöperatief leren gebruikt om de onderlinge relatie van leerlingen te stimuleren en verbeteren. Van elkaar leren, met elkaar spelen, samenwerken en respecteren zijn hierbij sleutelwoorden. De veiligheid van een leerling wordt gezien als een basisvoorwaarde voor verdere ontwikkeling en ontplooiing.

Binnen de Tweede Stroming staat het adaptief onderwijs hoog in het vaandel. Indien aan de drietal basisbehoeften van leerlingen wordt voldaan, zal de leerling vanuit zijn eigen behoefte zich willen ontwikkelen en willen leren. Kinderen, coachen en de ouders maken hierbij samen het onderwijs en werken nauw met elkaar samen.

Het coöperatief leren wordt gedurende het hele onderwijsprogramma toegepast. Elk moment van de lesdag is voor de leerling de mogelijkheid tot het samenwerken met klasgenoten. Vanuit de visie van de Tweede Stroming ligt de nadruk op dat leerlingen van elkaar kunnen leren.

2.2.3 Bewijs voor de werkzaamheid van coöperatief leren

Coöperatief leren is een vorm van Vernieuwend Onderwijs waarvan de effectiviteit in onderzoeken wel degelijk is bewezen. Werkvormen waarbij leerlingen in groepjes werken in positief voor de leerresultaten van de leerlingen (Johnson et al. 1981, Scheerens & Bosker 1997, Walberg 1999, Marzano, Gaddy & Dean 2000, Walberg & Paik 2000).

De relatie tussen leerling en leerkracht/coach wordt ook verbeterd door het coöperatief leren.

Coöperatief leren zorgt ervoor dat leerlingen positiever staan ten opzichte van het leren op school en schoolvakken. Het zorgt er ook voor dat leerlingen beter kunnen opschieten met hun leerkrachten en medeleerlingen. Zij voelen zich gesteund door hun leerkrachten en klasgenoten en hebben een goed gevoel over zichzelf (Putnam, 1998). Wat mede als de individuele verantwoordelijkheid ten goede komt voor de interne locus of control van de leerling. Coöperatief leren stimuleert een positief zelfbeeld (Cole & Chan, 1990), waardoor de leerling eerder zichzelf bekwaam acht voor een taak.

En al het voorgaande zorgt ervoor dat de motivatie van een leerling meer intrinsiek wordt dan extrinsiek. De externe invloed op motivatie van vriendschappen van de leerling bevordert het coöperatief leren doordat er meer vriendschap relaties zijn in de klas.

2.2.4 Bewijs tegen de werkzaamheid van coöperatief leren

Het in groepen werken van leerling werkt positief voor de leerresultaten van de leerlingen. Echter blijkt hierbij uit onderzoek dat wanneer dit eenzijdig wordt toegepast deze positieve werking niet meer merkbaar is (Marzano, Gaddy & Dean 2000). Wanneer bijvoorbeeld alleen werkvormen van het coöperatief leren worden toegepast zal dit niet meer productief zijn.

De effectiviteit van het coöperatief leren ligt ook aan de toepassing van de leerkracht of coach. Hierbij is het van belang dat de lessen goed worden voorbereid, begeleid en afgerond (Muijs & Reynolds 2005).

Tevens is het rendement van het leren afhankelijk van wijze van hulp geven van de medeleerlingen in de werkgroep. Het geven van een uitgebreide uitleg, waarbij ingegaan wordt op hoe het probleem moet worden opgelost of waarbij het antwoord wordt beredeneerd, is positief gerelateerd aan de leerprestaties van de leerling (Webb, 1989, Webb & Farivar 1994, Webb & Farivar, 1999). Het geven van niet-uitgebreide hulp, door bijvoorbeeld direct het antwoord te geven, is negatief gerelateerd aan de leerprestaties van de leerling. Hierdoor is het van belang voor het slagen van het coöperatief leren dat de leerlingen beschikken over genoeg samenwerkingsvaardigheden.

2.2.5 Samenwerkingsvaardigheden binnen het coöperatief leren

Zowel de vijf basiskennmerken als de zes sleutelbegrippen van coöperatief leren geven aan dat voor het slagen van coöperatief leren samenwerkingsvaardigheden essentieel zijn. Complexe coöperatieve opdrachten kunnen niet geheel slagen zonder dat leerlingen met elkaar communiceren (Kagan, 1990). Samenwerkingsvaardigheden leren gaat niet vanzelf. De leraar kan hier op informele wijze aan werken, wanneer de vaardigheden zich voordoen. Maar de leraar dient ook gericht aandacht te besteden aan het aanleren en oefenen van deze vaardigheden (Förre, Jansen & Kenter, 2002)

Förre, Jansen & Kenter (2002) onderscheiden (mini)basisvaardigheden, voortgezette vaardigheden en vaardigheden voor gevorderde groepen. Leerlingen werken op jonge leeftijd aan de basisvaardigheden, wat steeds verder uitgebreid wordt. In groep acht is het doel dat ze de vaardigheden voor gevorderde groepen eigen hebben gemaakt. Op de Eerste en Tweede Stroming worden ook de samenwerkingsvaardigheden van Förre, Jansen & Kenter (2002) gehanteerd, met als doel dat de leerlingen alle vaardigheden eigen maken gedurende de basisschooltijd (zie bijlage 2).

De manier waarop deze ontwikkeling beoordeeld wordt is niet zichtbaar. De vaardigheden die als wenselijk worden beschouwd in die situatie is afhankelijk van de persoon die dit beoordeelt. In het beroepenveld zijn echter wel meetinstrumenten beschikbaar om de samenwerkingsvaardigheden te beoordelen. Echter is het doel in een beroepssituatie anders dan in een schoolsituatie. In een beroepssituatie is het doel van het samenwerken om tot een gezamenlijk product te komen. In de

schoolsituatie is het samenwerken bedoeld om de samenwerkingsvaardigheden op zich te verbeteren en/of iets te leren. Afhankelijk van de situatie en context dient een leerling bepaalde vaardigheden te laten zien.

Zo blijkt ook uit onderzoek dat de beoordeling van de samenwerkingsvaardigheden afhankelijk is van de cultuur van de leerling (French, Che, Chung, Shanghai, Chen & Wang, 2011). Zij vergeleken het samenwerken van kinderen uit China en Canada, wanneer zij in een groep één speelvoorwerp kregen. Hieruit bleek dat de Canadese kinderen in het algemeen meer 'om de beurt' en 'samen doen' en dat de Chinese scripts meer uitgingen van het leiderschap van één kind dat de regels stelde die door de anderen werden geaccepteerd.

De Canadese kinderen kwamen vaker op voor zichzelf en ze dachten ook het positiefste over kinderen die dat deden. De Chinese kinderen voegden zich naar wat de 'leider' zei en ze vonden juist de wat afwachtende, passieve kinderen het aardigst. Zo blijkt dat het gedrag wat je zelf als gewenst ervaart, je ook het positiefst beoordeelt bij anderen (French, Che, Chung, Shanghai, Chen & Wang, 2011).

Dit duidt erop dat goede samenwerkingsvaardigheden betekent dat de leerling zichzelf sociaal wenselijk gedraagt. Bepaalde gedragingen worden in onze maatschappij namelijk gezien als meer wenselijk dan andere gedragingen.

Om te kunnen kijken of een onderwijsvorm bijdraagt aan de kwaliteit van het samenwerken van de leerling, moet dus eerst gedefinieerd worden wat op deze basisschool als sociaal wenselijk samenwerken wordt gezien. Hiervoor wordt gekeken naar of het gene wat de leerlingen als sociaal wenselijk zien overeen met de normen opgesteld zijn door Förrer, Jansen en Kenter (2000). Deze normen worden gehanteerd door verschillende handboeken over coöperatief leren (o.a. Förrer, Kenter & Veenman, 2000; Förrer, Jansen & Kenter, 2004; Vugt, 2002).

De vaardigheden waarover een leerling op het eind van de basisschoolperiode over dient te beschikken zijn: (Prettige) omgang scheppen, eigen initiatief tonen, je houden aan afspraken, luisteren naar elkaar, betrokkenheid op de groep tonen, communiceren, helpen, omgaan met lastige situaties, bijdragen aan optimale opbrengst en doelgericht werken. De verschillende vaardigheden staan in bijlage 2 verder gedefinieerd.

3.Vooronderzoek Samenwerkingsvaardigheden

Het Nieuwe Leren richt zich op het verbeteren van de samenwerkingsvaardigheden van de leerling. Door middel van dit onderzoek is getoetst of dat erin vergelijking met Vernieuwend Onderwijs, zoals toegepast op de Eerste Stroming, een verschil zichtbaar is. Uit het theoretisch kader is naar voren gekomen dat de gewenste samenwerkingsvaardigheden afhankelijk zijn van de situatie en context van de leerling. Dit heeft geleid tot de keuze van een vooronderzoek waarin de leerlingen definiëren wat samenwerken en samenwerkingsvaardigheden voor hen inhoudt.

3.1 Methode van onderzoek

Het vooronderzoek naar de samenwerkingsvaardigheden bestaat uit een kwalitatief vooronderzoek naar de definiëringen van samenwerken en samenwerkingsvaardigheden door de leerlingen. De leerlingen van de Eerste en Tweede Stroming worden zijn door middel van coöperatieve opdrachten gevraagd hun definiëring van samenwerken en samenwerkingsvaardigheden op papier te zetten.

3.1.1 Deelnemers

De deelnemers zijn de leerlingen van basisschool de Fonkeling te Berghem. Deze leerlingen volgen in het schooljaar 2011/2012 onderwijs in groep 6 of 7. De leerlingen uit de Eerste Stroming met de onderwijsvorm vernieuwend en de leerlingen van de Tweede Stroming met de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren nemen deel aan het vooronderzoek.

Alle leerlingen die op de datum van de opdracht aanwezig waren, hebben deelgenomen aan de opdracht. In totaal hebben 208 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek. Waarvan er 152 in de Eerste Stroming zitten en 56 in de Tweede Stroming. Er waren tien leerlingen afwezig op de datum van afname.

3.1.2 Meetinstrument

Het vooronderzoek bestaat uit drie deelopdrachten. De deelopdrachten zijn vormgegeven door het gebruik van coöperatieve werkvormen. Deze keuze is gemaakt, omdat deze werkvormen voor de leerlingen bekend zijn. Doordat ze hier vaker mee werken, wordt er geen expliciete test situatie gecreëerd, waardoor de betrouwbaarheid van de resultaten gewaarborgd blijft. De uitgebreide uitwerking van de werkvormen “woordweb” en “placemat” staan in bijlage 3.

Opdracht 1:Een woordweb maken van het begrip samenwerken.

Dit is een associatieopdracht waarbij leerlingen in groepsverband van vier, alle associaties opschrijven die zij maken met het woord “samenwerken”.

Opdracht 2: Een placemat opdracht met de vraag: Wat is samenwerken?

Dit is een definiëringopdracht waarbij leerlingen eerst individueel hun definitie van samenwerken opschrijven. Vervolgens overleggen ze in groepsverband van 4 om tot een gezamenlijke definitie te komen.

Opdracht 3: Een placemat opdracht met de vraag: Noem 10 dingen waaraan je kan zien dat iemand goed kan samenwerken?

Dit is een definiëringopdracht waarbij leerlingen eerst individueel 10 aspecten opschrijven waaraan je kan zien dat iemand kan samenwerken. Vervolgens overleggen ze in groepsverband van 4 om gezamenlijk tot 10 aspecten te komen.

3.1.3 Procedure

Tijdens de opdracht van samenwerken is door de leerkrachten de bekende werkvorm van het coöperatief leren gehanteerd (zie bijlage 3). Aangenomen is dat deze werkvormen zowel bij leerkracht als leerling bekend zijn. Hierbij hoeft de leerkracht alleen aan te geven welke vraag of begrip centraal staat bij de opdracht. Zoals in paragraaf 3.1.2 al weergegeven is dit als volgt:

Opdracht 1: Een woordweb maken van het begrip samenwerken. (Circa 5 minuten)

Opdracht 2: Een placemat opdracht met de vraag: Wat is samenwerken? (Circa 5 minuten)

Opdracht 3: Een placemat opdracht met de vraag: Noem 10 dingen waaraan je kan zien dat iemand goed kan samenwerken? (Circa 10 minuten)

De totale instructie voor de leerkrachten staat in bijlage 6. Hierbij staat aangegeven dat de leerkracht indien er door de leerlingen weinig nieuws wordt opgeschreven kan doorgaan volgende opdracht. Ook de laatste opdracht mag dan worden beëindigd ook wanneer de leerlingen nog niet 10 dingen hebben opgeschreven. Dit is gedaan, omdat vooral de eerste ingevingen van de leerlingen van belang zijn. Uit de pilot afname is gebleken dat voor sommige deelnemers het opschrijven van 10 aspecten van samenwerken lastig wordt gevonden. Hierdoor is er voor gekozen dat de opdracht na tien minuten tijd mag worden afgebroken.

De analyse van de opdracht wordt verricht door het labelen van de antwoorden, in bijlage 9 staat het analyseplan.

3.2 Resultaten

Dit vooronderzoek heeft het doel de definiëring van de leerlingen van de begrippen samenwerken en samenwerkingsvaardigheden te achterhalen. Zoals voorgaand beschreven is bestaat dit vooronderzoek uit drie opdrachten. In deze resultaten worden de uitkomsten hiervan beschreven.

De eerste opdracht hield een associatieopdracht in waarbij leerlingen alle associaties opschreven die zij maken met het woord "samenwerken". Gekeken naar welke associaties leerlingen opschreven valt

op dat ze het meest “overleggen” opschrijven genoemd. Ook schrijven ze kenmerken op van hoe je de ander moet behandelen, zoals “aardig zijn”, “vriendelijk zijn” en “lief zijn”. Dat je bij het samenwerken met zijn tweeën werkt komt in de associaties naar voren, de leerlingen schrijven “werken” en “tweetal” op. Samenwerkingsvaardigheden zoals “helpen” en “fluisteren” worden ook vaak opgeschreven.

De leerlingen uit de Eerste Stroming schrijven woorden op die te maken hebben met het coöperatief leren, zoals “tweetal coach” en “maatjesstem”. De leerlingen uit de Tweede Stroming schrijven geen woorden op die te maken hebben met het coöperatief leren. Een ander verschil is dat de leerlingen van de Tweede Stroming allemaal opschrijven dat je samen sterk staat, bij de Eerste Stroming schrijft een enkeling dit op.

De tweede opdracht hield een definiëringopdracht in waarbij leerlingen eerst individueel hun definitie van samenwerken opschrijven. Vervolgens overlegden ze in groepsverband van 4 om tot een gezamenlijke definitie te komen.

Hieruit komt naar voren dat de meeste leerlingen samenwerken definiëren als “samen werken aan een opdracht”. Verder schreven de leerlingen vooral samenwerkvaardigheden op, zoals “overleggen”, “luisteren” en “helpen”. De leerlingen van de Eerste Stroming schrijven bijna allemaal “overleggen” en “luisteren” op. Bij de leerlingen van de Tweede Stroming wordt vooral “helpen” heel veel opgeschreven. In de gezamenlijke definitie van de leerlingen van de Eerste Stroming komen dezelfde aspecten naar voren. De leerlingen van de Tweede Stroming hebben geen gezamenlijke definitie ingevuld.

De derde opdracht hield een definiëringopdracht in, waarbij leerlingen eerst individueel 10 aspecten opschrijven waaraan je kan zien dat iemand kan samenwerken. Vervolgens overleggen ze in groepsverband van 4 om gezamenlijk tot 10 aspecten te komen.

Bij de analyse van deze opdracht zijn de aspecten die de leerlingen hebben opgeschreven vergeleken met de samenwerkingsvaardigheden die gehanteerd worden bij het coöperatief leren (zie bijlage 2 en 9).

Deze samenwerkingsvaardigheden zijn onderverdeeld in tien aspecten; (Prettige) omgang scheppen, eigen initiatief tonen, je houden aan afspraken, luisteren naar elkaar, betrokkenheid op de groep tonen, communiceren, helpen, omgaan met lastige situaties, bijdragen aan optimale opbrengst en doelgericht werken.

De dimensie prettige omgang scheppen komt in de definities van leerlingen naar voren. Vooral kenmerken van goed behandelen schrijven de leerlingen veel op, zoals “aardig zijn” of “vriendelijk zijn”. Oogcontact maken noemen ook elke leerlingen. Heel veel leerlingen schreven ook “respect” op of “complimenten geven”. Elkaars naam gebruiken wordt helemaal niet genoemd door de leerlingen.

De dimensie eigen initiatief tonen komt vooral naar voren doordat leerlingen opschrijven dat werk gelijk verdeeld moet zijn en ze om de beurt opgaven maken tijdens het samenwerken. Een eigen mening geven is volgens de leerlingen ook een aspect waaraan je kan zien dat iemand goed kan

samenwerken. Hulp vragen wordt niet vaak genoemd, helpen wordt daarentegen wel erg vaak genoemd. Ook het duidelijk praten wordt niet door de leerlingen benoemd.

Aspecten van de dimensie je houden aan afspraken komen erg vaak naar voren. Hierbij wordt vooral genoemd dat iemand niet moet kletsen en moet fluisteren. Ook vinden de leerlingen het belangrijk dat iemand bij het groepje blijft waarmee die samenwerkt en wacht wanneer een groepsgenoot minder ver is met de opdracht.

De dimensie luisteren naar elkaar, komt vaak naar voren doordat de leerlingen vaak “luisteren” opschrijven. Opletten is ook een aspect wat vaak opschrijven voor iemand die goed samenwerkt. Reageren op elkaar schrijven de leerlingen niet in die vorm op. Dat de groepsgenoot geïnteresseerd is achten ze wel als een factor waaraan je kan zien dat iemand goed kan samenwerken.

Aspecten van de dimensie betrokkenheid op de groep tonen komt het meest naar voren in dat de leerlingen van de Eerste Stroming aangeven dat je met iedereen in de klas moet willen samenwerken. En het niet moet laten blijken als je het vervelend vindt om met iemand samen te werken. De leerlingen van de Tweede Stroming schreven dit niet op. Het bespreken van de antwoorden wordt wel door beide Stromingen opgeschreven. Overeenstemming met elkaar bereiken komt niet naar voren uit de opdracht.

Bij de dimensie communiceren valt op dat leerlingen vaak uitleggen opschrijven. Ergens tegenin gaan, iemand gelijk geven of proberen te begrijpen waarom een groepsgenoot een antwoord heeft opgeschreven komt niet naar voren.

De dimensie helpen komt vaak naar voren doordat de leerlingen vaak “helpen” opschrijven. Dat hierbij het antwoord niet voorgezegd moet worden, wordt door een enkeling genoemd. Uitleggen en behulpzaam zijn wordt ook vaak genoemd.

Omgaan met lastige situaties wordt genoemd in dat iemand geen ruzie moet maken of snel boos moet worden, de leerlingen vinden het goed als iemand rustig blijft. Er wordt in de opdracht niet gezegd of problemen binnen de groep opgelost moeten worden, of door de juf om hulp te vragen.

De dimensie bijdragen aan optimale opbrengst komt naar voren, doordat leerlingen aangeven dat iemand die goed samenwerkt netjes werkt en met ideeën komt. Het af en toe de voortgang samenvatten en de groep stimuleren en motiveren wordt niet genoemd.

De dimensie doelgericht werken komt naar voren, doordat leerlingen opschrijven dat het belangrijk is dat de opdracht op tijd af is en je moet opletten tijdens de uitleg van een opdracht. Het werk plannen/volgorde bepalen en richting geven aan de uitvoering van de taak wordt niet nader genoemd.

De leerlingen hebben tijdens deze opdracht geen woorden opgeschreven die niet te plaatsen zijn in de dimensies van de samenwerkingsvaardigheden van het coöperatief leren. In de gezamenlijke definitie van de leerlingen van de Eerste Stroming komen dezelfde aspecten naar voren. De leerlingen van de Tweede Stroming hebben geen gezamenlijke definitie ingevuld.

3.3 Deelconclusie

Leerlingen associëren samenwerken vooral met dat je overlegt in een tweetal, waarbij je elkaar goed behandelt. De aangeleerde samenwerkvaardigheden zoals helpen en fluisteren, gebruik je tijdens het samenwerken. Leerlingen van het Vernieuwend Onderwijs associëren samenwerken ook met het coöperatief leren, deze associatie maken de leerlingen van Het Nieuwe Leren niet. Leerlingen van Het Nieuwe Leren associëren samenwerken ook met dat je samen sterk staat, deze associatie maken de leerlingen van het Vernieuwend Onderwijs nauwelijks.

De associaties van de leerlingen met het begrip samenwerken komen overeen met de manier waarop ze samenwerken definiëren. Samen werken is volgens de leerlingen; Met meerdere personen werken aan een opdracht, overleggen, luisteren en helpen. Hierbij legt de leerling van het Vernieuwend Onderwijs meer de nadruk op overleggen en luisteren, de leerling van Het Nieuwe Leren legt de nadruk op helpen.

Als de verschillende definities vertaald worden naar één definitie van samenwerken wordt het de volgende definitie: Samenwerken is met meerdere personen werken aan een opdracht, waarbij gebruik wordt gemaakt van samenwerkingsvaardigheden.

Gekeken naar de aspecten die leerlingen aangeven als dingen waaraan je kan zien dat iemand goed samenwerkt valt op dat dit veel overeenkomst met de samenwerkingsvaardigheden die aangegeven zijn bij het coöperatief leren. De aspecten die de leerlingen opgeschreven hebben en de aspecten vanuit de bekende samenwerkingsvaardigheden zijn samengevoegd. In het overzicht in bijlage 9 staan de aspecten die volgens de bekende samenwerkingsvaardigheden belangrijk zijn en/of volgens de leerlingen van basisschool De Fonkeling.

De afname van deze drie coöperatieve opdrachten is gedaan door de leerkracht. Hierbij viel het op dat de leerlingen van de Tweede Stroming de coöperatieve opdracht "Placemat", niet eigen hebben gemaakt en anders uitvoeren dan bekend is bij het coöperatieve leren. Dit duidt erop dat de leerlingen en/of leerkracht niet vaak met deze opdracht werken. De opdracht was wel bekend bij de Eerste Stroming. Dit kan de onderzoeksresultaten beïnvloeden. Dit lijkt niet het geval omdat de gezamenlijke aspecten die de leerlingen van de Eerste Stroming opschreven nagenoeg hetzelfde zijn als de individuele aspecten.

4. Deelonderzoek Samenwerkingsvaardigheden

De leerlingen van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren, werken op meer momenten per schooldag met elkaar samen en hebben zelf de keus op hoe ze dit samenwerken vormgeven. De leerlingen van de onderwijsvorm Vernieuwend Onderwijs werken gestructureerd met elkaar samen als deze opdracht door de leerkracht gegeven wordt. In dit onderzoek is getoetst of dit ook leidt tot andere samenwerkvaardigheden.

4.1 Methode van onderzoek

Uit het vooronderzoek naar samenwerkvaardigheden is naar voren gekomen wat de leerlingen associëren met samenwerken, verstaan onder samenwerken en waaraan je volgens een leerling kan zien dat iemand goed kan samenwerken.

Dit heeft geleid tot het opstellen van een vragenlijst om de samenwerkingsvaardigheden van de twee onderwijsvormen met elkaar te vergelijken.

4.1.1 Deelnemers

De deelnemers zijn de leerlingen van basisschool de Fonkeling te Berghem. Deze leerlingen volgen in het schooljaar 2011/2012 onderwijs in groep 6 of 7. De leerlingen uit de Eerste Strooming met de onderwijsvorm 'Vernieuwend Onderwijs' vormen de eerste onderzoeksgroep. De leerlingen van de Tweede Strooming met de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren vormen de tweede onderzoeksgroep. De tweede onderzoeksgroep volgt nu maximaal 3 jaar onderwijs volgens Het Nieuwe Leren.

Deze onderzoeksgroepen zijn behalve hun onderwijsvorm homogeen. Dit omdat bij de start aan het basisonderwijs de leerlingen op het gebied van leeftijd, woonsituatie, opleidingsniveau de leerlingen nagenoeg hetzelfde waren. Verondersteld wordt wel dat het opleidingsniveau van de ouders van de Tweede Strooming hoger ligt dan bij de Eerste Strooming.

Alle leerlingen die op de datum van de vragenlijst aanwezig waren, hebben deelgenomen aan de vragenlijst. Leerlingen die niet alle vragen van de enquête hebben beantwoord zijn verwijderd uit de onderzoeksgroep. Tevens zijn de leerlingen van onderzoeksgroep 1 die niet vanaf groep 1 onderwijs volgden op de Eerste Strooming verwijderd, bij onderzoeksgroep 2 zijn de leerlingen verwijderd die minder dan één jaar onderwijs volgden op de Tweede Strooming.

Door deze voorwaarde bedraagt de grootte van de tweede onderzoeksgroep 56 leerlingen. De eerste onderzoeksgroep is voor de analyse gelijk gemaakt aan de eerste onderzoeksgroep en bedraagt ook 56 leerlingen. Deze leerlingen zijn aselekt geselecteerd uit de leerlingen uit de onderzoeksgroep die voldeden aan de voorwaarden.

Tabel 4

Overzicht deelnemers Vragenlijst Samenwerkingsvaardigheden

Onderzoeksgroep 1: Eerste Stroming (n=44)								
Leeftijd			Jaren op Stroming			Groep		
Gemiddelde	9,97 jaar		Gemiddelde	6,41 jaar			Aantal	Percentage
	Aantal	Percentage		Aantal	Percentage	6	26	59,1 %
9 jaar	12	27,3 %	6 jaar	26	59,1 %	7	18	40,9 %
10 jaar	24	54,5 %	7 jaar	18	40,9 %	Geslacht		
11 jaar	7	15,9 %					Aantal	Percentage
12 jaar	1	2,3 %				Man	19	43,2 %
						Vrouw	25	56,8 %
Onderzoeksgroep 2: Tweede Stroming (n=44)								
Leeftijd			Jaren op Stroming			Groep		
Gemiddelde	10,36 jaar		Gemiddelde	2,50 jaar			Aantal	Percentage
	Aantal	Percentage		Aantal	Percentage	6	18	40,9 %
9 jaar	6	13,16 %	1 jaar	3	6,8 %	7	26	59,1 %
10 jaar	17	38,8 %	2 jaar	16	36,4 %	Geslacht		
11 jaar	20	45,5 %	3 jaar	25	56,8 %		Aantal	Percentage
12 jaar	1	2,3 %				Man	24	54,5 %
						Vrouw	20	45,5 %

4.1.2 Meetinstrument

De vragenlijst die gebruikt wordt om de samenwerkingsvaardigheden van de leerling te meten is ontwikkeld aan de hand van het vooronderzoek. De resultaten van het vooronderzoek zijn vergeleken met het template model wat gebruikt wordt binnen het coöperatief leren.

Hierbij is gekeken naar welke overeenstemming er is tussen de aspecten van samenwerken die de leerlingen aangeven en de aspecten die de bestaande vragenlijst aangeeft. Vervolgens wordt de nieuwe vragenlijst gevormd.

De vragen in de enquête zijn gesteld door middel van stelling, waarbij de leerlingen op 4-punt antwoordschalen die samen per construct een Likerschaal vormen. Per vraag geven de leerlingen aan in hoeverre ze de stelling waar vinden. De keuze is gemaakt voor deze schaal, omdat deze passend is bij de andere motivatie vragenlijst waarbij van dezelfde schaal gebruik is gemaakt. Deze schaal zorgt ervoor dat de leerlingen een keuze maken of iets waar is of niet en kunnen de leerlingen geen neutraal keuze maken,

Elke vraag kan per dimensie worden geanalyseerd. Tevens zijn ze ook samen te gebruiken als een samenvattende score. Deze samenvattende score geeft aan in hoeverre een leerling (volgens de definitie van medeleerlingen) over goede samenwerkingsvaardigheden beschikt..

4.1.3 Procedure

De vragenlijst voor samenwerken wordt afgenomen door de leerkracht van de groep. De leerkracht heeft vooraf de instructie gekregen die in bijlage 6 staat. In de gehele instructie staat vermeld hoe de leerkracht mondeling instructie geeft over hoe de leerlingen de vragenlijst in moeten vullen. Hierbij geeft de leerkracht onder andere aan dat de vragenlijst zelfstandig in stilte wordt gemaakt. Tevens dat

er geen goede of foute antwoorden zijn bij deze vragenlijst, maar dat deze eerlijk en serieus dient ingevuld te worden. Tevens wordt erop gewezen dat de privacy van de leerling wordt gewaarborgd. De leerlingen hebben tien minuten de tijd om de vragenlijst in te vullen. Indien ze eerder klaar zijn met de vragenlijst dienen ze op de plaats individueel aan een andere taak te gaan werken. De analyse van de vragenlijst wordt verricht met gebruik van de MANOVA, waarbij geanalyseerd wordt of er verschil is binnen de samenwerkingsvaardigheden van de leerling van beide onderwijsvormen, in bijlage 9 staat het analyseplan.

4.2 Resultaten

De 'multivariate analysis of variance' (MANOVA) is gebruikt om te onderzoeken wat het effect is van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren in vergelijking met het Vernieuwend Onderwijs op de samenwerkvaardigheden van de leerling (N=88).

Voor de uitvoering van de MANOVA is gekeken of de data voldoen aan de voorwaarden.

Met de betrouwbaarheidsanalyse Cronbach's alpha is getoetst in hoeverre de verschillende vragen binnen een construct daadwerkelijk hetzelfde meten. Hieruit blijkt dat alleen het construct "Doelgericht werken" ($\alpha = 0,62$) en "Communiceren" ($\alpha = 0,69$), betrouwbaar zijn. Dit komt overeen met de verwachtingen wat betreft de betrouwbaarheid, omdat de vragen per construct verschillend van elkaar zijn. De normale verdeling is getoetst met de Shapiro-Wilk test en gekeken is naar de boxplots, waaruit bleek dat aangenomen kan worden dat de variabelen houden aan afspraken (Beide Stromingen) en betrokkenheid tonen bij de groep (alleen Tweede Stroming) normaal verdeeld zijn. De rest van de variabele (eigen initiatief tonen, (Prettige) omgang scheppen, luisteren naar elkaar, betrokkenheid op de groep tonen (Eerste Stroming), communiceren, helpen, omgaan met lastige situaties, bijdragen aan optimale opbrengst en doelgericht werken) zijn niet normaal verdeeld. Aangenomen wordt door de robuustheid van de MANOVA en de grootte van de steekproef dat dit niet van invloed is op de resultaten. Tevens zijn er weinig uitschieters gevonden, wat wijst op een normale verdeling.

Correlaties tussen de afhankelijke variabelen waren niet te groot, dit wijst erop dat er geen multicollineariteit is. Tevens bestaat er tussen de afhankelijke variabelen een ruw lineair verband.

Uiteindelijk is aangetoond dat er sprake is van homogeniteit van de variantie-covariantie Matrices, dit omdat de Box's M niet significant was bij een alpha waarde van 0.001.

Omdat aan alle voorwaarde is voldaan, is de MANOVA uitgevoerd. Bevindingen laten zien dat er een significant effect van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren was in vergelijking met het Vernieuwend Onderwijs op de gecombineerde afhankelijke variabele. $F(10,7)=3.83$, $p=.000$, partial $\eta^2=.333$.

De analyse van de afhankelijke variabelen geven geen effecten weer voor alle aspecten van samenwerkingsvaardigheden, bij een Bonferroni aangepaste alpha waarde van 0.005. Dit geeft aan dat de leerlingen van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren zoals toegepast op de Tweede Stroming niet verschillen qua samenwerkingsvaardigheden, ten opzichte van de leerlingen van de onderwijsvorm Vernieuwend Onderwijs zoals toegepast op de Eerste Stroming. De groepsgemiddelde (en de standaardafwijking) van alle aspecten van samenwerkingsvaardigheden staan gepresenteerd in tabel 5.

Tabel 5

Beschrijvende statistieken van Eerste Stroming (n=44) en Tweede Stroming (n=44) op elk aspect van samenwerkingsvaardigheden

Aspect van Samenwerkingsvaardigheden	Stroming	Gemiddelde	Standaardafwijking
Communiceren	Eerste Stroming	1,7	0,07
	Tweede Stroming	1,6	0,07
Doelgericht werken	Eerste Stroming	1,7	0,07
	Tweede Stroming	1,6	0,07
Prettige omgang	Eerste Stroming	1,6	0,07
	Tweede Stroming	1,7	0,07
Eigen initiatief	Eerste Stroming	1,4	0,05
	Tweede Stroming	1,4	0,05
Houden aan afspraken	Eerste Stroming	2,0	0,07
	Tweede Stroming	2,1	0,07
Luisteren naar elkaar	Eerste Stroming	1,6	0,07
	Tweede Stroming	1,7	0,07
Betrokkenheid op de groep tonen	Eerste Stroming	1,7	0,07
	Tweede Stroming	2,0	0,07
Helpen	Eerste Stroming	1,6	0,06
	Tweede Stroming	1,6	0,06
Omgaan met lastige situaties	Eerste Stroming	1,9	0,05
	Tweede Stroming	1,8	0,05
Bijdragen aan de optimale opbrengst	Eerste Stroming	2,2	0,06
	Tweede Stroming	2,1	0,06

4.3 Deelconclusie

Uit de afname van de samenwerkingsvaardigheden vragenlijst blijkt dat de leerlingen die de onderwijsvorm Vernieuwend Onderwijs volgens, zoals toegepast op de Eerste Stroming hun eigen samenwerkingsvaardigheden hoger aangeven dan de leerlingen van onderwijsvorm Het Nieuwe Leren, zoals toegepast op de Tweede Stroming.

Echter is er niet een wezenlijk verschil aangetoond op een aspect van samenwerkingsvaardigheden. Dit wil zeggen dat er geen wezenlijk verschil is tussen de aspecten houden aan afspraken, betrokkenheid tonen bij de groep, eigen initiatief tonen, (Prettige) omgang scheppen, luisteren naar elkaar, betrokkenheid op de groep tonen (Eerste Stroming), communiceren, helpen, omgaan met lastige situaties, bijdragen aan optimale opbrengst en doelgericht werken).

5. Deelonderzoek Extrinsieke en Intrinsieke Motivatie

De onderwijsvorm Het Nieuwe Leren richt zich op het vergroten van de intrinsieke motivatie van de leerlingen. In dit onderzoek is getoetst of deze intrinsieke motivatie ook zichtbaar vergroot wordt door de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren, in vergelijking met het Vernieuwend Onderwijs. Tevens wordt gekeken naar de effecten van de onderwijsvormen op de extrinsieke motivatie van de leerlingen.

5.1 Methode van onderzoek

5.1.1 Deelnemers

De deelnemers van dit onderzoek zijn op een gelijke manier geselecteerd als de deelnemers van het deelonderzoek samenwerkingsvaardigheden. Doordat dit onderzoek op een ander moment is afgenomen en door sommige de vragenlijst niet helemaal ingevuld hebben, verschillen de leerlingen uit de onderzoeksgroepen. Bij dit onderzoek bedraagt elke onderzoeksgroep 44 leerlingen.

Tabel 6

Overzicht deelnemers Vragenlijst Samenwerkingsvaardigheden

Onderzoeksgroep 1: Eerste Strooming (n=56)								
Leeftijd			Jaren op Strooming			Groep		
Gemiddelde	10,04 jaar		Gemiddelde	6,59 jaar			Aantal	Percentage
	Aantal	Percentage		Aantal	Percentage	6	28	50 %
9 jaar	11	19,6 %	6 jaar	27	48,2 %	7	28	50 %
10 jaar	34	60,7 %	7 jaar	25	44,6 %	Geslacht		
11 jaar	9	16,1 %	8 jaar	4	7,1 %		Aantal	Percentage
12 jaar	2	3,6 %				Man	25	44,6 %
						Vrouw	31	55,4 %
Onderzoeksgroep 2: Tweede Strooming (n=56)								
Leeftijd			Jaren op Strooming			Groep		
Gemiddelde	10,11 jaar		Gemiddelde	2,82			Aantal	Percentage
	Aantal	Percentage		Aantal	Percentage	6	26	46,4 %
9 jaar	11	19,6 %	1 jaar	1	1,8 %	7	30	53,6 %
10 jaar	29	51,8 %	2 jaar	8	14,3 %	Geslacht		
11 jaar	15	26,8 %	3 jaar	47	83,9 %		Aantal	Percentage
12 jaar	1	1,8 %				Man	25	44,6 %
						Vrouw	31	55,4 %

5.1.2 Meetinstrument

Om de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerling te meten wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de Academic Self- Regulation Questionnaire (SRQ-A). De SRQ-A is een vragenlijst bestaande uit 36 vragen. Deze is ontwikkeld door Ryan & Connell (1989), tevens de ontwikkelaars van de Self Determination Theorie. Bij dit onderzoek wordt de oorspronkelijke vragenlijst gebruikt die nauwkeurig is vertaald van het Engels naar het Nederlands, om deze passend te maken voor de basisschoolleerlingen. Per vraag is gekeken of deze van toepassing was op de leerlingen van basisschool De Fonkeling. Dit bleek bij alle oorspronkelijke vragen het geval.

Uit de pilot afname bleek dat alle vragen van de vragenlijst duidelijk zijn voor de leerlingen.

Elke vraag begint met een stelling, waarbij de leerling vervolgens antwoord kan geven door middel van 4-punt antwoordschalen die samen per construct een Likertschaal vormen, van helemaal waar tot helemaal niet waar.

De test bestaat uit 4 betrouwbare sub-schalen: extrinsiek($\alpha = 0,633$), introjecterd($\alpha = 0,745$), geïdentificeerd($\alpha = 0,762$) en intrinsiek ($\alpha = 0,873$). De subschalen worden apart gebruikt, waaruit een uitslag komt per subschaal.

Tevens zijn ze ook samen te gebruiken als een samenvattende score. Deze samenvattende score (de RAI) geeft aan in hoeverre een leerling extrinsiek of intrinsiek gemotiveerd is. Hoe hoger de score op de RAI, hoe meer de leerling intrinsiek gemotiveerd is.

5.1.3 Procedure

De SRQ-A wordt afgenomen door de leerkracht van de groep. De leerkracht heeft vooraf de instructie gekregen die in bijlage 7 staat. Deze instructie wordt is vooraf door 2 leerkrachten uitgetest, deze leerkrachten begrepen de instructie.

Hierin staat vermeld dat de leerkracht vooraf mondeling instructie geeft over hoe de participanten de vragenlijst in moeten vullen. Tevens geeft de leerkracht aan dat de vragenlijst zelfstandig in stilte wordt gemaakt. Ook dat er geen goede of foute antwoorden zijn bij deze vragenlijst, maar dat deze eerlijk en serieus dient ingevuld te worden. Verder wordt erop gewezen dat de privacy van de leerling wordt gewaarborgd.

De leerlingen hebben een half uur om de vragenlijst in te vullen. Indien ze eerder klaar zijn dienen ze op de plaats individueel aan een andere taak te gaan werken.

De analyse van de vragenlijst wordt verricht met gebruik van de MANOVA, waarbij geanalyseerd wordt of er verschil is binnen de motivatie van de leerling van beide onderwijsvormen, in bijlage 9 staat het analyseplan.

5.2 Resultaten

De 'multivariate analysis of variance' (MANOVA) is gebruikt om te onderzoeken wat het effect is van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren in vergelijking met het Vernieuwend Onderwijs op de motivatie van de leerling (N=112).

Voor de uitvoering van de MANOVA is gekeken of de data voldoet aan de voorwaarden. De normale verdeling is getoetst met de Shapiro-Wilk test en gekeken is naar de boxplots, waaruit bleek dat aangenomen kan worden dat de variabelen intrinsieke, externe en geïntrojeerde regulatie normaal verdeeld zijn.

De variabele geïdentificeerde regulatie is niet normaal verdeeld. Aangenomen wordt door de robuustheid van de MANOVA en de grootte van de steekproef dat dit niet van invloed is op de resultaten. Tevens zijn er geen uitschieters gevonden, wat wijst op een normale verdeling.

Correlaties tussen de afhankelijke variabelen waren niet te groot, dit wijst erop dat er geen multicollineariteit is. Tevens bestaat er tussen de afhankelijke variabelen een ruw lineair verband.

Uiteindelijk is aangetoond dat er sprake is van homogeniteit van de variantie-covariantie Matrices, dit omdat de Box's M niet significant was bij een alpha waarde van 0.001.

Omdat aan alle voorwaarde is voldaan, is de MANOVA uitgevoerd.

Bevindingen laten zien dat er een significant effect van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren was in vergelijking met het Vernieuwend Onderwijs op de gecombineerde afhankelijke variabele. $F(4,107)=3.14$, $p=.017$, $\text{partial } \eta^2=.105$.

De analyse van de afhankelijke variabelen geven geen effecten weer voor geïdentificeerde, extrinsieke en geïntrojeerde regulatie. De variabele intrinsieke regulatie was wel significant bij een Bonferroni aangepaste alpha waarde van 0.0125, $F(1,110)=7.528$, $p=0.07$, $\text{partial } \eta^2=0.64$. De leerlingen van de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren zoals toegepast op de Tweede Stroming waren meer intrinsiek gemotiveerd ($M=2.3$), dan de leerlingen van de onderwijsvorm Vernieuwend Onderwijs zoals toegepast op de Eerste Stroming ($M=2.8$). De groepsgemiddelde (en de standaardafwijking) van alle subtypes van motivatie staan gepresenteerd in tabel 7.

Tabel 7

Beschrijvende statistieken van Eerste Stroming (n=56) en Tweede Stroming (n=56) op elk subtype van motivatie

Subtype van motivatie	Stroming	Gemiddelde	Standaardafwijking
Intrinsieke regulatie	Eerste Stroming	2,6	0,09
	Tweede Stroming	2,3	0,09
Externe regulatie	Eerste Stroming	2,2	0,06
	Tweede Stroming	2,1	0,06
Geïntrojeerde regulatie	Eerste Stroming	2,5	0,06
	Tweede Stroming	2,4	0,06
Geïdentificeerde regulatie	Eerste Stroming	1,5	0,06
	Tweede Stroming	1,5	0,06

5.3 Deelconclusie

Uit de afname van de SRQ-A blijkt dat de leerlingen die de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren volgen, zoals toegepast op de Tweede Stroming meer gemotiveerd zijn dan de leerlingen van de onderwijsvorm Vernieuwend Onderwijs, zoals toegepast op de Eerste Stroming.

Dit wil zeggen dat de leerlingen van de Tweede Stroming vaker aangeven aan school werken, vanwege dat ze het leuk vinden of er plezier in hebben.

Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn voor school, werken welwillend en voelen vrijheid bij het werken aan school. De analyse van de geïdentificeerde, extrinsieke en geïntrojecteerde regulatie geven geen significante verschillen weer.

6.Discussie

In dit afsluitende hoofdstuk worden alle resultaten gecombineerd om zo tot de beantwoording van de hoofdvraag te komen. Bij De Fonkeling is er onderzoek verricht naar de volgende vraagstelling:

Welke verschillen zijn er tussen de Tweede en Eerste Stroming ten opzichte van de intrinsieke en extrinsieke motivatie & samenwerkingsvaardigheden binnen het coöperatief leren van de leerlingen?

Om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen is literatuur- en veldonderzoek verricht. Als eerste is er vanuit de literatuur gekeken op welke manier de onderwijsvorm Vernieuwend Onderwijs & Het Nieuwe Leren intrinsieke en extrinsieke motivatie en de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen beïnvloedt.

Daarna is in het veldonderzoek onderzocht in welke mate dit verschil van onderwijsvorm invloed heeft op de intrinsieke en extrinsieke motivatie en de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming.

Het Nieuwe Leren is een onderwijsvernieuwing waarbij er door de leerlingen samenwerkend wordt geleerd, dichter bij de praktijk wordt geleerd en ze werken en leren zelfstandiger.

Vernieuwend Onderwijs is het traditionele onderwijs waarbij kleine didactische vernieuwingen hebben plaatsgevonden, zoals differentiëren of samenwerkend leren.

Het Nieuwe Leren richt zich specifiek op het vergroten van het gevoel van competentie en autonomie van de leerling. Deze factoren spelen een belangrijke rol bij het opwekken van intrinsieke motivatie. Het Vernieuwend Onderwijs en Het Nieuwe Leren verschillen in hun onderwijsmethodes om de leerling autonoom of competent te laten voelen.

Binnen de Vernieuwend Onderwijs wordt er klassikaal aan dezelfde stof gewerkt, waarbij wel gedifferentieerd wordt in tempo en niveau. Hierbij kunnen leerlingen die het gewenste niveau nog niet hebben bereikt meer individuele begeleiding krijgen. Leerlingen die al boven het gewenste niveau zitten, krijgen van de leerkracht verdiepingsstof. De leerkracht bepaald met de leerling of er een nieuwe uitdaging aangegaan wordt. Bij de juiste inschatting zal hierdoor minder kans zijn dat de leerling voor zijn gevoel onbekwaam is. Echter als de leerkracht een verkeerde inschatting maakt en de leerling het niveau van de stof niet aankan, zal de leerling zich extra onbekwaam voelen.

Het gevoel van competentie wordt binnen Het Nieuwe Leren gestimuleerd doordat de leerling zelf invloed op het niveau van de opdrachten waar hij aan werkt. Leerlingen die minder goed zijn kunnen op een lager niveau de taak oefenen. Door inspanning kunnen deze leerlingen bekwaam worden om na een langere tijd het gewenste niveau te bereiken. Dit zal de bekwaamheid verhogen, wat positief

werkt voor de motivatie van de leerling. Het is van belang dat de leerling de mogelijkheid heeft op zijn eigen leren te reflecteren. Het Nieuw Leren biedt een krachtige leeromgevingen biedt de leerling de mogelijkheden voor reflectie en zelfevaluatie. Binnen de Het Nieuwe Leren heeft een leerling zelf invloed op opdrachten waar hij aan werkt. Hierdoor is belangrijk dat de zelfregulatie bij de leerling optimaal is. Wanneer de leerling autonoom taken kiest waaraan hij plezier beleefd of in geïnteresseerd is zal de leerling eerder een uitdagend leerdoel kiezen.

Uit de afname van de Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) blijkt dat de leerlingen die de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren volgen, zoals toegepast op de Tweede Stroming meer gemotiveerd zijn dan de leerlingen van de onderwijsvorm Vernieuwend Onderwijs, zoals toegepast op de Eerste Stroming.

Dit wil zeggen dat de leerlingen van de Tweede Stroming vaker aangeven te werken aan school, vanwege dat ze het leuk vinden of er plezier in hebben. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn voor school, werken welwillend en voelen vrijheid bij het werken aan school.

Dit is positief voor de resultaten van de leerlingen; uit eerder onderzoek blijkt dat leerlingen met intrinsieke motivatie in vergelijking met leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zelfstandiger, leergieriger, zekerder, volhardender en gedisciplineerder zijn. Het resultaat van dit deelonderzoek komt overeen met de verwachtingen.

Echter spreken zijn deze onderzoeksresultaten alleen representatief voor de leerlingen van De Fonkeling. Hierbij moet in acht worden genomen dat de leerlingen van de Tweede Stroming maximaal 3 jaar onderwijs volgen volgens Het Nieuwe Leren. Interessant is om in een vervolgonderzoek om na te gaan of de effecten van Het Nieuwe Leren op de motivatie in stand blijven.

De volgende conclusie richt zich op het coöperatief leren.

Coöperatief leren wordt door zowel door de onderwijsvorm Het Nieuwe Leren als Vernieuwend Onderwijs toegepast. Hierbij wordt gestuurd op het interactief leren, waarbij een meer vaardige groepsgeenoot of de leerkracht een leerproces tot stand kan brengen bij de leerling.

Binnen het Vernieuwend Onderwijs wordt het coöperatief leren structureel toegepast volgens vijf basiskenmerken en de zes sleutelbegrippen van coöperatief leren. In de Tweede Stroming wordt het coöperatief leren als bron gebruikt voor het opzetten van een les. Volgens de literatuur worden de vijf basiskenmerken en/of zes sleutelbegrippen als typerend en bepaald gezien voor het coöperatief leren. Deze worden niet alleen (dagelijks) aangehouden door Het Nieuwe Leren, waardoor de resultaten op van het coöperatief leren minder zichtbaar kunnen zijn.

Dat het coöperatief leren niet structureel wordt gebruikt bij Het Nieuwe Leren wordt bevestigd, doordat er een coöperatieve opdracht is uitgevoerd tijdens dit onderzoek. Hierbij viel het op dat de leerlingen van de Tweede Stroming de coöperatieve opdracht "Placemat", niet eigen hebben gemaakt. En anders uitvoeren dan bekend is bij het coöperatieve leren. Dit duidt erop dat de leerlingen en/of leerkracht niet vaak met deze opdracht werken. De opdracht was wel bekend bij het Vernieuwend Onderwijs. Leerlingen van het Vernieuwend Onderwijs associëren samenwerken ook met het coöperatief leren, deze associatie maken de leerlingen van Het Nieuwe Leren niet. Leerlingen van Het

Nieuwe Leren associëren samenwerken met dat je samen sterk staat, deze associatie maken de leerlingen van het Vernieuwend Onderwijs nauwelijks. Tevens leggen leerlingen van het Vernieuwend Onderwijs meer de nadruk op overleggen en luisteren, de leerling van Het Nieuwe Leren legt de nadruk op helpen.

Coöperatief leren werkt volgens de literatuur gemiddeld bijvoorbeeld positief voor de leerresultaten van de leerlingen, de relatie tussen leerling en leerkracht/coach wordt ook verbeterd door het coöperatief leren. Ze staan positiever ten opzicht van de school en schoolvakken en kunnen beter opschieten met medeleerlingen. Tevens geeft het coöperatief leren samenwerkingsvaardigheden aan die essentieel zijn voor het coöperatief leren en tijdens het coöperatief leren beoefend worden.

Deze vaardigheden herkennen alle leerlingen. Bij de opdracht waarbij de leerlingen 10 aspecten op moesten schrijven waaraan je kan zien dat iemand goed kan samenwerken komen ook indicatoren van deze vaardigheden naar boven. Deze vaardigheden zijn: (Prettige) omgang scheppen, eigen initiatief tonen, je houden aan afspraken, luisteren naar elkaar, betrokkenheid op de groep tonen, communiceren, helpen, omgaan met lastige situaties, bijdragen aan optimale opbrengst en doelgericht werken.

Echter als de leerlingen per vaardigheden beoordelen door middel van een vragenlijst in hoeverre zij hierover beschikken komen er geen verschillen naar voren tussen de leerlingen van Het Nieuwe Leren en Vernieuwend Onderwijs. Uit de totaalscore van de alle vaardigheden blijkt wel dat op het Vernieuwend Onderwijs hun eigen samenwerkingsvaardigheden hoger aangeven dan de leerlingen van onderwijsvorm Het Nieuwe Leren. Dit duidt erop dat het structureel toepassen van het coöperatief leren er toch voor zorgt dat leerlingen hun eigen samenwerkingsvaardigheden hoger waarderen.

Echter zijn deze onderzoeksresultaten net zoals bij het vorige deelonderzoek alleen representatief voor de leerlingen van De Fonkeling. Hierbij moet in acht worden genomen dat de leerlingen van de Tweede Stroming maximaal 3 jaar onderwijs volgen volgens Het Nieuwe Leren. Interessant is om in een vervolgonderzoek om na te gaan of de effecten van het structureel toepassen van coöperatie in stand blijven of vergroot worden.

Dit onderzoek heeft uitgewezen dat Vernieuwend Onderwijs en het Nieuwe Leren onderwijsvormen zijn die op elkaar lijken en verschillen. Beide delen ze de visie van het sociaal constructivisme; leren is een interactief proces, waarbij leerlingen leren van en met elkaar.

Hierbij heeft de leerkracht bij het Vernieuwd Onderwijs een sturende rol en bij het Nieuwe Leren een begeleidende rol. Dit heeft tot uitwerking dat de leerling van het Nieuwe Leren meer intrinsiek gemotiveerd is, wat kan liggen aan dat deze zich meer autonoom of competent voelt. De leerling van het Vernieuwend Onderwijs acht zijn eigen samenwerkingsvaardigheden hoger, wat kan liggen aan het structureel toepassen van het coöperatief leren.

Echter verschillen de twee onderwijsvormen juist ook niet veel van elkaar.

Bij het testen van de tien afzonderlijke samenwerkingsvaardigheden zijn geen (evidente) verschillen tussen de stromingen gevonden. Tevens zijn er geen verschillen tussen de extrinsieke subtypes van motivatie.

De kwaliteitsnormen waaraan de scholen moeten voldoen zijn ook hetzelfde. De kennis waarmee de leerlingen de school verlaten wordt met dezelfde toets vastgesteld, waarbij de school dezelfde normen wil behalen. Vandaar dat het juist verstandig is om het coöperatief leren ook schoolbreed in te zetten. Twee verschillende onderwijsvormen onder één school is juist een uitstekende gelegenheid om te benutten. Immers is het prachtige aan het onderwijs dat je van leerlingen leert. Daarom is het verstandig deze praktijkervaringen met elkaar te delen.

Leren is immers een interactief proces, waarbij je leert van en met elkaar.

7.Literatuurlijst

- Alblas, G. & Wijsman, E. (1993) *Gedrag in organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors 'autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.
- Brophy, J. (2002). Introduction. In J. Brophy (Ed.). *Advances in research on teaching. Vol. 9: Social constructivist teaching: Affordances and constraints*. New York: Elsevier Science.
- Cole, P. & Chan, L.K. (1990) *Methods and strategies for special education*. Sydney: Prentice Hall.
- Conway, M.A. & Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 6, 627-668.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dillenbourg, P. (1990). Designing a self-improving tutor: PROTO-TEG, *Instructional science*, 18, 193-216.
- Förrer, M., Kenter, B., Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. CPS: Amersfoort.
- Förrer, M., Jansen, L., & Kenter, B. (2004). *Coöperatief leerlingen voor alle leerlingen. Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften*. Amersfoort: CPS.
- French, D. C., Chen, X., Chung, J., Li, M., Shanghai, D. L., Chen, H., & Wang, L. (2011). Four children and one toy: Chinese and Canadian children faced with potential conflict over a limited resource. *Child Development*, 82, 830-841.
- Frey, B. S. & Jegen, R. (2000). *Motivation Crowding Theory: A Survey of Empirical Evidence*. CESifo Working Paper Series 245, CESifo Group Munich.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction* 14, 197-213.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it matters more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Good, T. & Brophy, J. (1986). *School effects*. In: Wittrock, M.C., ed. *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., p. 570-602. New York, Macmillan.
- Gredler, M.E. (2001). *Learning and Instruction: Theory into Practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Harter, S. (1993). *Developmental perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, NE, 99-114.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative learning and achievement*. In S. Sharan (Ed.),

- Cooperative learning: Theory and research* (pp. 173-202). New York: Praeger.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and selfregulation: The dynamics of personality systems interactions. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidnerr (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Acedemic Press.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction: III. Conative and affective process analyses* (pp. 223-253). Hilsdale, NJ: Erlbaum.
- Martin, A. (2004) School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, both?. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), p.133-146.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- McClelland, D.C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- Mercer, C.D., & Pullen, P.C. (2005). *Students with Learning Disabilities. Sixth Edition*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Muijs, D. *Issues in education* & Reynolds, D. (2005). *Effective teachning. Evidence and practice*. (2nd Edition London: SAGE.
- Oostdam, T., Peetsma, T. & Blok, H. (2006). *Het Nieuwe Leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen.
- Osterloh, M., & Frey, B.S. (2000). Motivation, knowledge transfer, and organizational firms. *Organization Science*, 11, 538-550.
- Philips, D.C. (1997). How, why, what, when, and where: Perspectives on constructivism in psychology and education, 3(2), 151-194.
- Piaget, J. (1985). *Equilibration of cognitive structures*. University of Chicago Press.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. 2nd Edition*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Ploeg, P.A. van der (2008). *Relativering van wetenschappelijke bezwaren tegen Vernieuwend Onderwijs*. Geraadpleegd op 20 Februari 2012 op www.daltonplan.nl.

- Putnam, J. W. (ed.), (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Brookes publishing co.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 54-75.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Elsevier.
- Sheldon, K.M., Ryan, R.M., Rawstorne, L. & Ilardi, B. (1997). *Trait and the self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective wellbeing*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73, 1380-1393.
- Simons, R. J. (2006). Hoe je een karikatuur van Het Nieuwe Leren om zeep helpt. *Pedagogische Studiën*, 83, 81-85).
- Simons, P.R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (2000). New learning: three ways to learn in a new balance. In P.R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy, (Eds.). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stevens, L. (1994). Het vakmanschap van de leraar. Proeve van een bijdrage aan een pedagogische onderwijstheorie. In: *onderwijsproblemen*, Universiteit van Utrecht/ISOR.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting; Toward a motivational model of high-school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1161-1176.
- Veen, I. & Peetsma, T., 2007. *Beïnvloeding van motivatie studenten in het MBO*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Vugt, J. M.C.G. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB-uitgevers.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walberg, H. J. (1999). Productive teaching. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 75–106). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). *Effective educational practices*. Lausanne: UNESCO, International Academy of Education.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Webb, N. W., Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 369-395.
- Webb, N. M., Farivar, S. (1999). Developing productive group interaction in middle school mathematics. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 117-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1980), *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weijenberg, A. van de (2007). *Nieuw leren versus oud leren*. *Didaktiek*, 37 (6), 4-6.
- Wentzel, K.R., McNamara Barry, C. & Caldwell, K.A. (2004). Friendship In Middle School: Influences

- On Motivation And School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, p.195-203.
- Zimbardo, P.G., Weber, A. L., Johnson, R. L. (2005). *Psychologie, een inleiding*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Zimmerman, B.J.,& Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspective* (2nd ed.). Mahwah. NJ: Erlbaum.

Bijlagen

Bijlage 1: Begrippenlijst	48
Bijlage 2: Samenwerkingsvaardigheden volgens het coöperatief leren.....	50
Bijlage 3: Coöperatieve werkvormen Woordweb & Placemat	51
Bijlage 4: Vragenlijst SRQ-A.....	53
Bijlage 5: Vragenlijst samenwerkingsvaardigheden	58
Bijlage 6: Instructie opdracht samenwerken	64
Bijlage 7: Instructie afname SRQ-A.....	65
Bijlage 8: Instructie afname vragenlijst samenwerken.....	66
Bijlage 9: Analyseplan	67
Bijlage 9: Openrationalisatie samenwerkingsvaardigheden	72
Bijlage 10: Codeboek SRQ-A	74
Bijlage 11: Codeboek Samenwerkingsvaardigheden.....	80
Bijlage 13: Authenticiteitsverklaring	87

Bijlage 1: Begrippenlijst

Eerste Stroming:

Traditionele leerkracht gestuurd basisschoolonderwijs met didactische aspecten van vernieuwend onderwijs; het coöperatief leren & differentiatie. Het leerproces van de leerling centraal en de principes van het adaptief onderwijs worden gehanteerd. Kerndoelen van ministerie van onderwijs worden behaald door het gebruik van moderne methodes en digitale schoolborden, mediatheek en computers.

Externe regulatie:

De leerling werkt om straf te ontwijken of beloning te krijgen.

Extrinsieke motivatie:

De drijfveer achter het gedrag komt door verwachtingen, beloningen, straf, schuld, schaamte, angst, interne druk, persoonlijke waarde of persoonlijk zinvolheid. Binnen extrinsieke motivatie vallen 3 subtypes van regulatie: Externe regulatie, Geïntrojecteerde regulatie en geïdentificeerde regulatie.

Geïntrojecteerde regulatie:

De leerling werkt om zich niet schuldig te voelen of te schamen.

Geïdentificeerde regulatie:

De leerling werkt omdat die zich identificeert met de waarden die aan de activiteit verbonden zijn, omdat het ergens toe leidt dat wat belangrijk gevonden wordt.

Het Nieuwe Leren:

Een paraplueterm voor allerlei vormen van onderwijsvernieuwing. Hieronder vallen grofweg drie soorten van vernieuwing: meer samenwerkend leren, dichter bij de praktijk leren en zelfstandiger werken en leren (Boekaerts & Simons, 1995).

Intrinsieke motivatie:

De drijfveer achter het gedrag komt door interesse of plezier. Binnen intrinsieke motivatie valt 1 subtypes van regulatie: Intrinsieke regulatie.

Intrinsieke regulatie: De leerling werkt omdat die de waarden die aan de activiteit verbonden zijn volledig onderschrijft, maar dat die waarden bovendien coherent zijn met alle andere waarden die je nastreeft en ook met je zelfbeeld.

Leermotivatie in het onderwijs:

De aanzet, de richting en het volhouden van lichamelijke en psychische activiteiten (Zimbardo, Weber & Johnson, 2005).

Motivatiesubtype:

Binnen motivatie valt er onderscheid te maken tussen twee motivatiesubtypes; intrinsieke en extrinsieke motivatie (Pintrich & Schunk, 2002).

Onderwijsvernieuwing:

Onderwijs waarbij er sprake is van een hervormingsbeleid of een innovatieproces (Ploeg, 2008).

Samenwerken volgens het coöperatief leren:

Vormen van samenwerken die voldoen aan de 'vijf basiskennmerken' van Johnson, Johnson & Holubec (1994) en/ of de 'zes sleutelbegrippen' van Kagan (1990).

Samenwerkingsvaardigheden:

Vaardigheden die nodig zijn om succesvol samen te werken, zie bijlage 2 (Förre, Kenter, Veenman, 2000).

Tweede Stroming:

Onderwijsvernieuwend basisschoolonderwijs volgens de ideologie van Het Nieuwe Leren. Met nadruk op zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerling voor hun leerproces. Leerkracht (coach genoemd) heeft rol van begeleider. Lesprogramma tracht in te spelen op natuurlijke leerbehoefte van de leerling. Lesprogramma met een sterke koppeling tussen theorie en praktijk. Kerndoelen van ministerie van onderwijs worden behaald door huidige methodes te zien als bronnenboeken en gebruik van andere materialen (o.a. digitaal schoolborden, mediatheek, computers) en werkvormen (zoals excursies).

Unit:

In de Tweede Stroming zijn leerlingen verdeeld in units i.p.v. groepen. Unit 3 bestaat uit groep 6 & 7 (& in de toekomst groep 8).

Vernieuwend Onderwijs:

Vernieuwend Onderwijs is een verbeterde en verbeterende onderwijspraktijk (Ploeg, 2008).

Bijlage 2: Samenwerkingsvaardigheden volgens het coöperatief leren

Bron: Förrer, Kenter & Veenman, 2000.

Mini- vaardigheden eind van groep 2	Basis-vaardigheden eind van groep 4	Voortgezette vaardigheden eind van groep 6	Vaardigheden voor gevorderden eind van groep 8
(Prettige) omgangscheppen • Elkaars naam gebruiken • Elkaar aankijken tijdens het praten • Vriendelijk op elkaar reageren Eigen initiatief tonen • Mee durven doen • Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan • Meewerken aan de groepsopdracht • Met elkaar problemen oplossen met sturing door de leerkracht • Hulp vragen aan een ander Je houden aan afspraken • Bij je groepje blijven • Rustig praten en werken • Elkaar uit laten praten • Luisteren naar elkaar • Materiaal met elkaar delen • Om de beurt praten	(Prettige) omgang scheppen • Elkaar gelegenheid geven mee te doen, geduld hebben • Elkaar een compliment geven • Een inbreng durven te hebben • Op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent Luisteren naar elkaar • Vragen stellen aan elkaar • Reageren op wat een ander zegt Betrokkenheid op de groep tonen • De inbreng van een ander accepteren • Elkaar aanmoedigen mee te doen • Ondersteunende opmerkingen maken • Met alle groepsleden samenwerken Eigen initiatief tonen • Meewerken aan de groepsopdracht Je houden aan afspraken • Aan de taak doorwerken tot deze af is Helpen ▪ Elkaar aanbieden iets uit te leggen Doelgericht werken ▪ Het werk plannen, volgorde bepalen	Communiceren • Af en toe herhalen wat een ander zegt • Verschil van mening accepteren • Op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent en dit beargumenteren Betrokkenheid op de groep tonen • Overeenstemming met elkaar bereiken • Ook op de langere termijn een goede relatie behouden Helpen • Elkaar helpen zonder voor te zeggen Doelgericht werken • Het werk plannen/volgorde bepalen • Richting geven aan de uitvoering van de taak • Elkaar herinneren aan de opdracht	Interpersoonlijk contact • Je in het standpunt van een ander verplaatsen • Elkaar vragen hardop te denken Omgaan met lastige situaties • Kritiek formuleren op ideeën, niet op personen • Met elkaar problemen oplossen <u>door leerlingen zelf</u> Bijdragen aan een optimale opbrengst • Af en toe de voortgang samenvatten • Verschillende ideeën integreren • Ideeën verder uitbouwen • De groep stimuleren, motiveren

Bijlage 3: Coöperatieve werkvormen Woordweb & Placemat

Bron: Förrer, Kenter & Veenman, 2000.

Woordweb

Groep: 1 t/m 8

Materiaal: grote vellen, stiften

Geschikt voor: Woordweb is zeer effectief voor het activeren van de voorkennis van de leerlingen ("wat weet ik al van dit onderwerp"), voor het ontwikkelen van nieuwe begrippen en de relaties tussen begrippen ("wat zijn de verschillen tussen een vogel en een hond?"). Deze werkvorm stimuleert het denken van de leerlingen.

De werkvorm ziet er volgt uit:

- Stap 1 *Uitdelen van een groot vel papier per groep.* Elke groep krijgt één groot vel papier. De groepsleden hebben elk een eigen kleur potlood/stift. Hierdoor kunnen de individuele bijdragen van de leerlingen achterhaald worden.
- Stap 2 *Maken van een woordweb.* Midden op het vel papier staat in een cirkel of vierkant. het onderwerp of het begrip waarom het draait. Bijvoorbeeld de titel van een gelezen boek. De leerkracht kan dit zelf vooraf op het vel geschreven hebben of hij vraagt de leerlingen dit nu te doen. Vervolgens vraagt de leerkracht aan de leerlingen met woorden aan te geven wat de titel bij de leerlingen oproept (de hoofdpersonen, de acties van de hoofdpersonen). De leerlingen schrijven hun bijdragen om beurten op (met de klok mee). Op deze wijze kunnen de betekenissen van een groot aantal begrippen ontrafeld worden.
- Stap 3 *Aangeven van de relaties.* Vervolgens geven de leerlingen door middel van lijnen of pijlen de onderlinge relaties tussen de begrippen weer. Bijvoorbeeld, bij de hoofdpersonen van een verhaal worden de onderlinge relaties tussen deze hoofdpersonen weergegeven. Bij het begrip "Tweede Wereldoorlog" worden bijvoorbeeld de relaties tussen de begrippen "nazidom" en "Jodenvervolging" aangegeven. Hieronder staat een voorbeeld van een afgerond woordweb. Ook in het voorbeeld van de kleuters kunnen verbindingslijnen getrokken worden. Een kerk kan verbonden worden met Jezus en de Kerstman kan verbonden worden met de boom met cadeautjes eronder.
- Stap 4 *Klassikale uitwisseling.* Na afronding van de opdracht worden de resultaten klassikaal uitgewisseld. Iemand uit de groep licht het gemaakte woordweb toe.

Placemat

Groep:	1 t/m 8
Materiaal:	Grote vellen
Geschikt voor:	• Actualiseren van de voorkennis, oriëntatie op en introductie van een onderwerp. • Informatie verzamelen. • Begripsvorming, inductief en deductief redeneren en creatief denken.

De werkvorm ziet er volgt uit:

Stap 1	<i>Uitdelen van materiaal.</i> Iedere groep van vier leerlingen krijgt een vel papier. In het midden van het vel tekent een leerling een rechthoek. Dit is de gemeenschappelijke rechthoek. Vervolgens trekt een leerling vanuit de hoeken van de rechthoek lijnen naar de hoeken van het vel papier. De leerkracht kan er ook voor kiezen om vooraf zelf deze indeling te maken.
Stap 2	<i>Ieder schrijft zijn bevindingen op.</i> De leerkracht geeft een opdracht. Hij vraagt bijvoorbeeld of de groepen de drie grootste voordelen van het werken met een computer willen opschrijven of de redenen van het ontstaan van de watersnoodramp in Nederland. De groepsleden schrijven gedurende enkele minuten individueel hun ideeën. antwoorden op in een hoek van het vel.
Stap 3	<i>Discussie.</i> Na de individuele bedenktijd, proberen de groepsleden tot een gezamenlijk antwoord te komen. De leerlingen argumenteren hun keuze maar staan open voor de inbreng van de andere groepsleden. Het overleg moet resulteren in een gemeenschappelijk antwoord.
Stap 4	<i>Invullen gemeenschappelijke rechthoek.</i> Wanneer de leerlingen overeenstemming hebben bereikt, schrijven ze het antwoord op in de gemeenschappelijke rechthoek.
Stap 5	<i>Klassikale uitwisseling.</i> De leerkracht vraagt kort enkele groepjes om een reactie. Wat staat er bij hun in de rechthoek en hoe ging de samenwerking? Willekeurig wijst hij een woordvoerder aan.

Bijlage 4: Vragenlijst SRQ-A

Waarom ik dingen doe

Naam:

Leeftijd:

Groep:

Jongen of meisje:

Hoe lang zit je al op deze school?

1. Waarom maak ik mijn huiswerk?

1. Omdat ik wil dat de juf/meester denkt dat ik een goede leerling ben.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

2. Omdat ik in de problemen kom als ik dat niet doe.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

3. Omdat het leuk is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

4. Omdat ik mij slecht voel over mezelf als ik het niet doe.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

6. Omdat dat is wat ik hoor te doen.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

7. Omdat ik het prettig vind.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

8. Omdat het belangrijk voor mij is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

2. Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas?

9. Zodat de juf/meester niet tegen mij schreeuwt.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

10. Omdat ik wil dat de juf/meester denkt dat ik een goede leerling ben.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

11. Omdat ik nieuwe dingen wil leren.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

12. Omdat ik mij schaam voor mezelf als ik het niet af krijg.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

13. Omdat het leuk is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

14. Omdat dat is wat ik hoor te doen.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

15. Omdat ik het prettig vind.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

16. Omdat het belangrijk voor mij is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

3. Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden?

17. Omdat ik wil dat de andere leerlingen denken dat ik slim ben.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

18. Omdat ik mij schaam voor mijzelf als ik het niet probeer.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

19. Omdat ik het prettig vind.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

20. Omdat dat is wat ik hoor te doen.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

21. Om erachter te komen of ik gelijk heb of ongelijk.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

22. Omdat het leuk is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

23. Omdat het belangrijk voor mij is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

24. Omdat ik wil dat de juf/meester aardige dingen over mij zegt.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

4. Waarom probeer ik om het goed te doen op school?

25. Omdat dat is wat ik hoor te doen.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

26. Omdat ik wil dat de juf/meester denkt dat ik een goede leerling ben.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

27. Omdat ik het prettig vind.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

28. Omdat ik in de problemen kom als ik het niet goed doe.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

29. Omdat ik mij slecht voel over mijzelf als ik het niet goed doe.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

30. Omdat het belangrijk voor mij is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

31. Omdat ik trots ben op mijzelf als ik het goed doe.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

32. Omdat ik een beloning kan krijgen als ik het goed doe.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

Bijlage 5: Vragenlijst samenwerkingsvaardigheden

Hoe ik samenwerk

Leeftijd:

Groep:

Eerste of Tweede Stroming:

Jongen of meisje:

Vanaf welke groep zit je al op deze school?

1. Ik gebruik de naam van mijn maatje.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

2. Ik geef mijn eigen mening.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

3. Als ik samenwerk praat ik met kinderen die niet in mijn groepje zitten.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

4. Ik let op wat mijn maatje zegt.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

5. Ik bespreek wat het juiste antwoord is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

6. Als ik het niet eens ben met iemands antwoord, bespreek ik dit.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

7. Ik help mijn maatje als hij/zij hier om vraagt.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

8. Ik maak ruzie tijdens het samenwerken.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

9. Ik zet tussendoor onze ideeën op papier.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

10. Ik zorg ervoor dat de opdracht op tijd af is.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

11. Ik kijk mijn maatje aan wanneer ik tegen hem/haar praat.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

12. Mijn maatje kan goed horen wat ik zeg als ik praat.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

13. Tijdens het samenwerken fluister ik.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

14. Ik wacht tot mijn maatje stil is voordat ik begin te praten.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

15. Ik ben het op het einde eens met ons antwoord.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

16. Ik vertel waarom ik een antwoord heb opgeschreven.

helemaal waar beetje waar niet echt waar helemaal niet waar

17. Ik leg iets uit als mijn maatje het niet snapt.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

18. Ik blijf rustig als ik het ergens niet mee eens ben.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

19. Ik werk netjes.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

20. Ik plan de opdracht nauwkeurig.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

21. Ik reageer vriendelijk op mijn maatje.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

22. Ik zorg ervoor dat mijn maatje en ik ongeveer evenveel werk doen.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

23. Tijdens het samenwerken ben ik aan het kletsen.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

24. Ik reageer op wat mijn maatje zegt.

helemaal waar	beetje waar	niet echt waar	helemaal niet waar
---------------	-------------	----------------	--------------------

25. Ik wil alleen met sommige mensen in de klas samenwerken.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

26. Ik geef de ander gelijk als ik denk dat zijn/haar antwoord juist is.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

27. Ik zeg het antwoord op een opdracht voor.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

28. Problemen los ik op door de juf om hulp te vragen.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

29. Ik bedenken ideeën.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

30. Ik zorg ervoor dat de taken verdeeld zijn.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

31. Ik geef complimenten.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

32. Ik vraag om hulp aan mijn maatje wanneer ik er zelf niet uit kom.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

33. Ik wacht op mijn maatje wanneer hij/zij minder ver is.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

34. Ik ben geïnteresseerd in wat mijn maatje zegt.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

35. Binnen mijn groepje werk ik met iedereen samen.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

36. Ik probeer te begrijpen waarom mijn maatje een antwoord heeft opgeschreven.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

37. Ik vraag of mijn maatje alles snapt.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

38. Ik zeg het als een idee mij niet bevalt.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

39. Ik motiveer de groep.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

40. Ik let op bij de uitleg van de opdracht.

helemaal waar

beetje waar

niet echt waar

helemaal niet waar

Bijlage 6: Instructie opdracht samenwerken

Hoi leerkrachten van groep 6 en 7 en unit 3,

Ik verricht onderzoek naar de samenwerkvaardigheden en motivatie van de leerlingen op beide stromingen. Wellicht hebben jullie al gehoord dat hiervoor een vragenlijst wordt afgenomen op 17 april. Voorafgaand aan deze vragenlijst wil ik graag dat de leerlingen een coöperatieve opdracht gaan doen met betrekking tot samenwerken. Het liefst zou ik jullie willen vragen of jullie a.s. donderdag 12 April hiervoor twintig minuten tijd willen vrij maken?

De opdracht bestaat uit drie korte opdrachten en is als volgt, waarbij groepjes van 4 wenselijk zijn:

Opdracht 1: Een woordweb maken van het begrip samenwerken. (Circa 5 minuten)

Opdracht 2: Een placemat opdracht met de vraag: Wat is samenwerken? (Circa 5 minuten)

Opdracht 3: Een placemat opdracht met de vraag: Noem 10 dingen waaraan je kan zien dat iemand goed kan samenwerken? (Circa 10 minuten)

Indien je aan de leerlingen in de klas ziet dat er weinig nieuws wordt opgeschreven kan doorgedaan worden met de volgende opdracht. Ook de laatste opdracht mag dan worden beëindigd ook wanneer de leerlingen nog niet 10 dingen hebben opgeschreven.

De geschreven blaadjes van de leerlingen graag bewaren en afgeven aan Astrid.

Bij voorbaat dank voor het uitvoeren!

Groetjes,
Anne.

Bijlage 7: Instructie afname SRQ-A

Benodigdheden: 1 vragenlijst per leerling

Duur: 30 Minuten, leerlingen die eerder klaar zijn kunnen individueel gaan werken.

Instructie:

- Je gaat een vragenlijst invullen over waarom je dingen voor school doet. De vragenlijst heeft 36 meerkeuzevragen.
- Per vraag zijn er telkens 4 antwoordmogelijkheden, je omcirkelt jouw antwoord.
- Er zijn geen goede of foute antwoorden bij deze vragenlijst, geef je eigen mening.
- Je moet altijd een antwoord invullen.
- Zijn er nog vragen?
- De vragenlijst maak je voor jezelf, dus nu gaan we de tafels in toetsopstelling zetten.
- Stilte, we beginnen nu aan de vragenlijst.
- Deel de vragenlijst uit en zorg ervoor dat het stil is tijdens de vragenlijst en de leerlingen individueel werken.
- Haal de vragenlijsten op als iedereen klaar is.

Bijlage 8: Instructie afname vragenlijst samenwerken

Benodigdheden: 1 vragenlijst per leerling

Duur: 15 Minuten, leerlingen die eerder klaar zijn kunnen individueel gaan werken.

Instructie:

Zeg **precies** het onderstaande tegen de leerlingen:

- Je gaat een vragenlijst invullen over hoe je samenwerkt. De vragenlijst heeft 40 meerkeuzevragen en duurt ongeveer een kwartier.
- Per vraag zijn er telkens 4 antwoordmogelijkheden, je omcirkelt jouw antwoord.
- Je moet altijd een antwoord invullen.
- Er zijn geen goede of foute antwoorden bij deze vragenlijst, geef je eigen mening.
- Je hoeft niet je naam op de vragenlijst te zetten, dus vul je antwoord eerlijk in.
- Zijn er nog vragen?
- De vragenlijst maak je voor jezelf, nu gaan we de tafels in toestopstelling zetten.
- Stilte, we beginnen nu aan de vragenlijst.

Deel de vragenlijst uit en zorg ervoor dat het stil is tijdens de vragenlijst en de leerlingen individueel werken. Haal de vragenlijsten op als iedereen klaar is.

Bijlage 9: Analyseplan

Analyseplan opdracht samenwerken

De opdracht samenwerken bestond uit drie deelopdrachten.

Opdracht 1: Een woordweb maken van het begrip samenwerken.

Opdracht 2: Een placemat opdracht met de vraag: Wat is samenwerken?

Opdracht 3: Een placemat opdracht met de vraag: Noem 10 dingen waaraan je kan zien dat iemand goed kan samenwerken?

Analyse opdracht 1, 2, 3:

Stap 1: Antwoorden uittypen : Alle antwoorden worden onder elkaar uitgetypt.

Stap 2: Schrappen van niet-relevante informatie: Alles wat niet met het onderwijs te maken heeft is verwijderd.

Stap 3: Geteld wordt hoe vaak alles is opgeschreven. Alleen woorden die letterlijk overeenkomen worden bij elkaar geteld.

Stap 4: Woorden en dingen die opvallen worden in het resultatenoverzicht vermeld.

Hierbij de analyse van opdracht 1 & 2 afgelopen. Opdracht 3:

Stap 5: Vergeleken wordt de samenwerkvaardigheden vanuit het coöperatief leren overeenkomen met wat de leerlingen opschrijven.

Stap 6: Als het overeenkomt wordt vanuit het woordgebruik van de leerling een vraag opgesteld. Geen woorden kwamen niet overeen.

Analyseplan SRQ-A

Stap 1: Zijn de gegevens correct opgeslagen?

Codeboek is gemaakt en doormiddel van frequentie analyses is gekeken of de variabelen juist zijn ingevuld. Ook is er d.m.v. een steekproef gecontroleerd of de gegevens juist zijn ingevuld.

Deelnemers met die vragen niet ingevuld hebben zijn verwijderd. Uit onderzoeksgroep 1 zijn er 6 deelnemers verwijderd. Uit onderzoeksgroep 2 is er 1 deelnemer verwijderd.

Deelnemers die minder dan 1 jaar (2^{de} stroming) of minder dan 6 jaar (1^{ste} stroming) onderwijs volgen op die stroming te verwijderen. Uit onderzoeksgroep 1 voldeden 21 Deelnemers niet aan deze voorwaarde onderzoeksgroep 2 voldeden 2 niet aan deze voorwaarde.

Onderzoeksgroep 1 (Eerste Stroming) is gelijk gemaakt aan Onderzoeksgroep 2 (Tweede Stroming). 62 deelnemers uit onderzoeksgroep 1 zijn aselekt verwijderd.

stap 2: Voldoen de enkelvoudige variabelen aan de voorwaarden?

Per vraag is opgevraagd: het gemiddelde, de spreiding, de modus, de mediaan, kurtosis en scheefheid.

Hier kwamen geen afwijkende gegevens uit.

Er is ook bij geen vraag eenduidig geantwoord.

Geen vraag is omgepoold.

Stap 3: Voldoen de samengestelde variabelen aan de voorwaarden?

De betrouwbaarheid van de schalen zijn getest:

De test bestaat uit 4 betrouwbare sub-schalen: extrinsiek($\alpha = 0,633$), introjecterd($\alpha = 0,745$), geïdentificeerd($\alpha = 0,762$) en intrinsiek ($\alpha = 0,873$).

Voorwaarde voor de MANOVA:

1. Onafhankelijkheid. Elke deelnemer heeft maar één keer deelgenomen in het onderzoek. De deelnemers hebben andere deelnemers niet beïnvloedt.
2. Celgrootte. Het aantal gevallen in een cel moet groter zijn dan de aantal afhankelijke variabelen. Als de celgrootte groter is dan 30 is de MANOVA redelijk robuust, tegen schending van de normaliteit en gelijkheid van de variantie. In dit onderzoek zijn er 112 deelnemers en 32 afhankelijke variabelen.
3. Normaliteit. De Shapiro-Wilk test wijst uit dat de uitslagen niet significant zijn, hierdoor wordt de voorwaarde niet geschonden. Behalve bij geïdentificeerde regulatie, deze is wel significant. In de box-plot zijn de subtypes van motivatie grofweg symmetrisch, behalve bij de geïdentificeerde regulatie. Dit wijst er ook op dat de eerste drie subtypes normaal verdeeld zijn.
4. Multicollineariteit. De multicollineariteit is aanwezig wanneer de afhankelijke variabelen sterk met elkaar correleren. Dit is niet het geval, er is geen sprake van multicollineariteit. Bij een vrijheidsgraad van 4 en α van 0.001 is mag de maximum Mahalanobis afstand 18.467 zijn. Dit is in dit onderzoek 14.972 wat aanduidt dat er geen sprake is van uitschieters.
5. Lineariteit. Alle subtypes van motivatie zijn lineair dit is te zien aan de scatterplots met een lineaire fit.
6. Homogeniteit van de variantie-covariantie Matrices. De Box's test wordt gebruikt om de voorwaarde van homogeniteit van de variantie-covariantie Matrices te testen. Wanneer deze niet significant is wordt de voorwaarde niet verbroken. Hierbij is de significantie 0.738 wat aantoont dat er gelijkheid van de varianties is.

Is de Levene's test niet significant dan is er een gelijkheid van varianties. Alle vier de subtypes zijn groter dan 0.05, dus in dit onderzoek is er een gelijkheid van varianties.

Stap 4: Uitvoeren van de analyses ter beantwoording van de vraagstelling.

1. Verschilt het gemiddelde motivatie van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming?

De bevindingen in de Wilk's Lambda test geven aan dat er een significant verschil is tussen de groepen ($\alpha=0.05$)

$F=3.139$

$\text{Sig.}=0.017$

Hypothesis $df=4$

Error $df=107$

Partial $\eta^2= 0.105$

2. Verschilt het intrinsieke regulatie van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming?

De Wilk's Lambda test gaf aan dat er een significant verschil tussen de onderzoeksgroepen. Met de Test of Between-Subjects Effect wordt gekeken naar de resultaten van elke afhankelijke variabele. De Bonferroni aangepaste alpha is 0.0125. Alleen de intrinsieke regulatie was significant ($\text{Sig}= 0.07$).

$F=7.528$

$\text{Sig}= 0.07$

$Df=(1, 110)$

Partial $\eta^2=0.64$

3. Verschilt de gemiddelde externe regulatie van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming?

Nee ($\text{sig} > 0.0125$)

4. Verschilt de gemiddelde introjecterd regulatie van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming?

Nee ($\text{sig} > 0.0125$)

5. Verschilt de gemiddelde geïdentificeerde regulatie van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming?

Nee ($\text{sig} > 0.0125$)

stap 5: Aanvullende analyses op de datamatrix.

N.v.t.

Analyseplan Samenwerkingsvaardigheden

Stap 1: Zijn de gegevens correct opgeslagen?

Codeboek is gemaakt en doormiddel van frequentie analyses is gekeken of de variabelen juist zijn ingevuld. Ook is er d.m.v. een steekproef gecontroleerd of de gegevens juist zijn ingevuld.

Deelnemers met die vragen niet ingevuld hebben zijn verwijderd. Uit onderzoeksgroep 1 zijn er 14 deelnemers verwijderd. Uit onderzoeksgroep 2 is er 12 deelnemer verwijderd.

Deelnemers die minder dan 1 jaar (2^{de} stroming) of minder dan 6 jaar (1^{ste} stroming) onderwijs volgen op die stroming te verwijderen. Uit onderzoeksgroep 1 voldeden 26 Deelnemers niet aan deze voorwaarde onderzoeksgroep 2 voldeden 5 niet aan deze voorwaarde.

Onderzoeksgroep 1 (Eerste Stroming) is gelijk gemaakt aan Onderzoeksgroep 2 (Tweede Stroming). 61 deelnemers uit onderzoeksgroep 1 zijn aselekt verwijderd.

stap 2: Voldoen de enkelvoudige variabelen aan de voorwaarden?

Per vraag is opgevraagd: het gemiddelde, de spreiding, de modus, de mediaan, kurtosis en scheefheid.

Hier kwamen geen afwijkende gegevens uit.

Er is ook bij geen vraag eenduidig geantwoord.

Vraag 3, 8, 14, 23, 25, 27, 28 zijn omgepoold (4=1, 3=2, 2=3, 1=4).

Stap 3: Voldoen de samengestelde variabelen aan de voorwaarden?

De betrouwbaarheid van de schalen zijn getest:

De constructen "Doelgericht werken" ($\alpha = 0,68$) en "Communiceren" ($\alpha = 0,62$) zijn betrouwbaar gekeken naar de Cronbachs alfa, de rest van de constructen niet.

Voorwaarde voor de MANOVA:

1. Onafhankelijkheid. Elke deelnemer heeft maar één keer deelgenomen in het onderzoek. De deelnemers hebben andere deelnemers niet beïnvloedt.
2. Celgrootte. Het aantal gevallen in een cel moet groter zijn dan de aantal afhankelijke variabelen. Als de celgrootte groter is dan 30 is de MANOVA redelijk robuust, tegen schending van de normaliteit en gelijkheid van de variantie. In dit onderzoek zijn er 88 deelnemers en 40 afhankelijke variabelen.
3. Normaliteit. De Shapiro-Wilk test wijst uit dat de uitslagen significant zijn, hierdoor wordt de voorwaarde wel geschonden. Behalve bij de aspecten houden aan afspraken (Eerste en Tweede Stroming) en betrokkenheid tonen bij de groep (alleen Tweede Stroming) deze is wel niet significant.
In de box-plot zijn de aspecten van samenwerkingsvaardigheden ook niet symmetrisch,

behalve bij het aspecten houden aan afspraken en betrokkenheid tonen bij de groep. Dit wijst er ook op dat allen de laatste aspecten normaal verdeeld zijn.

4. Multicollineariteit. De multicollineariteit is aanwezig wanneer de afhankelijke variabelen sterk met elkaar correleren. Dit is niet het geval, er is geen sprake van multicollineariteit. Bij een vrijheidsgraad van 10 en alpha van 0.001 is mag de maximum Mahalanobis afstand 29.588 zijn. Dit is in dit onderzoek 23.865 wat aangeeft dat er geen sprake is van uitschieters.
5. Lineariteit. Alle aspecten van samenwerkingsvaardigheden zijn lineair dit is te zien aan de scatterplots met een lineaire fit.
6. Homogeniteit van de variantie-covariantie Matrices. De Box's test wordt gebruikt om de voorwaarde van homogeniteit van de variantie-covariantie Matrices te testen. Wanneer deze niet significant is wordt de voorwaarde niet verbroken. Hierbij is de significantie 0.860 wat aantoont dat er gelijkheid van de varianties is. Is de Levene's test niet significant dan is er een gelijkheid van varianties. Bij Communiceren en Bijdragen aan de optimale opbrengt is de test significant, wat aangeeft dat er geen gelijkheid van varianties is. Bij de rest is de test niet significant, wat aangeeft dat er een gelijkheid van varianties is.

Stap 4: Uitvoeren van de analyses ter beantwoording van de vraagstelling.

1. Verschilt gemiddelde samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming?

De bevindingen in de Wilk's Lambda test geven aan dat er een significant verschil is tussen de groepen ($\alpha=0.05$)

F=3.838

Sig.=0.000

Hypothesis df=10

Error df=77

Partial $\eta^2= 0.333$

6. Verschilt het gemiddelde één van de aspecten van samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen van de Eerste Stroming ten opzicht van de leerlingen van de Tweede Stroming?

De Wilk's Lambda test gaf aan dat er een significant verschil tussen de onderzoeksgroepen. Met de Test of Between-Subjects Effect wordt gekeken naar de resultaten van elke afhankelijke variabele. De Bonferroni aangepaste alpha is 0.005. Geef van allen samenwerk aspecten verschilt significant per stroming.

stap 5: Aanvullende analyses op de datamatrix.

N.v.t.

Bijlage 10: Operationalisatie samenwerkingsvaardigheden

Begrip	Dimensies	Indicatoren	Vragen	Vraagnummer	Ompolen
Samenwerken	(Prettige) Omgang scheppen:	Naam gebruiken*	Ik gebruik de naam van mijn maatje.	1	
		Oogcontact**	Ik kijk mijn maatje aan wanneer ik tegen hem/haar praat.	11	
		Goed behandelen**	Ik reageer vriendelijk op mijn maatje.	21	
		Respect**	Ik geef complimenten.	31	
	Eigen initiatief tonen:	Zelfverzekerd**	Ik geef mijn eigen mening.	2	
		Verstaanbaar*	Mijn maatje kan goed horen wat ik zeg als ik praat.	12	
		Evenredig werk**	Ik zorg ervoor dat mijn maatje en ik ongeveer evenveel werk doen.	22	
		Hulp vragen**	Ik vraag om hulp aan mijn maatje wanneer ik er zelf niet uit kom.	32	
	Je houden aan afspraken:	Bij groepje blijven**	Als ik samenwerk praat ik met kinderen die niet in mijn groepje zitten.	3	Ja
		Fluisteren**	Tijdens het samenwerken fluister ik.	13	
		Kletsen**	Tijdens het samenwerken ben ik aan het kletsen.	23	Ja
		Wachten op elkaar**	Ik wacht op mijn maatje wanneer hij/zij minder ver is.	33	
	Luisteren naar elkaar:	Opletten**	Ik let op wat mijn maatje zegt.	4	
		Door elkaar praten**	Ik wacht tot mijn maatje stil is voordat ik begin te praten.	14	Ja
		Reageren**	Ik reageer op wat mijn maatje zegt.	24	
		Geïnteresseerd**	Ik ben geïnteresseerd in wat mijn maatje zegt.	34	
	Betrokkenheid op de groep tonen:	Antwoorden bespreken**	Ik bespreek wat het juiste antwoord is.	5	
		Eens zijn*	Ik ben het op het einde eens met ons antwoord.	15	
		Met iedereen willen samenwerken**	Ik wil alleen met sommige mensen in de klas wel samenwerken.	25	ja
		Met elk groepslid overleggen.**	Binnen mijn groepje werk ik met iedereen samen.	35	

Begrip	Dimensies	Indicatoren	Vragen	Vraagnummer	Ompolen
Samenwerken	Communiceren:	Tegenin gaan*	Als ik het niet eens ben met iemands antwoord, bespreek ik dit.	6	
		Uitleggen**	Ik vertel waarom ik een antwoord heb opgeschreven.	16	
		Gelijk geven*	Ik geef de ander gelijk als ik denk dat zijn/haar antwoord juist is.	26	
		Begrijpen van het antwoord*	Ik probeer te begrijpen waarom mijn maatje een antwoord heeft opgeschreven.	36	
	Helpen:	Helpen**	Ik help mijn maatje als hij/zij hier om vraagt.	7	
		Uitleggen**	Ik leg iets uit als mijn maatje het niet snapt.	17	
		Voorzeggen**	Ik zeg het antwoord op een opdracht voor	27	Ja
		Behulpzaam**	Ik vraag of mijn maatje alles snapt.	37	
	Omgaan met lastige situaties:	Ruzie**	Ik maak ruzie tijdens het samenwerken.	8	Ja
		Rustig blijven**	Ik blijf rustig als ik het ergens niet mee eens ben.	18	
		Zelf oplossen*	Problemen los ik op door de juf om hulp te vragen.	28	Ja
		Kritiek op ideeën**	Ik zeg het als een idee mij niet bevalt.	38	
	Bijdragen aan optimale opbrengst:	Samenvatten*	Ik zet tussendoor onze ideeën op papier.	9	
		Netjes**	Ik werk netjes.	19	
		Ideeën**	Ik bedenk ideeën.	29	
		Motiveren*	Ik motiveer de groep.	39	
	Doelgericht werken:	Tijdsplanning**	Ik zorg ervoor dat de opdracht op tijd af is.	10	
		Nauwkeurig*	Ik plan de opdracht nauwkeurig.	20	
		Taken verdelen*	Ik zorg ervoor dat de taken verdeeld zijn.	30	
		Opletten**	Ik let op bij de uitleg van de opdracht.	40	

* komt naar voren uit samenwerkingsvaardigheden van het coöperatief leren

**komt naar voren uit de opdracht samenwerken en de samenwerkingsvaardigheden van het coöperatief leren

Bijlage 11: Codeboek SRQ-A

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
1	Naam	Nominaal	Naam	Zoals ingevuld	Zoals ingevuld	-
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
2	Leeftijd	Ratio	Leeftijd	Getal	Zoals ingevuld	-
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
3	Groep	Ratio	Groep	Getal	Zoals ingevuld	-
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
4	Stroming	Nominaal	Eerste of Tweede Stroming?	Eerste Stroming	1	Eerste Stroming
				Tweede Stroming	2	Tweede Stroming
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
5	Geslacht	Nominaal	Jongen of meisje?	Jongen	1	Jongen
				Meisje	2	Meisje
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
6	Schooltijd	Ratio	Hoe lang zit je al op deze school?	Getal	Zoals ingevuld	-
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
7	Hwgoedeleerling	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat ik wil dat de juf/meester denkt dat ik een goede leerling ben.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
8	Hwproblemen	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat ik in de problemen kom als ik dat niet doe.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
9	Hwleuk	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat het leuk is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
10	Hwgevoel	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat ik mij slecht voel over mezelf als ik het niet doe.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
11	Hwbegrijpen	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
12	Hwhoor	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat dat is wat ik hoor te doen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
13	Hwprettig	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat ik het prettig vind.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
14	Hwbelangrijk	Interval	Waarom maak ik mijn huiswerk? Omdat het belangrijk voor mij is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
15	Swjuf/meester	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Zodat de juf/meester niet tegen mij schreeuwt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
16	Swgoedeleerling	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Omdat ik wil dat de juf/meester denkt dat ik een goede leerling ben.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
17	Swleren	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Omdat ik nieuwe dingen wil leren.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
18	Swschaam	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Omdat ik mij schaam voor mezelf als ik het niet af krijg.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
19	Swleuk	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Omdat het leuk is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
20	Sw hoor	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Omdat dat is wat ik hoor te doen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
21	Swprettig	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Omdat ik het prettig vind.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
22	Swbelangrijk	Interval	Waarom werk ik aan mijn schoolwerk in de klas? Omdat het belangrijk voor mij is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
23	Vrslim	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Omdat ik wil dat de andere leerlingen denken dat ik slim ben.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
24	Vrschaam	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Omdat ik mij schaam voor mijzelf als ik het niet probeer.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
25	Vrprettig	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Omdat ik het prettig vind.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
26	Vrhoor	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Omdat dat is wat ik hoor te doen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
27	Vrgelijk	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Om erachter te komen of ik gelijk heb of ongelijk.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
28	Vrleuk	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Omdat het leuk is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
29	Vrbelangrijk	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Omdat het belangrijk voor mij is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
30	Vraardig	Interval	Waarom probeer ik moeilijke vragen in de klas te beantwoorden? Omdat ik wil dat de juf/meester aardige dingen over mij zegt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
31	Shhoor	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat dat is wat ik hoor te doen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
32	Shgoedeleerling	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat ik wil dat de juf/meester denkt dat ik een goede leerling ben.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
33	Shprettig	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat ik het prettig vind.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
34	Shproblemen	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat ik in de problemen kom als ik het niet goed doe.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
35	Shgevoel	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat ik mij slecht voel over mijzelf als ik het niet goed doe.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
36	Shbelangrijk	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat het belangrijk voor mij is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
37	Shtrots	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat ik trots ben op mijzelf als ik het goed doe.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
38	Shbeloning	Interval	Waarom probeer ik om het goed te doen op school? Omdat ik een beloning kan krijgen als ik het goed doe.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Bijlage 12: Codeboek Samenwerkingsvaardigheden

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
1	Leeftijd	Ratio	Leeftijd	Getal	Zoals ingevuld	-
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
2	Groep	Ratio	Groep	Getal	Zoals ingevuld	-
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
3	Stroming	Nominaal	Eerste of Tweede Stroming?	Eerste Stroming	1	Eerste Stroming
				Tweede Stroming	2	Tweede Stroming
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
4	Geslacht	Nominaal	Jongen of meisje?	Jongen	1	Jongen
				Meisje	2	Meisje
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
5	Schooltijd	Ratio	Vanaf welke groep zit je al op deze school?	Getal	Zoals ingevuld	-
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
6	Naamgebruik	Interval	Ik gebruik de naam van mijn maatje.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
7	Mening	Interval	Ik geef mijn eigen mening.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
8	Anderen	Interval	Als ik samenwerk praat ik met kinderen die niet in mijn groepje zitten.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
9	Opletten	Interval	Ik let op wat mijn maatje zegt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
10	Bespreken	Interval	Ik bespreek wat het juiste antwoord is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
11	Oneens	Interval	Als ik het niet eens ben met iemands antwoord, bespreek ik dit.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
12	Helpen	Interval	Ik help mijn maatje als hij/zij hier om vraagt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
13	Ruzie	Interval	Ik maak ruzie tijdens het samenwerken.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
14	Ideeën	Interval	Ik zet tussendoor onze ideeën op papier.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
15	Tijd	Interval	Ik zorg ervoor dat de opdracht op tijd af is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
16	Aankijken	Interval	Ik kijk mijn maatje aan wanneer ik tegen hem/haar praat.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
17	Horen	Interval	Mijn maatje kan goed horen wat ik zeg als ik praat.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
18	Fluisteren	Interval	Tijdens het samenwerken fluister ik.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
19	Stil	Interval	Ik wacht tot mijn maatje stil is voordat ik begin te praten.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
20	Eens	Interval	Ik ben het op het einde eens met ons antwoord.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
21	Vertellen	Interval	Ik vertel waarom ik een antwoord heb opgeschreven.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
22	Uitleggen	Interval	Ik leg iets uit als mijn maatje het niet snapt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
23	Rustig	Interval	Ik blijf rustig als ik het ergens niet mee eens ben.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
24	Netjes	Interval	Ik werk netjes.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
25	Plannen	Interval	Ik plan de opdracht nauwkeurig.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
26	Vriendelijk	Interval	Ik reageer vriendelijk op mijn maatje.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
27	Evenredig	Interval	Ik zorg ervoor dat mijn maatje en ik ongeveer evenveel werk doen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
28	Kletsen	Interval	Tijdens het samenwerken ben ik aan het kletsen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
29	Reageren	Interval	Ik reageer op wat mijn maatje zegt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
30	Sommige	Interval	Ik wil alleen met sommige mensen in de klas samenwerken.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
31	Gelijk	Interval	Ik geef de ander gelijk als ik denk dat zijn/haar antwoord juist is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
32	Voorzeggen	Interval	Ik zeg het antwoord op een opdracht voor.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
33	Problemen	Interval	Problemen los ik op door de juf om hulp te vragen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
34	Bedenken	Interval	Ik bedenk ideeën.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
35	Verdeling	Interval	Ik zorg ervoor dat de taken verdeeld zijn.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
36	Complimenten	Interval	Ik geef complimenten.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
37	Hulpvragen	Interval	Ik vraag om hulp aan mijn maatje wanneer ik er zelf niet uit kom.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
38	Wachten	Interval	Ik wacht op mijn maatje wanneer hij/zij minder ver is.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
39	Geïnteresseerd	Interval	Ik ben geïnteresseerd in wat mijn maatje zegt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
40	Samen	Interval	Binnen mijn groepje werk ik met iedereen samen.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
41	Begrijpen	Interval	Ik probeer te begrijpen waarom mijn maatje een antwoord heeft opgeschreven.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
42	Snappen	Interval	Ik vraag of mijn maatje alles snapt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Vraag	Naam variabele	Meetniveau	Omschrijving	Antwoord	Code	Label
43	Zeggen	Interval	Ik zeg het als een idee mij niet bevalt.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
44	Motiveren	Interval	Ik motiveer de groep.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie
45	Uitleg	Interval	Ik let op bij de uitleg van de opdracht.	Helemaal waar	1	Helemaal waar
				Beetje waar	2	Beetje waar
				Niet echt waar	3	Niet echt waar
				Helemaal niet waar	4	Helemaal niet waar
				Niet ingevuld	99	Geen informatie

Bijlage 13: Authenticiteitsverklaring

Authenticiteitverklaring

Hierbij verklaar ik stellig

1. dat ik dit (onderzoeks)rapport zelf geschreven heb, zonder hulp van derden;
2. dat ik in mijn verslag alle directe, letterlijke citaten uit de literatuur en alle indirecte citaten en ideeën van andere auteurs aangegeven en vermeld heb¹.

Ik ben mij er volledig van bewust dat schending van deze verklaring negatieve consequenties voor mij kan hebben (zoals het afnemen van studiepunten).

In geval fraude kan worden aangetoond, ben ik aansprakelijk voor de kosten van het onderzoek.

Plaats, datum Eindhoven, 25 Mei 2012

Naam: Anne Roenhorst

Studentnummer: 2129516

Handtekening:

¹ De opleiding Toegepaste Psychologie gebruikt de dienst [Ephorus](#) om ingeleverde scripties te controleren op plagiaat. Ephorus vergelijkt deze documenten met een database met eerder ingeleverd werk en met materiaal dat via internet is te vinden. Wanneer het percentage gevonden overeenkomsten met andere bronnen de 30% overschrijdt, wordt het werk afgekeurd. Bij een lager percentage, wordt gekeken naar de aard van de overeenkomsten.