

Praktijk Gericht Onderzoek

Nico Schouten, Studentnummer: 2651610
Opleiding: master SEN
begeleider: Astrid Westerbeek

I hear and I forget.

I see and I remember.

I do and I understand.

Confucius

Samenwerkend Leren
op een Agrarische
VMBO-school

Inhoud

Inleiding en woord van dank.....	5
Samenvatting.	6
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemomschrijving.....	7
1.1 Het werkveld.	7
1.2 Curriculum onderbouw.	7
1.3 Kijkwijzer als intervisie-instrument.	8
1.4 Wens en verwachting.....	9
1.5 Concluderende vraagstelling met de kernbegrippen.	9
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	10
2.1 Wat is activerende didaktiek?	10
2.2 Welke modellen van A.D. zijn er?	10
2.2.1 Individueel leren.....	10
2.2.2 Competitief leren.....	11
2.2.3 Samenwerkend Leren.....	11
2.2.4 conclusies.....	12
2.3 Modellen van Samenwerkend Leren.....	13
2.3.1 Samenwerkend Leren volgens Johnson en Johnson.	13
2.3.2 Samenwerkend Leren volgens Kagan.	14
2.3.3 Samenwerkend Leren volgens Van den Burg.....	14
2.3.4 Conclusie.....	14
2.4 ADSL-GIPS in het werkveld.	15
2.4.1 Typering leerlingen.	15
2.4.2 uitdagingen en valkuilen.	15
2.4.3 eigen waarneming.	15
2.5 ADSL en de CEN-thema's.	16
2.6 ADSL vanuit de beleidsstukken van mijn school.....	16
2.6.1 Is de Kijkwijzer een geschikt instrument?	16
2.6.2 Een alternatief instrument.	16
2.7 onderzoeksvraag.	17
Hoofdstuk 3. De methodiek en opzet van het onderzoek.	18
3.1 Gebruikte instrumenten.....	18
3.1.1 De Kijkwijzer via participerende observatie.....	18
3.1.2 De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen	18

3.1.3 Gestructureerd interview.....	18
3.1.4 Workshop/presentatie ADSL-GIPS.....	19
3.2 Doel.....	19
3.3 Onderzoeksparadigma.....	20
3.4 Onderzoeksstrategie.....	20
3.5 Uitvoering en methodes.....	21
3.6 Respondenten en de rol van de onderzoeker.....	22
3.7 Ethiek.....	23
3.8 Validiteit, Triangulatie en Betrouwbaarheid.....	23
Hoofdstuk 4. De resultaten van het onderzoek.....	26
4.1 Algemeen.....	26
4.2 De Kijkwijzer.....	26
4.3 De Leuvense Betrokkenheidsschaal.....	27
4.4 Interviews.....	28
Hoofdstuk 5. Conclusies met aanbevelingen, discussie en reflectie.....	30
5.1 Conclusies en aanbevelingen.....	30
5.1.1 De situatie bij de start van dit onderzoek.....	31
5.1.2 Door welke activiteit kunnen de leerlingen actief betrokken worden bij de les?.....	31
5.1.3 Wat is het effect daarvan? de eindmetingen.....	32
5.1.4 Welke aanbevelingen kunnen geformuleerd worden?.....	33
5.2 Discussie.....	34
5.2.1 Opbrengst.....	34
5.2.2 De rol van de onderzoeker.....	34
5.2.3 Effecten op langere termijn.....	35
5.3 Reflectie.....	35
5.3.1 persoonlijke reflectie.....	35
5.3.2 Alles samengevoegd.....	38
5.3.3 De feedback.....	39
Geraadpleegde literatuur.....	40
Bibliografie.....	40
BIJLAGEN:.....	43
BIJLAGE 2: de Leuvense Betrokkenheidsschaal.....	44
BIJLAGE 3: de Kijkwijzer.....	47
BIJLAGE 4: korte vragenlijsten voor de leerlingen.....	48

BIJLAGE 5: Korte vragenlijsten voor de docenten.	51
BIJLAGE 6: Resultaten Zelf Evaluatie Kwaliteit (ZEK)	54
BIJLAGE 7: meerjarenbeleidsplan in één poster.	55
BIJLAGE 8: handout workshop ADSL-GIPS	56

Inleiding en woord van dank.

Met grote trots presenteer ik onderstaand document: PraktijkGericht Onderzoek naar Samenwerkend Leren in mijn werkveld, een agrarische VMBO-school in landelijk Noord Brabant. De keuze van het onderzoeksthema is het resultaat van een in mijn studie master SEN ontplooiende interesse naar en behoefte aan meer simultane werkvormen in mijn lessen. Daardoor ontstond mijn zoektocht naar een werkmodel dat hierop inspeelt en ik kwam uit bij een van de LEOZ-basisdimensies van masterSEN: Samenwerkend Leren.

Het werkmodel ADSL-GIPS bood vervolgens voldoende handvatten om in de vakgroep Mens en Maatschappij het onderzoek te starten.

Ik dank mijn vakgroepscollega's voor het meewerken aan dit onderzoek. Zonder hen was dit niet gelukt. Verder dank ik Bart en Léon voor hun adviezen en hun aanstekelijke enthousiasme welke mij op 'vastloop'-momenten weer motiveerde om verder te gaan. Ook mijn critical friends verdienen dank voor hun feedback en ondersteuning. Als laatste, maar zeker niet minste, bedank ik Astrid Westerbeek voor haar inspirerende begeleiding. Zij wist de juiste focus aan te brengen.

Samenvatting.

Het doel van dit onderzoek is het vaststellen van het nut van Activerende Didactiek Samenwerkend Leren (ADSL) bij het uitvoeren van een onderdeel uit het meerjarenbeleidsplan van mijn werkcontext: “boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen (Kijkwijzer)” (ROCWB, 2015). De Kijkwijzer is op de onderzoeksschool ter ondersteuning van het beleidsplan samengesteld en bevat 48 controlepunten die gescoord kunnen worden met “niet zichtbaar - zichtbaar - duidelijk zichtbaar”, en is twee maal gescoord bij de vier deelnemende docenten in de vakgroep Mens en Maatschappij.

Opzet. De uitvoering van dit evaluatieonderzoek is verricht vanuit het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma, volgens het model van de Didactische Analyse (Lange, Schuman, en Montesano Montessori, 2012; Aken en Andriessen, 2011).

Tijdens het onderzoek bleek al gauw dat de Kijkwijzer wel groei van ‘boeiende lessen’ meet, maar onvoldoende mogelijkheden biedt om ook de leeractiviteit van de leerlingen te meten. Daarvoor is een alternatief instrument gezocht en gevonden in de vorm van de Leuvense Betrokkenheids Schaal voor leerlingen (LBS-L).

In de eerste plaats is er een meting beginsituatie geweest van ‘normale’ lessen, via observatie met de Kijkwijzer en zijn in de vier deelnemende klassen telkens twee leerlingen geobserveerd via de LBS-L. Deze meting beginsituatie is uitgevoerd voorafgaand aan de interventie.

Deze interventie bestond uit een workshop waarin het paradigma ADSL werd gepresenteerd met daarbij een zorgvuldig gekozen werkvorm die vervolgens door de vakgroepscollega’s in hun eigen lessen is ingezet. Tijdens deze ADSL-lessen is opnieuw een meting verricht met de Kijkwijzer en de LBS.

Conclusie. Het inzetten van Activerende Didactiek Samenwerkend Leren via het werkmodel ADSL-GIPS heeft geleid tot een verhoging van de positieve scores van de Kijkwijzer en de betrokkenheid/leeractiviteit van de leerlingen en daarmee mag de conclusie getrokken worden dat de onderzoeksvraag positief beantwoord is.

Aanbeveling. Gezien de uitkomst van het onderzoek, is het aan te bevelen om het werkmodel ADSL-GIPS op de onderzoeksschool onder voorwaarden breder in te zetten in de theorielessen om het beleidsdoel “boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen” beter te bereiken. Deze voorwaarden zijn onder andere adequate kennisbasis bij de docenten en voldoende hardware, zoals een geschikt lokaal en ‘knutselspullen’.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemomschrijving.

In dit hoofdstuk worden de context, aanleiding en handelingsverlegenheid beschreven die geleid hebben tot de uitvoering van dit praktijkgericht onderzoek.

1.1 Het werkveld.

De school waar dit PraktijkGericht Onderzoek (PGO) plaatsvindt is een VMBO-school, sector groen, waar de Basisberoepsgerichte, Kaderberoepsgerichte en Gemengde Leerweg worden aangeboden, gelegen in landelijk Noord Brabant. Deze school heeft een sterke regionale functie, wat blijkt uit het aanlevergebied: de 800 leerlingen komen, veelal per bus, uit een gebied van ongeveer veertig kilometer in het vierkant om de school heen. Het team bestaat uit 90 personen.

1.2 Curriculum onderbouw.

In 2004 is, na invoering van de Nieuwe Basisvorming, het curriculum van de onderbouw van de school heringedeeld naar leergebieden, zoals Mens en Maatschappij. Daarvoor werden de “klassieke” examenvakken gegeven, zoals Aardrijkskunde, Geschiedenis en Levensbeschouwing. Het team waarin dit PGO wordt uitgevoerd, de vakgroep Aardrijkskunde/Geschiedenis werd toen vakgroep Mens en Maatschappij (M&M). De vakgroep heeft deze overgang aangegrepen om een ook bij mijzelf al enige tijd levende wens, meer actieve en simultane werkvormen in te bouwen in de lessen, gestalte te geven. Dit hebben we in de praktijk gebracht door de leermethode PleinM in te voeren en een didactisch kader voor M&M te schrijven met daarin borging van meer actieve werkvormen, zoals het geven van presentaties en werken in groepen. Een concreet werkmodel voor actieve werkvormen is in dit didactische kader niet neergelegd.

In 2009 bleek tijdens een studiedag op onze school dat de wens voor actievere lessen en leerlingen niet alleen binnen de vakgroep M&M leefde. Tijdens een ‘grand café werkvorm’ schreven vele collega’s uit andere vakgroepen zoals Mens en Omgeving, Mens en Techniek en Wiskunde deze wens op hun ‘tafelkleed’.

Deze wens is meteen hierna in het meerjaren beleidsplan 2010-2015 vertaald naar beleid in de tekst: “Er is een start gemaakt op onderdelen om een actieve leerling te krijgen die medeverantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces” (ROCWB, 2010).

In 2012 heeft het management een interventie gepleegd door een externe coach in te huren die bij alle lesgevende collega’s één of meer lessen heeft bijgewoond en coachte op het gebied van

activerende werkvormen, echter zonder daarbij een concreet paradigma of model te gebruiken. De interventie kwam op mij over als ad-hoc benadering: kijken wat de docent doet en daarop reageren.

Deze interventie heeft niet geleid tot actievere leerlingen, zoals blijkt uit de resultaten van onderzoek onder onze leerlingen: deze scoorden in 2013 bij het item 'In de lessen doen we veel verschillende activiteiten' dezelfde score als vóór deze interventie. (Zelf Evaluatie Kwaliteitszorg ZEK, 2015; zie bijlage 6).

1.3 Kijkwijzer als intervisie-instrument.

In het meerjarenbeleidsplan van 2015-2020 is het beleidspunt opnieuw geformuleerd: "boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen (kijkwijzer)". (ROCWB, 2015). Het management heeft hieraan het begrip Activerende Didactiek (A.D.) gekoppeld en een Kijkwijzer (Bijlage 3) opgesteld, een intervisiedocument met drie tabellen over vaardigheidsgebieden: 'leiding', 'contact maken en onderhouden' en 'boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen', waarin met name in de derde tabel criteria benoemd zijn om tot meer A.D. te komen. De items kunnen gescoord worden met 'niet zichtbaar', 'zichtbaar' en 'duidelijk zichtbaar'. De Kijkwijzer wordt gezien en gebruikt als instrument om te meten of en in hoeverre door de docent voldaan wordt aan dit doel van het meerjarenplan.

Het meerjarenbeleidsplan en de kijkwijzer zijn bedoeld voor het hele docententeam van de school, maar gezien de duur van dit opleidingsproject beperkt dit onderzoek zich tot de uit vijf personen bestaande vakgroep M&M, waarvan ik deel uitmaak en vakhoofd ben. De vakgroepsleden hebben in de vergadering van oktober 2015 toegezegd te willen meewerken. De uitkomsten van het onderzoek kunnen aanleiding zijn tot de start van een proces van groei van A.D. voor het hele team en vormen daarmee een bijdrage tot verbetering van het onderwijs op de school, een eis voor dit onderzoeksproject vanuit de opleiding master SEN.

Als ik kijk naar het meerjarenbeleidsplan dat voor het item 'boeiende lessen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen' uitgaat van: "80% van de lessen wordt gegeven volgens de Kijkwijzer" (ROCWB, 2015), dan ervaar ik het gevoel van handelingsverlegenheid dat ik te weinig aan A.D. doe in mijn lessen. Dit gevoel wordt gedeeld door meerdere collega's, zowel uit de vakgroep Mens en Maatschappij als uit andere theorievakken blijkens de uitkomsten van de eerder genoemde 'grand café-werkvorm'.

1.4 Wens en verwachting.

Ik wil een theorie en werkmodel van Activerende Didaktiek gaan/laten inzetten in de lessen M&M om te onderzoeken of er betreffende het meerjarenplan-item “boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen (Kijkwijzer)” verbetering te bereiken is.

Het leergebied en de leermethode M&M lenen zich mijns inziens goed voor het inzetten van een A.D. model omdat er veel praktische werkvormen in zitten die via dit model kunnen worden uitgewerkt.

Met dit onderzoek hoop ik de vakgroep en later het hele docententeam een bruikbaar werkmodel voor A.D. aan te bieden om beter tot boeiende lessen met hogere leeractiviteit voor alle leerlingen te komen.

In hoofdstuk 2 onderzoek ik enkele modellen en kies dan het voor mezelf en de vakgroep meest geschikte (werk)model wat ik dan ga gebruiken als interventie, samen met de collega's van de vakgroep Mens en Maatschappij.

1.5 Concluderende vraagstelling met de kernbegrippen.

Concluderend uit het voorgaande ontstaan de volgende vragen::

1. Wat is activerende didaktiek?
2. Welke modellen van A.D. zijn er en welke is het meest geschikt om op deze school, in dit team in te zetten?
3. Is de Kijkwijzer een geschikt instrument om het meerjarenbeleids-doel “boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen (kijkwijzer)”?
4. Welk ander instrument is ook geschikt om het meerjarenbeleids-doel te meten?
5. Welke interventies, gerelateerd aan het gekozen A.D. model kan ik inzetten?

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing.

In dit hoofdstuk ga ik via beantwoording van de concluderende vragen uit hoofdstuk 1 in op de kernbegrippen uit de probleemstelling die ik daar heb geformuleerd. Ten slotte kom ik na analyse van de literatuur tot de onderzoeksvraag voor dit onderzoek.

2.1 Wat is activerende didaktiek?

Activeren: werkzaam of werkzamer maken (Dale, 2009).

Didactiek: kunst of methode van onderwijzen (Dale, 2009).

Als we deze twee begrippen samenvoegen komen we tot de volgende definitie van Activerende Didactiek: De kunst of methode van onderwijzen via welke men komt tot het werkzaam of werkzamer maken van leerlingen. 'Onderwijzen' wordt in mijn werkcontext verricht door docenten en onderwijsassistenten. Het begrip A.D. is in dit geval dus bestemd voor docenten en onderwijsassistenten, en geeft impliciet aan dat hiervoor kennis ('methode') en vaardigheden ('kunst') nodig zijn, gericht op het werkza(a)m(er) maken van leerlingen. Activeren verwijst naar een onderwijsvorm, waarin leerlingen door docenten uitgenodigd en geactiveerd worden om bepaalde leeractiviteiten zelf uit te voeren (Bergen, z.d.).

A.D. is een containerbegrip met daarin enorm veel voorbeelden van praktische werkvormen, vaak gepubliceerd door onderwijs ondersteunende organisaties zoals CPS en SLO. Om in mijn werkcontext tot meer A.D.-inzet te komen, zullen de docenten en klassenassistenten meer kennis en vaardigheden moeten verwerven over A.D. Na de keuze voor het meest geschikte model zullen deze mensen via een interventie mijnerzijds hiervan voorzien moeten worden.

2.2 Welke modellen van A.D. zijn er?

Activerende Didaktiek wordt meestal gekoppeld aan een leermodel. Johnson, Johnson en Stanne onderscheiden drie modellen: Individueel leren, competitief leren en samenwerkend of coöperatief leren (Johnson, Johnson en Stanne, 2000).

2.2.1 Individueel leren.

Individueel leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerling zelf(standig) het leer- en onderwijsproces ondergaat, zonder samen te werken met klasgenoten. Hij werkt en leert 'alleen'. De docent activeert, veelal door middel van directe (plenaire) instructie de groep, waarna de leerlingen zelfstandig en voor zichzelf gaan leren en Leren wordt hoofdzakelijk gezien als een individuele aangelegenheid (Katholieke Universiteit Nijmegen, 2001). Leren op school wordt vaak grotendeels opgevat als individueel leren. Leerlingen nemen individueel de lesstof op, verwerken

deze vervolgens alleen en worden tot slot individueel getoetst. (Veenman, Koenders, en Burg, 2001). In de eerste jaren van mijn docentschap, vanaf 1992 tot en met 2004 was dit de geldende tendens: je moet zelf examen doen, dus je moet zelf alle leerstof in je opnemen. In 2004 heeft de vakgroep M&M een didactisch kader opgesteld waarin het individueel leren deels werd vervangen door werken in groepen. Echter, in meerdere theorielessen die ik op mijn school zie en zelf geef, wordt het individueel leren nog steeds uitgebreid gepraktiseerd.

2.2.2 Competitief leren.

Competitie is het proberen om beter te zijn dan de anderen, het willen winnen, rivaliteit wedijver (www.muiswerk.nl, 2016). Competitie is in onze samenleving een veelvoorkomende zaak. Denk maar aan sport en talentenjachten op TV.

Als we het begrip competitie in zijn kern beschouwen, is er altijd sprake van interactie tussen min of meer gelijkwaardige partijen. Deze gaan met elkaar de vergelijking aan en streven er naar beter te worden (dan de ander). Van Crombrugge (2012) stelt dat er drie vormen van competitie zijn, twee 'foutieve opvattingen' en één goede (Crombrugge, 2012). De foutieve omschrijft hij als 'militair' en 'economisch' waar er sprake is van respectievelijk vijandschap en beloningsdrang. De goede vorm omschrijft hij als 'sociale competitie', waarin waarden als 'sparringpartner', 'wederzijdsheid' en 'leren' centraal staan (Crombrugge, 2012). In tegenstelling tot de buitenlandse literatuur (Verenigde Staten, België) is er in de Nederlandse literatuur weinig te vinden over competitief onderwijs. De inzet van competitie is niet algemeen in ons onderwijs (Gratama van Andel, 2010). Van den Bos (2010) verklaart dit vanuit de cultuur. Deze is in Nederland vooral 'feminien betrokken', terwijl de cultuur in de Verenigde Staten masculien competitief is (Bos, Brockner, Stein et al, 2010). Concluderend kan men stellen dat A.D. via competitief onderwijs niet 'matcht' met onze culturele 'genen'. Voor mijzelf als onderzoeker geldt dit ook: ik ben meer verbindend en helpend dan competitief en zal dus vanuit mijn biografie en kernkwaliteiten (Korthagen, 2007) de competitieve aanpak vermijden. Dit gegeven zal, impliciet of expliciet, ook meespelen bij de uiteindelijke keuze van het A.D. model in dit onderzoek.

2.2.3 Samenwerkend Leren.

De laatste vorm van A.D. wordt door Johnson, Johnson en Stanne (2000) Samenwerkend of Coöperatief Leren (S.L.) genoemd. Samenwerkend of coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die

samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsleden. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar (Förster, Jansen, en Kenter, 2004). S.L. gaat uit van zelfstandig leren: op een gestructureerde wijze, in verschillende werkvormen, wordt afwisselend individueel, in tweetallen en in groepen gewerkt. Daarbij is er aandacht voor de wijze waarop het leerproces tot stand komt (Burg, 2009) .

De basis van SL werd ruim veertig jaar geleden gelegd door Johnson en Johnson. De Amerikanen Kagan bliezen het in de negentiger jaren nieuw leven in, waarna Johnson en Johnson opnieuw aandacht aan Cooperative Learning besteedden in een reeks artikelen, deels met co-auteurs geschreven.

Johnson en Johnson bedachten de basis middels het produceren van vijf vereisten voor het functioneren van SL. Kagan heeft dit model als basis genomen en kenmerk 3, 4 en 5 vervangen door gelijkheid in aandeel en simultane activiteit en het geheel ondergebracht in een kader van zeven 'keys', sleutels voor het regisseren van S.L. De Nederlander Van den Burg heeft deze modellen vervolgens samengesmeed tot het zogenaamde ADSL-GIPS model. Zie hier voor de paragrafen 2.3.1 tot en met 2.3.3.

In mijn vakgroep blijkt dat we relatief weinig aan S.L. doen. K.U. Nijmegen stelt hier generaliserend op nationaal niveau over dat dit enerzijds komt doordat het leren op school nog te veel gezien wordt als een individuele aangelegenheid (leren doe je alleen) en een geringe affiniteit van leerkrachten met instructievormen die de leerling meer verantwoordelijkheid geven om hun eigen leren te reguleren en anderzijds doordat leerkrachten nog weinig vertrouwd zijn met de kenmerken en mogelijkheden van Coöperatief Leren. (Katholieke Universiteit Nijmegen, 2001). Tijdens het onderzoek kwam dit ook naar voren bij een gesprek dat ik had met een van mijn vakgroepscollega's. Hij gaf aan bang te zijn dat zijn les zou gaan ontaarden in chaos.

2.2.4 conclusies.

Johnson en Johnson (1994) concluderen dat, hoewel competitie en individualisme in de samenleving bestaan en geoefend moeten worden, het onderwijs beter rendoert als leerlingen en docenten samenwerken. In dit rapport concluderen zij dat S.L. beter tot prestaties leidt dan individueel en competitief leren. Daarmee kan deze vorm van A.D. bestempeld worden als 'veelbelovend' (Lange, 2012).

In een eerder boek stellen Johnson en Johnson vast dat de hedendaagse leerling in zijn toekomstige leven momenten zal tegenkomen van competitie en individualisme en benadrukken dat ook deze minder effectieve A.D. methoden aangeboden zullen moeten worden (Johnson en Toets PGO van N. Schouten 2651610

Johnson, 1994). Competitie en individualisme worden dus gezien als minder effectief maar noodzakelijk voor later burgerschap (Schouten, 2015).

Bovenstaande kenmerken zijn samengevat in tabel 1.

Na deze analyse kom ik tot de conclusie dat S.L. te verkiezen is boven Individueel Leren en Competitief Leren. Ik moet hierbij wel stellen dat mijn persoonlijke voorkeur in deze conclusie meespeelt: ik ben niet competitief of individualistisch ingesteld en hang dus vanuit mijn kern (Korthagen, 2007) meer naar S.L.

In de volgende paragraaf ga ik op zoek naar het meest geschikte werkmodel binnen S.L..

ACTIVERENDE DIDAKTIK			
Didactische modellen			
	Individueel leren	Competitief leren	Samenwerkend leren
Kenmerken	Gaat uit van individuele zelfwerkzaamheid	Gaat uit van interactie: krachtmeting. (tegen elkaar op)	Gaat uit van interactie: bundelen van krachten (samen met elkaar)
Gebruiksfrequentie	Vrij vaak in theorielessen	In Nederland niet vaak	In opmars vanuit Verenigde Staten
Toepasbaarheid	Algemeen toepasbaar	In Nederland zwak door de 'helpende cultuur'	In Nederland sterk door de 'helpende cultuur'
Didactische Effectiviteit	Relatief minder effectief	Relatief minder effectief	Relatief het meest effectief
Persoonlijke voorkeur	Inzetten bij het leren voor toetsen	Weinig inzetten	Zo breed mogelijk inzetten

Tabel 1: de drie didactische modellen naast elkaar.

2.3 Modellen van Samenwerkend Leren.

Alhoewel de modellen veel op elkaar lijken en uit elkaar lijken voort te vloeien, zijn er verschillen in hun basis, waardoor de uitvoering van de lessen wezenlijk verschilt. In onderstaande drie paragrafen worden deze verschillen benoemd.

2.3.1 Samenwerkend Leren volgens Johnson en Johnson.

De Amerikanen Johnson en Johnson beschreven het paradigma en koppelden daar vijf voorwaardelijke basiskkenmerken aan, zonder welke het geheel niet kan functioneren: 1. positieve

wederzijdse afhankelijkheid; 2. individuele verantwoordelijkheid; 3. directe interactie; 4. Samenwerkings- vaardigheden; 5. evaluatie van het groepsproces (Johnson en Johnson, 1994).

2.3.2 Samenwerkend Leren volgens Kagan.

De Amerikaan Kagan heeft het model van Johnson en Johnson overgenomen en uitgebreid. Zo heeft hij in zijn model kenmerk één en twee (1. positieve wederzijdse afhankelijkheid; 2. individuele verantwoordelijkheid) van hun model overgenomen en er twee kenmerken aan toegevoegd: gelijkheid in aandeel en simultane activiteit. boven deze basiskenmerken gebruikt Kagan zeven zogenaamde sleutels: Key 1. Structures; Key 2. Teams; Key 3. Management; Key 4. Classbuilding; Key 5. Teambuilding Key 6. Social Skills; Key 7. Basic Principles. In sleutel zeven komen de vier basiskenmerken aan de orde (Kagan en Kagan, 2016).

2.3.3 Samenwerkend Leren volgens Van den Burg.

In ons Nederlandse taalgebied is onder andere de KPC groep actief met S.L. middels het boek van Van den Burg. Zijn basis is het ADSL-GIPS model. (ADSL: Activerende Didaktiek S.L.). In het GIPS-onderdeel komen de door Kagan omschreven basiskenmerken integraal en ongewijzigd terug: **G**elijkheid in aandeel; **I**ndividuele verantwoordelijkheid; **P**ositieve wederzijdse **A**fhankelijkheid; **S**imultane activiteit. In zijn model beschrijft Van de Burg Dat S.L. in verschillende groepssamenstellingen, zelfs individueel kan plaatsvinden: "Op een gestructureerde wijze, in verschillende werkvormen, wordt afwisselend individueel, in tweetallen en in groepen gewerkt" (Burg, 2009, p40). Dit laatste geeft impliciet aan dat Van den Burg ook aan individueel leren doet, geïntegreerd in zijn model van S.L.. Dit laatste, samen met de Simultaneïteit in zijn model, spreekt mij persoonlijk het meeste aan, omdat mijn primaire leervraag voor mijn studie mSEN nadrukkelijk te maken had met simultaneïteit in de inrichting van mijn lessen.

2.3.4 Conclusie.

Uit bovenstaande, korte analyse blijken de volgende zaken:

- De modellen lijken veel op elkaar, omdat ze dezelfde procesvoorwaardelijke regels hanteren: G.I.P.S.
- Johnson & Johnson en Kagan zijn georiënteerd op de Amerikaanse, meer competitieve cultuur, terwijl Van den Burg zijn model voor de Nederlandse cultuur heeft geschreven.
- Het model van Van den Burg heeft ruimte ingebouwd voor het individu en concentreert vanuit zijn hoofdregels op simultane werkvormen, terwijl Johnson & Johnson niet en Kagan alleen in een subonderdeel (key 7) met simultane werkvormen omgaat.
- Mijn persoonlijke interesse gaat uit naar simultaneïteit.

Op basis van deze analyse gaat mijn voorkeur uit naar het ADSL-GIPS model van Van den Burg.

2.4 ADSL-GIPS in het werkveld.

2.4.1 Typering leerlingen.

“De leerlingen in het VMBO zijn doeners. Vmbo-leerlingen zijn zeer praktisch en toepassingsgericht ingesteld. Ze houden niet van lezen, maar leren het liefst door te doen” (Hamstra en Ende, 2006, p.5). In de school van dit onderzoek zijn deze kenmerken duidelijk waarneembaar, de leerlingen zijn in grote meerderheid doeners. Dit wordt zichtbaar als tijdens de (theorie)lessen praktische opdrachten worden gegeven. De leerlingen werken dan langer en meer geconcentreerd aan hun opdracht dan bij theoretisch werk. Dit gegeven versterkt mijn overtuiging dat ADSL in mijn werkveld effect kan sorteren, omdat de leerlingen daarbij worden aangezet tot actief samenwerken.

2.4.2 uitdagingen en valkuilen.

Tijdens een eerdere workshop over ADSL-GIPS die ik aanbood aan collega's op mijn school, benoemden zij desgevraagd hun grootste uitdaging van ADSL: het betrekken van alle leerlingen bij het actieve leerproces. “We moeten ze leren leren”, zei een collega. Hij gaf daarmee aan dat de leerlingen de basisvoorwaarden (GIPS) van het werkmodel moeten aanleren. De collega's benoemden ook de sociale interactie als aandachtspunt: het uitsluiten en meeliften. Aper benoemt in zijn dissertatie oorzaken bij zowel leerlingen als de docent: dominant gedrag in de leerlingengroep en docenten die de theoretische richtlijnen niet (goed) toepassen (Aper, 2008). Deze informatie is later meegenomen in de interventieworkshop voor dit onderzoek.



Figuur 1 (bron: SLO/Kennisset)

2.4.3 eigen waarneming.

In de vakgroep waar dit onderzoek plaatsvindt wordt periodiek, basaal gebruik gemaakt van S.L. via de in het didactisch kader vastgelegde groeps-presentaties. De term basaal is hier op zijn plaats omdat er wel wordt samengewerkt maar zonder expliciete toepassing van het GIPS-

model. Tijdens deze basale S.L. zie ik al voordelen. De leerlingen zijn actiever en zetten intuïtief de 21st century skills in (zie figuur 1). Voor mijzelf als docent is het uitbouwen van Samenwerken naar S.L. heel prettig omdat dit een heel concrete regie van de lessen levert via de vier basisvoorwaarden: GIPS.

2.5 ADSL en de CEN-thema's.

Denken in mogelijkheden en inclusie: Ik zie in mijn eigen lessen – soms maar even - wrijving tussen de samenwerkende leerlingen verdwijnen en merk daarmee op dat dit paradigma mogelijkheden biedt voor bevordering van inclusie op microniveau: in het lokaal.

De master als professional: S.L. brengt me dichterbij de docent die ik wil zijn vanuit mijn dienstbare en geweldloze kern: begeleidend en coachend op het moment dat de leerlingen het nodig hebben, daarmee de psychologische basisbehoefte aan autonomie (Stevens, 1997) respecterend.

Systeemdenken: S.L. vergt regie en organisatie van de lessen. Voor een goede uitvoering hiervan is het nuttig om overzicht te hebben van het geheel van klas, lokaal, uitrusting, theorieën, werkvormen en andere randvoorwaarden als bijvoorbeeld het lesrooster. Vanuit het principe van systeemdenken kan ik hier orde in brengen en mijn lessen beter inrichten naar S.L..

2.6 ADSL vanuit de beleidsstukken van mijn school.

Zoals al beschreven in hoofdstuk 1 bevat het tweede meerjarenbeleidsplan, getiteld 'fotofinish', een flinke uitbreiding van het sub-item actievere lessen en leerlingen. Dit sub-item heeft de titel activerende didaktiek (A.D.) meegekregen. Ook is er een instrument ontwikkeld om de 'boeiendheid' van de lessen te scoren, de zogenaamde Kijkwijzer. Deze vormt een onderdeel van dit onderzoek.

2.6.1 Is de Kijkwijzer een geschikt instrument?

Als we het doel van het beleidsplan, te weten "boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen" willen meten, dan moeten we concluderen dat de Kijkwijzer hiervoor slechts gedeeltelijk geschikt is. Deze meet namelijk uitsluitend de handelingen van de docent (het verzorgen van de boeiende lessen) en niet in welke mate de leerlingen actief zijn. Het is dus nodig om voor het aandeel van de leerlingen een geschikt instrument te vinden.

2.6.2 Een alternatief instrument.

Bij het analyseren van instrumenten om activiteit van leerlingen te meten kwam ik uit bij de Leuvense Betrokkenheids Schaal voor leerlingen (LBS-L), uitgaande van de stelling: een actieve leerling is betrokken en een betrokken leerling is actief. Betrokkenheid is een bepaalde belevingswijze bij een activiteit of een aanbod. Deze belevingswijze uit zich in geconcentreerde, Toets PGO van N. Schouten 2651610

aangehouden en tijdvergeten activiteit, geboeid en gemotiveerd bezig zijn (Herpen en Esch, 2006; Gucht, 2014; Aper, 2008).

De LBS-L is een observatie- en scoringslijst waarmee de betrokkenheid van leerlingen gescoord wordt tijdens een les. In hoofdstuk drie wordt dit instrument nader beschreven.

2.7 onderzoeksvraag.

Mijn opzet is: kan ik het paradigma Samenwerkend Leren, vormgegeven door het model ADSL-GIPS, gebruiken om binnen het team van theorie-docenten te komen tot het verkrijgen van actievere lessen en leerlingen?

Zoals reeds uiteengezet in hoofdstuk 1.3, 2^e alinea is het noodzakelijk dat ik dit onderzoek uitvoer binnen mijn cirkel van invloed (Covey en Walsmit, 2010), te weten de vakgroep waarin ik werkzaam ben.

Daarmee wordt de onderzoeksvraag:

Op welke wijze draagt de methode ADSL-GIPS bij aan de uitvoering van boeiende lessen in de vakgroep Mens en Maatschappij waarbij de leeractiviteit voor alle leerlingen wordt verhoogd?

Deelvragen:

- 1a. Wat is de situatie van de uitvoering van boeiende lessen bij de start van dit onderzoek ?
- 1b. Wat is de situatie van de leeractiviteit van de leerlingen bij de start van dit onderzoek ?
2. Door welke activiteit kunnen de leerlingen actief betrokken worden bij de les?
3. Wat is het effect daarvan?
4. Welke aanbevelingen kunnen geformuleerd worden?

Hoofdstuk 3. De methodiek en opzet van het onderzoek.

In hoofdstuk een en twee heb ik op basis van mijn interesses en professionele ontwikkeling, na analyse van de kernbegrippen en bestudering van literatuur, mijn onderzoeksvraag geformuleerd.

In dit hoofdstuk wordt behandeld hoe het onderzoek is opgezet en uitgevoerd. Ook worden uitgangspunten met betrekking tot ethiek en validiteit beschreven.

3.1 Gebruikte instrumenten.

Om de toegepaste strategie, methode en het onderzoeksparadigma duidelijker te kunnen beschrijven, worden eerst de gebruikte onderzoeksinstrumenten beschreven.

3.1.1 De Kijkwijzer via participerende observatie. De Kijkwijzer is een op de onderzoeksschool opgesteld scoringsformulier wat bij intervisie tussen collega's wordt gebruikt en bevat drie tabellen over vaardigheidsgebieden van de docent: 'leiding', 'contact maken en onderhouden' en 'boeiende lessen verzorgen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen', waarin met name in de derde tabel criteria benoemd zijn om tot meer A.D. te komen. De items kunnen gescoord worden met 'niet zichtbaar', 'zichtbaar' en 'duidelijk zichtbaar'.

De Kijkwijzer is bij de vier deelnemende docenten twee maal gescoord: éénmaal tijdens een reguliere M&M-les (meting beginsituatie) en éénmaal tijdens een S.L-les (meting eindsituatie).

3.1.2 De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen via participerende observatie. Een groep wetenschappers onder leiding van professor Laevers (1997) heeft een observatiemodel ontwikkeld waarmee de betrokkenheid van kinderen bij lessen gemeten en gescoord kan worden, de zogenaamde "Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen" (LBS-L). Deze bestaat uit twee delen. Het eerste deel is een lijst met signalen of aspecten van gedrag waar bij observatie op gelet kan worden. In het tweede deel, worden er vijf niveaus van betrokkenheid onderscheiden, afhankelijk van het percentage van de observatietijd dat zij geconcentreerd aan hun taak werken (Laevers, 1997; Laevers, 2004). De lijsten met signalen en de observatie/scoringslijsten zijn opgenomen als bijlage 2.

In de vier klassen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, zijn twee leerlingen elk twee maal geobserveerd, één maal tijdens de meting van de beginsituatie en vervolgens na het klassenproject met S.L. als meting van de eindsituatie. In paragraaf 3.6 wordt de selectie van deze leerlingen verantwoord.

3.1.3 Gestructureerd interview.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van het gestructureerde interview (Lange, 2012). Deze onderscheidt zich van het open interview (Lange, 2012) door het gebruik van een meer gedetailleerde vragenlijst en consistente behandeling van de vragen en antwoorden: in elk interview worden dezelfde vragen gesteld. Er is hiervoor gekozen omdat de gegenereerde data consistent met elkaar zijn. Er zijn gestructureerde interviews geweest met alle deelnemers vanuit twee vragenlijsten, één voor de docenten en één voor de leerlingen, omdat voor de docenten als verzorger van de lessen een ander deel van het onderzoek gold dan voor de leerlingen als deelnemer aan de lessen.

Het doel van de interviews was naast het verzamelen van onderzoeksdata en het verkrijgen van informatie over voorkennis en eventuele aanbevelingen ook ethisch: de deelnemers konden langs deze weg hun opmerkingen en emoties kwijt.

Meteen na de participerende observaties bij begin- en eindsituatie is met de leerlingen een gestructureerd interview gehouden, waarin hen werd gevraagd wat ze van de betreffende les vonden. De gesprekjes duurden enkele minuten.

Na de S.L-lessen is ook met de deelnemende docenten een gestructureerd interview gehouden. Hen werden vragen gesteld die er op gericht zijn mogelijke voorkennis of -vaardigheid te achterhalen om eventuele achterblijvende opbrengsten te verklaren en om mogelijk veranderde meningen over S.L. te vragen ter onderbouwing van aanbevelingen.

3.1.4 Workshop/presentatie ADSL-GIPS.

Om de deelnemende docenten over S.L. te informeren, heeft de onderzoeker hen een workshop gegeven. Hierin werd behandeld: betekenis van het begrip ADSL; omschrijving van het paradigma; de geschiedenis van ADSL; de link met het beleidsplan van de school en de 21^{ste} eeuwse vaardigheden en het model ADSL wat we in het onderzoek hebben ingezet, het ADSL-GIPS model. De hand-out van de presentatie bij deze workshop is opgenomen in bijlage 8.

3.2 Doel.

De doelstellingen van en handelingen in (dit) praktijkgericht onderzoek zijn gericht op

1. Verbetering of vernieuwing van de beroepspraktijk.
2. Emancipatie van de direct betrokkenen, in dit geval de docenten uit de vakgroep Mens en Maatschappij.
3. Verbetering van de positie van de betrokkenen binnen de beroepspraktijk.

(Lange, 2012)

In dit onderzoek wordt kennis gegenereerd over het inzetten van de werkmethode ADSL-GIPS in de lessen Mens en Maatschappij. Doordat de deelnemende docenten eigen gemaakt worden met werkvormen uit het paradigma ADSL en deze daadwerkelijk hebben ingezet in hun lessen, hebben zij hun didactische vaardigheden verder uitgebouwd en daarmee op bovenstaande drie doelstellingen groei kunnen doormaken.

3.3 Onderzoeksparadigma.

Als we de opzet en uitvoering van dit onderzoek analyseren, blijken deze het meest overeen te komen met de kenmerken van het kritische theorie onderzoeksparadigma dat is “verankerd in praxis”, dat wil zeggen: in handelen dat wordt geïnspireerd door reflectie en dat gericht is op emancipatie (Lange, 2012) en is daarmee een rechtstreekse verlenging van de 3 bovengenoemde voorwaarden voor praktijkgericht onderzoek van De Lange (2012).

Als voorbeelden van dit paradigma kunnen worden benoemd:

- * De rol van de onderzoeker is: "Practitioner, collega, actief betrokkene" (Lange, 2012, p.289).
- * Onderzoeksmethoden: "Mixed-method benadering: zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden, passend bij kleinschalig onderzoek" (Lange, 2012, p.289).

3.4 Onderzoeksstrategie.

Als strategie komt het evaluatieonderzoek het beste tot haar recht, alhoewel de aanpak ook veel kenmerken in zich heeft van het actieonderzoek. “Bij evaluatieonderzoek wordt zo nauwkeurig mogelijk gemeten of de vooraf gestelde doelen van een ingreep (interventie) bereikt worden” (Lange, 2012, p. 138). Dit onderzoek wordt gedaan omdat we willen weten of nieuwe werkwijzen (het inzetten van de methode ADSL-GIPS) inderdaad tot die resultaten geleid hebben die we vooraf op het oog hadden (verhogen van de scores ‘zichtbaar’ en ‘duidelijk zichtbaar’ in de Kijkwijzer en van de leeractiviteit van de leerlingen bij de lessen M&M) en vindt plaats in een situatie die niet blanco is. Er is een beginsituatie: de al bestaande lessen Mens en Maatschappij. Het actieonderzoek dat zich expliciet richt op het handelen van professionals in problematische praktijksituaties (Lange, 2012), zou hier ook van toepassing kunnen zijn, maar omdat de uitkomsten van het handelingsdeel van het onderzoek gemeten worden via een bepaalde standaard of norm, ontleend aan een programmadraaiboek of vastgelegde richtlijnen (Bruine, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot en Ven, 2011), meen ik te mogen spreken van een procesevaluatie: Het verzorgen van boeiende lessen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen via de uitkomsten van de Kijkwijzer en LBS-L. Bovendien gaat het bij het actieonderzoek om “het eigen handelen van docenten” (Ponte, 2002, p-11) en beschrijft dit onderzoek naast het

begeleidend handelen van de onderzoeker vooral de metingen van het handelen van de collega's om hiermede de aantekening van het domein 'begeleiden' bij afstuderen te verwerven. In hoofdstuk 5 komt de onderzoeker in de reflectie terug op het dilemma van de keuze tussen deze twee strategieën.

3.5 Uitvoering en methodes.

Dit onderzoek is uitgevoerd volgens het model van de didactische analyse (Lange, 2012; Aken, 2011), zie figuur 2.

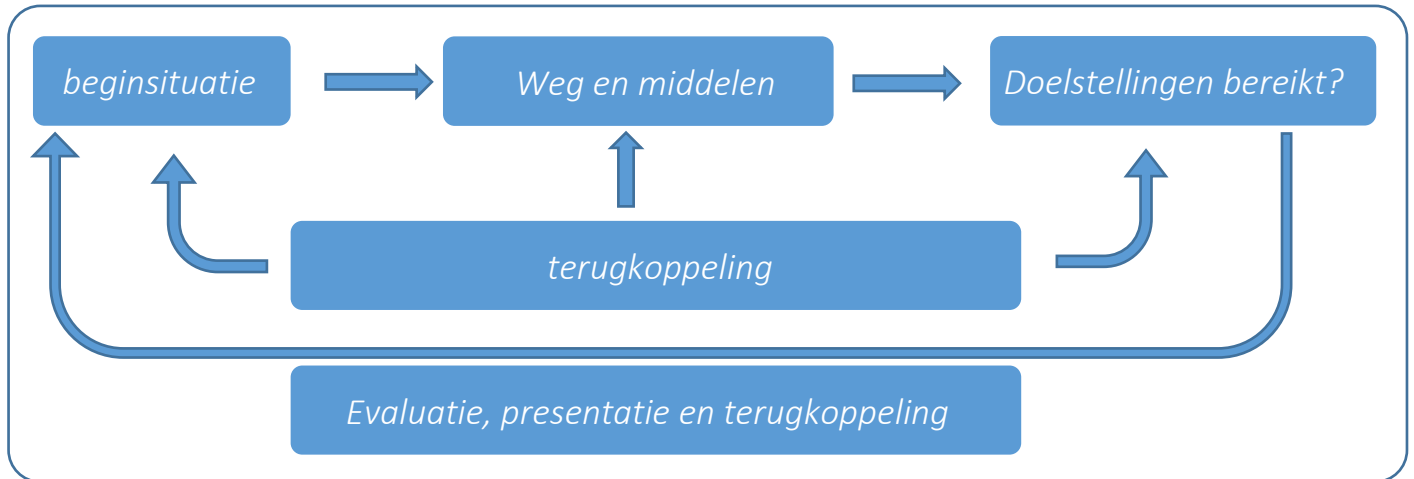
De **beginsituatie** bestaat uit de in hoofdstuk een en twee beschreven probleem- en onderzoeksvraagstelling met een meting beginsituatie via observatie- en vragenlijsten: de Leuvense Betrokkenheids Schaal (LBS-L) voor de leerlingen en de in het werkveld ontwikkelde Kijkwijzer voor de docenten, gevolgd door korte, mondeling gestelde vragen aan de hand van vragenlijsten voor de leerlingen en de docenten.

De **weg en middelen** worden vormgegeven door:

- * De door de onderzoeker aan de deelnemende docenten gegeven workshop waarin het model ADSL-GIPS wordt gepresenteerd met daarbij een afgesproken praktische werkvorm die elke deelnemende collega gaat aanbieden. Deze uniformiteit verhoogt de validiteit van de gegenereerde data.
- * Het toepassen van het ADSL-GIPS model van Van den Burg door de deelnemende docenten in de praktijk middels de in de workshop afgesproken werkvorm onder begeleiding van de onderzoeker.

Doelstellingen bereikt? wordt bepaald door de meting eindsituatie via dezelfde instrumenten als die in de beginsituatie zijn gebruikt als beginmeting.

De **terugkoppeling**: In dit traject hebben na elke stap in de didactische analyse evaluaties met de collega's en leerlingen plaatsgevonden en zijn er, waar nodig, vervolgacties ingezet in de vorm van aanvullende informatieve en helpende gesprekken over de inhoud en opzet van het ADSL-GIPS model.



Figuur 2: Model van didactische analyse (Bron: Lange, 2012).

3.6 Respondenten en de rol van de onderzoeker.

Om de omvang van het onderzoek werkbaar te houden, is op advies van de studiebegeleider en de docent TGO gekozen voor uitvoering binnen de vakgroep M&M waarin ikzelf werkzaam ben, momenteel bestaand uit vijf docenten, mezelf inbegrepen. De vier collega's hebben alle meegewerkt aan dit onderzoek.

Omdat een recht-evenredige vertegenwoordiging van alle leerjaren en leerwegen (totaal zes) onmogelijk uit te voeren was met vier collega's, heb ik in overleg met de docenten een keuze gemaakt. Deze keuze was gebaseerd op de omschrijving van Hamstra en Van den Ende (2006) van de kenmerken van de VMBO leerling: doeners die niet graag lezen. Met elke collega is één van hun klassen geselecteerd en binnen elke klas zijn twee leerlingen geselecteerd die (1) doeners waren en (2) wilden meewerken aan het onderzoek, zie onderstaand schema.

Actie	Respondenten	Leerjaar/leerweg	Functie
Observatie en scoren van de LBS-L	8 uit vier klassen	1BB: 4 personen 1KB: 2 personen 2BB: 2 personen	Leerling/deelnemer
Observatie en scoren van de Kijkwijzer	4	n.v.t.	Docent
Gestructureerd interview	12	1BB: 4 personen 1KB: 2 personen 2BB: 2 personen 4 docenten	Leerling (8), docent (4)
Workshop ADSL-GIPS	4	n.v.t.	docent

Tabel 2: alle respondenten, schematisch weergegeven.

Bij participatief praktijkgericht onderzoek vanuit het kritische theorie-paradigma is de onderzoeker impliciet onderdeel van het onderzoeksproces. Hij/zij participeert daarin. Dat begint al bij het startpunt: hij/zij initieert het onderzoek vanuit een zelf geconstateerd probleem of handelingsverlegenheid. De onderzoeker is collega, actief betrokkene en coach in een proces van verandering (Lange, 2012, p-289). In dit onderzoek is hij/zij ook de observant van zijn/haar collega's en van de leerlingen. De onderzoeker dient zich te realiseren dat dit gegeven van invloed is op de handelingen en daarmee op de resultaten van het onderzoek en dient deze invloeden mee te nemen in de interpretatie van de verzamelde data. Deze noodzakelijke reflectie is te vinden in hoofdstuk 5.

3.7 Ethiek.

Van de deelnemers/respondenten aan dit onderzoek wordt veel gevraagd. Ze worden geobserveerd, geïnterviewd en de docenten ondergaan een workshop om zich het ADSL-GIPS model eigen te maken. Met name het inzetten van dit model en de observaties vóór en na deze inzet maken alle betrokkenen tot onderzoeksobject en plaatsen hen in een kwetsbare positie. Het is nodig om ethisch met hen om te gaan en dit ook adequaat te communiceren. (Lange, 2012). Volgens De Lange (2012) zijn dan een klimaat van veiligheid en integriteit essentieel. De onderzoeker moet zuiver, transparant en consistent met de onderzoeksdoelen handelen en communiceren en daarboven deugdzam, betrouwbaar, vriendelijk, geduldig en respectvol zijn. Hij/zij moet ook gericht zijn op het vinden en presenteren van bewijsmateriaal (Lange, 2012). Ik ben mij hiervan bewust en heb getracht deze zaken toegepast bij de benadering van alle betrokken personen.

Alle deelnemers aan dit onderzoek zijn vooraf gevraagd of ze wilden deelnemen. Met hen is besproken wat het onderzoek inhoudt, wat er van hen werd verwacht en wat er met de verkregen gegevens wordt gedaan. Ook is doorgesproken dat alle scoringslijsten anoniem zijn en na afronding van dit onderzoek in hun bijzijn worden vernietigd. Ze verklaarden allen geïnteresseerd te zijn in de uitkomsten van het onderzoek. Deze worden hen gepresenteerd.

3.8 Validiteit, Triangulatie en Betrouwbaarheid.

De opzet van het onderzoek.

Basis van het onderzoek zijn de deelvragen (1a) in hoeverre door het gebruiken van de methode ADSL-GIPS het aantal negatieve scores 'niet zichtbaar' afneemt, en positieve scores 'zichtbaar' en 'duidelijk zichtbaar' van de docenten op de Kijkwijzer toeneemt en (1b) in hoeverre de leeractiviteit van de leerlingen groeit.

Hiertoe is voor het onderzoeken van deelvraag 1 de Kijkwijzer geanalyseerd op compatibiliteit met het model ADSL-GIPS. Daaruit bleek dat 7/8 (87,5%) van de items in de Kijkwijzer gerelateerd is aan SL. Bij een zo hoog percentage achtte ik het verantwoord de gehele Kijkwijzer integraal te gebruiken voor dit onderzoek. Vermeld dient te worden dat bovengenoemde Kijkwijzer op lokale basis, binnen de school van onderzoek is opgesteld. De validiteit is dus zeer beperkt; het instrument kan alleen daar gebruikt worden. Er is dus geen sprake van externe validiteit (Lange, 2012): de gevonden resultaten zijn slecht te generaliseren.

Om deelvraag 2 te kunnen onderzoeken is de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen op geschiktheid als meetinstrument onderzocht. Zie hiervoor paragraaf 2.6.2 en 3.1.2. De betrouwbaarheid is mijns inziens relatief klein, omdat deze afhankelijk is van de observator; er is altijd het risico van de valkuilen die De Lange (2012) benoemt, zoals het verliezen van kritische distantie en het feit dat de onderzoeker zelf een beïnvloedende factor wordt door zijn/haar aanwezigheid (Lange, 2012).

Om de beginsituatie voor deelvraag 1a te bepalen zijn reguliere Mens en Maatschappij-lessen zonder inzet van S.L.. van de deelnemende vakgroepcollega's bijgewoond en is de Kijkwijzer voor de eerste maal gescoord. Voor deelvraag 1b zijn de geselecteerde leerlingen tijdens dezelfde lessen geobserveerd en gescoord via de LBS-L scoringslijst.

De interventie bestond uit een workshop over ADSL-GIPS met daarin de principes van dit model en een werkvorm die de collega's eind februari en begin maart 2016 in hun M&M-lessen in de geselecteerde klassen hebben ingezet, namelijk het voorbereiden van presentaties over een onderwerp uit het leerwerkboek.

Om de eindsituatie voor deelvraag 1a en 1b te meten zijn tijdens de laatste les van deze werkvorm met inzet van S.L.. de Kijkwijzer en LBS-L opnieuw gescoord bij dezelfde docenten en leerlingen.

Triangulatie.

Triangulatie betekent in deze context: hetzelfde verschijnsel wordt met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestudeerd, leidend tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek (Lange, 2012).

Om tot triangulatie te komen, zijn de volgende acties ondernomen:

- * Er is een theoretisch deel samengesteld met onderbouwing van de onderzoeksvraag en de te gebruiken instrumenten. Tevens is in de theoretische onderbouwing (hoofdstuk 2) bij elk onderwerp altijd gezocht naar minimaal twee ondersteunende bronnen.
- * Er zijn in het handelingsdeel van het onderzoek meerdere instrumenten ingezet om

gegevens te verzamelen:

Participerende observatie: LBS-L voor de leerlingen en de Kijkwijzer voor de docenten.

Gestructureerd interview: interview aan de hand van een vragenlijst met de leerlingen en bij de docenten.

- * Op het gebied van de feedback is altijd door minimaal twee personen uit zowel het werkveld als uit de groep van de critical friends feedback gegeven. De twee collega's zijn beide master dus bruikbare feedbackgevers.

Hoofdstuk 4. De resultaten van het onderzoek.

4.1 Algemeen.

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten van het handelingsdeel van dit onderzoek opgenomen.

Omdat de meetinstrumenten uit paragraaf 4.2 en 4.3 met kwantitatieve scores werken, wordt de indruk gewekt dat er sprake is van een kwantitatieve analyse. Dit is echter, gezien de geringe aantallen respondenten en scoringslijsten, niet mogelijk. De validiteit is dan onvoldoende. De conclusies in hoofdstuk 5 zullen kwalitatief van aard zijn.

Bij de analyse van de data is uitgegaan van de deductieve benadering: “Vanuit een theoretische invalshoek worden min of meer concrete bespreekpunten afgeleid, die in een specifieke situatie worden getoetst” (Lange, 2012, p-206). De gevolgde werkwijze betreft een specifieke situatie: de presentatie-les; en concrete bespreekpunten: boeiende lessen en verhoogde leeractiviteit.

4.2 De Kijkwijzer.

Om het onderdeel ‘boeiende lessen verzorgen’ te beantwoorden, is de Kijkwijzer tijdens participerende observatie gescoord bij de vier deelnemende docenten. De scores hiervan zijn ondergebracht in tabel 3.

De meting van de beginsituatie vond plaats tijdens reguliere M&M lessen. Dat wil zeggen lessen vanuit het didactische kader van de vakgroep, waarin wel momenten van samenwerking voorkomen, maar zonder toepassing van S.L. In deze les werden na elkaar de Kijkwijzer voor de docent en de LBS-L voor de leerlingen gescoord.

De meting van de eindsituatie is gescoord tijdens de les waarin werd gewerkt volgens het ADSL-GIPS model. In de les werd groepsgewijs gewerkt aan een presentatie die later aan de hele klas vertoond moest worden. De observaties zijn alle gescoord in de laatste voorbereidingsles. Dat wil zeggen dat de groepen werkzaam waren met het voorbereiden/instuderen van hun presentaties en de docent bezig was met coachen/begeleiden.

	Meting beginsituatie				Meting eindsituatie		
	Duidelijk zichtbaar	zichtbaar	Niet zichtbaar		Duidelijk zichtbaar	zichtbaar	Niet zichtbaar
Collega J	5	22	21		25	17	6
Collega L	7	30	11		38	9	1
Collega C	2	29	17		20	25	3
Collega M	1	26	21		18	24	6

Tabel 3: de scores van de Kijkwijzer in absolute waarden (totaal 48 items in de Kijkwijzer).

In de tabellen wordt duidelijk dat het aantal scores met ‘niet zichtbaar’ in de meting eindsituatie is afgenomen van 21 tot 1. De scores van het item ‘zichtbaar’ zijn afgenomen van 30 tot 9. Het aantal scores met ‘duidelijk zichtbaar’ is toegenomen van 7 naar 38.

4.3 De Leuvense Betrokkenheidsschaal.

Om het onderdeel ‘verhoging van de leeractiviteit van de leerlingen’ te beantwoorden zijn de scores uit de LBS-L van belang. Deze zijn opgenomen in tabel 4. De scores tonen uitsluitend groei: tussen nul en +3 niveaus in de schaal.

Klas	Leerling	Score Meting beginsituatie	Score Meting eindsituatie	Opbrengst
1BB (J)	Leerling (N)	1	2	+1 niveau
	Leerling (A)	2	3	+1 niveau
1BB (C)	Leerling (G)	2	5	+ 3 niveaus
	Leerling (W)	2	3	+ 1 niveau
1KB (L)	Leerling (R)	2	5	+ 3 niveaus
	Leerling (S)	2	4	+ 2 niveaus
2BB (M)	Leerling (L)	2	5	+ 3 niveaus
	Leerling (M)	4	4	0 niveaus

Tabel 4: de scores van de LBS-L.

4.4 Interviews.

De data zijn per vraag verzameld en daarna samengevat in tabellen. De ruwere data zijn te vinden in bijlage 4 en 5 voor de leerlingen en de docenten..

Gestructureerd interview met de leerlingen.	keuze	beginmeting	eindmeting
Wat vind je van deze les?	Saai	1	0
	Gewoon	5	1
	Wel leuk	2	5
	Erg leuk	0	2
Hoeveel zin heb je in deze les?		6,4	7,6
Welke les vind je leuker?	Gewone les	1	1
	Presentatie	7	7
Waarom?	Meer bezig, meer doen (6x) Samen bezig (6x) Je hoeft niet in je boek te werken (3x) Meer op de computer (2x) Ik vind presentatielessen te druk		

Tabel 5: de uitkomsten van het gestructureerd interview met de leerlingen (samengevat).

Gestructureerd interview met de docenten.	Verzamelde antwoorden:	
Vraag 1: heb je al eerder gewerkt met S.L?	* Nee, alleen met samenwerken (3x) * Ja, maar zonder GIPS-model	
Vraag 2: Wanneer vind je dat leerlingen goed Samenwerkend Leren?	* Als ze elkaar helpen * Als de taken goed verdeeld zijn, gekoppeld aan de kwaliteiten van de leerlingen * Uitgaan van elkaars kwaliteiten (2x) * Als ze een (meetbaar) eindproduct leveren (2x) * Als ze zelfstandig geboden openingen pakken * Als er een veilige sfeer is	
Vraag 3: Welk gedrag laten zij dan zien?	* Het gonst, maar het is rustig * Gefocust op eigen opdracht (2x) * Vaste rollen * Actieve werkhouding * Motivatie uitstralen * Elkaar corrigeren/resultaten terugleggen in de groep (2)	
Vraag 4: Welke vaardigheden en/of materialen heb je nodig om met S.L. te werken?	* Ken je leerlingen (3x) * Werk- en knutselmateriaal * Voldoende lokaalruimte (2x) * Leerlingvaardigheden: zelfstandig werken verantwoordelijkheid nemen en luisteren * Docentvaardigheden: organiseren, managen, regisseren, observeren, coachen	
Vraag 5: Wat voor cijfer geef je je motivatie voor vaker werken met S.L.	Gemiddeld een 7,5 Uitersten: 7 en 8	
Vraag 6: Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?	* Niet gepland inzetten. * Randvoorwaarden zijn bepalend. * Bang voor meelif-gedrag * Bang voor het loslaten van de stilte-cultuur in de school. * "We geven soms maar saai les".	

Tabel 6: de uitkomsten van het gestructureerde interview met de docenten (samengevat).

Hoofdstuk 5. Conclusies met aanbevelingen, discussie en reflectie.

In dit hoofdstuk worden conclusies verbonden aan de data die in hoofdstuk 4 verzameld zijn. Dit vindt plaats via beantwoording van de deelvragen. De aanbevelingen vormen een deelvraag en zijn hierbij inbegrepen. Daarna stel ik deze uitkomsten ter discussie voor wat betreft bruikbaarheid in en buiten de school van onderzoek. Ten slotte reflecteer ik op het product en het proces van dit onderzoek en vat ik deze samen in een tabel via de vier hoofdbegrippen uit de zogenaamde SWOT-analyse (Groot, 2007).

5.1 Conclusies en aanbevelingen.

In deze paragraaf worden de conclusies uit dit onderzoek weergegeven, gerangschikt naar de deelvragen bij de onderzoeksvraag. Aan het einde volgt de conclusie op de onderzoeksvraag. Eerst verantwoord ik via welke evaluatievormen ik tot de conclusies ben gekomen.

De Lange (2012) presenteert drie evaluatievormen om te komen tot conclusies:

- a. Summatieve en formatieve evaluatie.
- b. Proces- en productevaluatie.
- c. De niveau's van Lindemann (2003) bij procesevaluatie; 1: output; 2: outgrowth; 3: outcomes.

(Lange, 2012, p 143-144).

Sub a. Omdat er sprake is van een vooraf vastgestelde procesdoorloop zonder bijstelling, kan er pas aan het einde hiervan geëvalueerd worden. Er is mijns inziens sprake van summatieve evaluatie.

Sub b. Er wordt in dit onderzoek een bestaand product ingezet. Dit is het **middel** om het proces van ADSL te bevorderen. We evalueren in dit onderzoek de effecten van het inzetten van het product ADSL-GIPS op het verzorgen van boeiende lessen met hoge leeractiviteit voor alle leerlingen. De onderstreepte begrippen duiden op processen. Mijns inziens is er sprake van procesevaluatie.

Sub c. De Lange(2012) stelt bij deze evaluatievorm dat deze voor processen geldt, maar gebruikt daarna ook meerdere malen het begrip 'product' of 'productie'. Dit komt inconsistent op mij over. Ten tweede wordt bij het item 'outcomes' gesproken over 'lange termijn'(Lange, 2012). Gezien de duur van dit onderzoek is er geen lange termijnmeting mogelijk. Daarmee acht ik deze indeling ongeschikt om te gebruiken.

Samenvattend kan gesteld worden dat er in dit onderzoek sprake is van summatieve procesevaluatie.

5.1.1 De situatie bij de start van dit onderzoek.

Deelvraag 1a. De beginsituatie van de uitvoering van de boeiende lessen.

De items 'niet zichtbaar' – 'zichtbaar' – 'duidelijk zichtbaar' zijn respectievelijk gemiddeld 17, 24 en 4 maal gescoord op een totaal van 48 items.

Omdat dit een beginmeting is, kunnen via summatieve evaluatie geen conclusies worden verbonden aan deze data, alleen dat dit de beginsituatie is, de basis voor de eindmeting.

Uit de gestructureerde interviews blijkt dat geen van de docenten ervaring had met het GIPS-model. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de latere S.L-les daadwerkelijk verschilde van de les uit de beginmeting.

Deelvraag 1b. De beginsituatie van de leeractiviteit van de leerlingen.

De evaluatie van de LBS-L leverde gemiddeld niveau 2 op: "NIVEAU 2 VAAK ONDERBROKEN ACTIVITEIT activiteit met frequente onderbreking [prullen, dromen, niets doen]"

5.1.2 Door welke activiteit kunnen de leerlingen actief betrokken worden bij de les?

Uit de theoretische onderbouwing in hoofdstuk 2 blijkt dat binnen de A.D. het model van Samenwerkend Leren het gunstigste werd genoemd uit drie mogelijkheden. Hierbinnen bleek het ADSL-GIPS model van Van den Burg (2009) de beste keuze.

Binnen dit model is gekozen voor de presentatie-les.

Na uitvoering blijkt uit de data dat deze activiteit inderdaad een positieve opbrengst heeft gegenereerd.

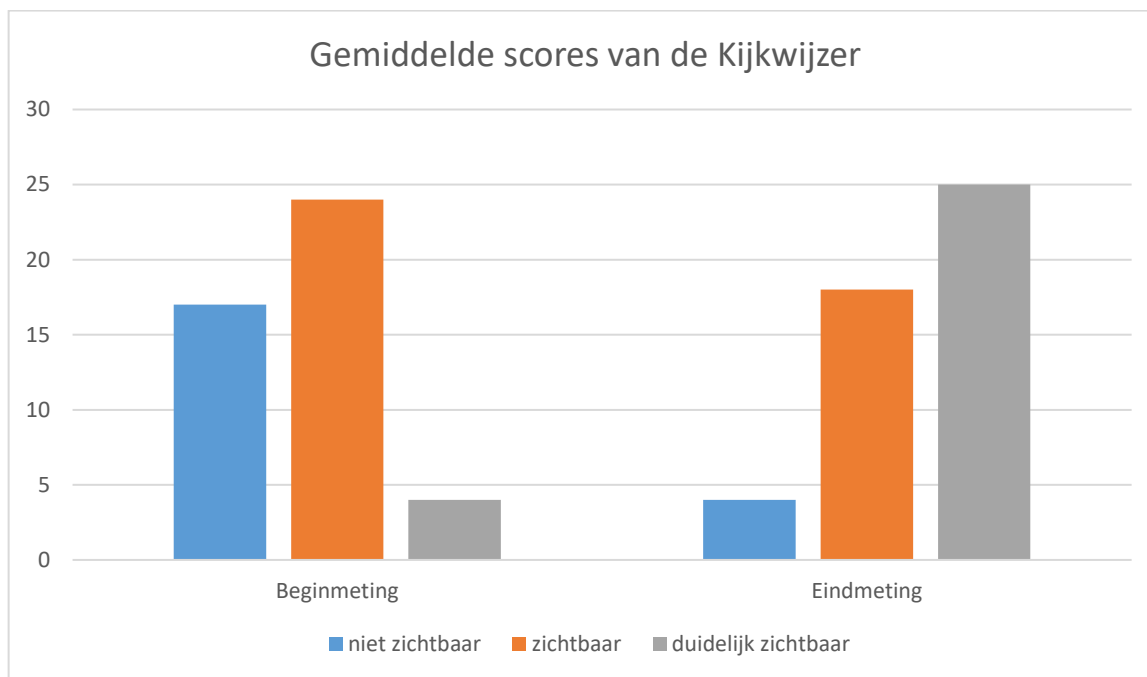
Concluderend kunnen we stellen dat door de activiteit: presentatie-les binnen het model ADSL-GIPS de leerlingen actiever betrokken worden bij de les.

5.1.3 Wat is het effect daarvan? de eindmetingen.

OPBRENGST DEELVRAAG 1a: Boeiende lessen verzorgen.

Kijkwijzer:

- * De score 'niet zichtbaar' is gedaald van gemiddeld 17 tot 4 items in de eindmeting met een spreiding van 21 tot 1 items in de eindmeting uit de in totaal 48 te scoren items.
- * De score 'zichtbaar' is afgenomen van gemiddeld 24 tot 18 items in de eindmeting met een spreiding van 30 tot 9 items in de eindmeting.
- * de score 'duidelijk zichtbaar' is toegenomen van gemiddeld 4 naar 25 items in de eindmeting met een spreiding van 7 tot 38 scores.



Grafiek 1: gemiddelde scores van de Kijkwijzer.

Kwalitatief concluderend kunnen we stellen dat er een duidelijk waarneembare daling van het negatieve ('niet zichtbaar') en het neutrale ('zichtbaar') deel te zien is ten gunste van een bijna even duidelijke stijging van het meest positieve ('duidelijk zichtbaar') deel.

Zoals al gezegd blijkt uit de interviews dat de docenten geen ervaring hadden met ADSL-GIPS. Ze geven na hun ervaring met dit model gemiddeld een zeven voor hun motivatie om ADSL-GIPS vaker in te zetten in de lessen. De interventie wordt daarmee als ruim voldoende effectief ervaren en verdient daarmee op de effectladder van Van Yperen en Veerman (Lange, 2012) de score doeltreffend of werkzaam.

OPBRENGST DEELVRAAG 1b: hogere leeractiviteit van alle leerlingen.

Leuvense Betrokkenheids Schaal voor Leerlingen:

De gemiddelde score op de LBS-L is gestegen van niveau 2 naar niveau 4: “NIVEAU 4 ACTIVITEIT MET INTENSE MOMENTEN duidelijk momenten van concentratie en intense mentale activiteit”. De spreiding in de score lag tussen 2 en 5.

Ook de interviews met de leerlingen vertonen hogere scores bij de meting van de eindsituatie. De waardering van de les stijgt van overwegend ‘gewoon’ naar ‘wel leuk’ en het gemiddelde motivatiecijfer voor de les stijgt van 6,4 naar 7,6. Als laatste zien we ook een persisterende voorkeur voor de S.L-les: de score blijft 7 uit 8.

Uit tabel 4 is op te maken dat S.L. niet voor alle leerlingen evenveel effect heeft. In één geval is zelfs sprake van geen effect. Hij/zij was even betrokken/actief in beide lessituaties. Deze leerling gaf in het interview aan liever zelfstandig te werken dan samen met anderen.

Kwalitatief gezien kunnen we hier concluderen dat ook de betrokkenheid/leeractiviteit van de leerlingen duidelijk is gegroeid.

5.1.4 Welke aanbevelingen kunnen geformuleerd worden?

In deze paragraaf staan de aanbevelingen die uit de onderzoeksdata en de afsluitende vraag van de gestructureerde interviews zijn afgeleid.

Het is aan te bevelen dat:

- De methode ADSL-GIPS breder ingezet wordt in meerdere theorie-vakgroepen om te komen tot meer boeiende lessen met hogere leeractiviteit van de leerlingen.
- De docenten kennis en vaardigheden op dit gebied verwerven middels een workshop. Dit blijkt uit vraag 1 van het interview: geen van de docenten had gewerkt met S.L. In de workshop werden de nodige kennis en vaardigheden aangereikt.
- In de lessen een veilige sfeer gecreëerd wordt. De leerlingen komen dan beter toe aan het handhaven van de GIPS-regels.
- De impliciete hang naar stilte in de gebouwen, als gevolg van de traditionele frontaal-directieve lestraditie verminderd wordt om te komen tot meer draagvlak voor S.L.

De eerste aanbeveling is gedestilleerd uit de uitkomst/conclusie van de onderzoeksvraag, de drie punten daaronder kwamen naar voren uit de gestructureerde interviews met de docenten (zie paragraaf 4.4, tabel 6).

Aanbevelingen voor verder onderzoek.

- De Kijkwijzer, die nu alleen door de onderzoeker is gescoord, door alle leerlingen laten scoren, waardoor ook een kwantitatieve evaluatie kan plaatsvinden van het verzorgen van boeiende lessen.
- Vaststellen van de breedte van het draagvlak voor ADSL bij het hele team van theorielocenten, waarmede een beter beeld ontstaat van schoolbrede toepasbaarheid van dit paradigma.
- De duurzaamheid van de opbrengsten van dit onderzoek kon niet gemeten worden omdat de duur te kort was. Het verdient aanbeveling dit in een vervolgonderzoek te meten.

5.2 Discussie.

In deze paragraaf worden de in de paragraaftitels genoemde onderwerpen ter discussie gesteld. De centrale vraag is daarbij: in hoeverre kan dit onderwerp gebruikt worden voor bredere toepassing buiten het onderzoek?

5.2.1 Opbrengst.

In de theoretische onderbouwing (hoofdstuk 2) werd al duidelijk dat het paradigma S.L. 'veelbelovend' (Lange, 2012, p-147) genoemd mocht worden. De opbrengst is evident, maar niet verrassend. De vraag die daarna rijst is: is deze opbrengst ook in andere vakgroepen haalbaar? Omdat de keuze voor ADSL beïnvloed werd door de gebruikte leermethode en de persoonlijke voorkeur van de onderzoeker, kan niet op voorhand worden uitgegaan van succes in andere vakgroepen. Dit zal voor elke vakgroep binnen de school separaat onderzocht moeten worden. Ook voor de intrinsieke opbrengst van vernieuwing: de algemene effecten zoals het door de docenten genoemde 'triggeren tot het proberen van nieuwe les-handelingen' en 'buiten het vaste stramen treden', kan vooraf geen haalbaarheid worden verwacht. Dit hangt af van de houding van de mensen in de vakgroep.

5.2.2 De rol van de onderzoeker.

Omdat de onderzoeker deel uitmaakt van het team en actief heeft deelgenomen aan dit

onderzoek middels (1) de keuzes die hij gemaakt heeft, (2) de onvermijdelijk subjectieve observaties, interpretatie van de data en (3) de inzet van een zeer lokaal meetinstrument (Kijkwijzer), moet de toepasbaarheid van de uitkomsten van dit onderzoek gerelativeerd worden. Deze zijn ongeschikt voor generalisatie en kunnen slechts gebruikt worden binnen de school van onderzoek op de voldoende universele onderdelen: ADSL-GIPS en de leerlingenpopulatie.

5.2.3 Effecten op langere termijn.

De door De Lange (2012) voorgeschreven reflectievraag betreffende 'duurzaamheid' (Lange,2012) kan binnen de duur van dit onderzoek onmogelijk gemeten worden. Dit zal moeten gebeuren in vervolgonderzoek.

5.3 Reflectie.

De Lange (2012) stelt dat in de slotfase van een praktijkgericht onderzoek een stevige reflectie thuishoort. De onderzoekers moeten zichzelf en elkaar kwaliteitsvragen en impactvragen stellen en dient de vraag duurzaamheid aan de orde te komen (Lange,2012). Ik ben kritisch over deze stelling omdat ik vind dat de onderzoeker gedurende het hele proces reflectief moet zijn. Ik heb deze continue reflectie in het hele traject toegepast en daar waar nodig, zaken aangepast. In deze paragraaf vat ik de mijns inziens belangrijkste punten samen in een matrix die overeenkomsten vertoont met de zogenaamde SWOT-analyse van De Groot (2007), omdat de begrippen van deze matrix mede gericht zijn op de 'sterke en zwakke' kanten die De Lange (2012) adviseert te analyseren.

De persoonlijke, biografische reflectie van de onderzoeker, die pas na het hele proces goed geformuleerd kan worden, is hieronder te vinden en ook opgenomen in de matrix.

5.3.1 persoonlijke reflectie.

Dit onderdeel van de opleiding masterSEN was voor mij met afstand het zwaarste, zowel kwalitatief (denkniveau) als kwantitatief (tijdconsumptie). In mijn bachelorstudie, in 1992, vormde het onderzoek slechts een marginaal opleidingsonderdeel en tijdens het uitoefenen van het beroep in de praktijk van alledag was er nooit sprake van expliciet onderzoek met deze intensiteit. Daardoor leek het uitvoeren van deze toets een welhaast onmogelijke opdracht. Ik heb vaak momenten gekend van wanhoop: (hoe) kan ik dit tot een goed einde brengen? Veel mensen uit mijn omgeving, zowel privé als werk, hebben mij hierbij geholpen en daarmee een extra dimensie toegevoegd aan deze toets, namelijk: het leren hulp te accepteren, en meer te

communiceren, onderdelen die niet in het handboek staan! Mede daardoor blijkt opnieuw dat de toets integraal deel uitmaakt van het totale leerproces. Ik werd door dit onderzoek gedwongen veel meer te communiceren met leerlingen, collega's en de directie. Elke raadpleging leverde nieuwe, verrijkende informatie op, waarmee duidelijk wordt dat communiceren en hulp ontvangen essentieel zijn en verbeterpunten vormen tegenover mijn onafhankelijkheidsdrang. Dit gaf mij een gevoel van dankbaarheid voor zóveel bereidheid tot helpen: door collega's, leerlingen en mijn echtgenote. De interactie in het werkveld was stimulerend, de 'papierwinkel' niet. Ik ben een doener en heb moeite met urenlang worstelen over de juiste formuleringen en opbouw van het geheel volgens de vele regeltjes die in de handboeken staan. Ik ontdekte ook welke toets op mijn toetsenbord het vaakst gebruikt wordt: de DELETE toets.

De worsteling van het doorlopen van het trechterproces van idee naar onderzoeksvraag. Al in het eerste jaar begon de zoektocht naar de onderzoeksvraag. Ondanks de begeleiding hierin vond ik het moeilijk om vanuit mijn onderwijsbehoefte te komen tot een concrete vraag. Ik vond de focus in het één op één overleg met de TGO docent tijdens een bijeenkomst die door slechts vier studenten werd bezocht en ik bijna een uur kon 'sparren'. Zij stelde de juiste vragen en gaf concrete adviezen!

Ik ben iemand die liever breedte zoekt. Dat merkte ik aan mijn aanpak: heen en weer schakelen tussen hoofdstukken, afwisseling zoeken, moeite met focussen en verdiepen.

Het raadplegen van meerdere docenten heeft ook tot gevolg dat er schijnbaar tegenstrijdige informatie komt, bijvoorbeeld over de strategie: actieonderzoek versus evaluatie onderzoek, waardoor ik uiteindelijk "eigenzinnig" mijn eigen keuze heb gemaakt en verantwoord. Daarna besepte ik dat dit ook zo hoort te gebeuren. Een ander voorbeeld betrof het dilemma: onderzoek ik alleen de boeiende lessen, alleen de leeractiviteit van de leerlingen, of beide. De ene docent adviseert: één, de andere docent beweert: beide, voor een completer onderzoek. Ook hier heb ik zelf gekozen: voor beide, omdat ik vanuit mijn kern meer van breedte hou dan van diepte.

Het doormaken van het totaaltraject van een (praktijkgericht) onderzoek is leerzaam, maar mijns inziens nauwelijks actueel in de normale onderwijssituatie waarin ik verkeer, waardoor het moeilijker was om gemotiveerd te blijven. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen wil meer ruimte bij de docent leggen en ook Kelchtermans (2012) pleit in zijn notitie in opdracht van de Onderwijsraad voor meer inbreng van de docent in het onderwijs. Dit kan bereikt worden via een reflectief onderzoekende houding, waardoor de docent zelf het onderwijsproces kan verbeteren. De Lange (2012) stelt dat praktijkgericht gericht onderzoek (PGO) een effectief instrument is om de onderwijsprofessional weer mede-eigenaar te maken van het onderwijsproces (Lange, 2012). Hierdoor komt het PGO in een ander daglicht te staan: De

docent van de toekomst, ook ik, zal wellicht meer gaan onderzoeken. Het doorlopen van dit leerproces bereidt mij voor op de jaren vóór mij, één van mijn leerdoelen voor deze opleiding.

Wat heeft dit onderzoek gebracht.

Voor mij persoonlijk.

Contacten, interactie (buiten de Vakgroep), veel hartverwarmende, onvoorwaardelijke steun; nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden op het gebied van het onderzoeksthema en van het opzetten en uitvoeren van onderzoek.

Voor de vakgroep.

Alle collega's hebben kennis en vaardigheden verworven over S.L. en hiermee gewerkt. Dit heeft duidelijke positieve opbrengsten gegenereerd voor hun didactisch functioneren en kan meegenomen worden in de rechtspositionele gesprekscyclus met het management.

De vakgroep kent meer cohesie door het gegroeide gevoel van elkaar helpen.

Uit de interviews blijkt dat twee collega's zich gestimuleerd voelen tot meer enthousiasme in hun lesgeven.

De collega's scoren in de interviews gemiddeld een zeven bij de motivatie om het ADSL-GIPS model vaker in te zetten.

Voor de school;

Er is duidelijk gebleken dat S.L. positieve effecten geeft bij de uitvoering van het beleids-item "verzorgen van boeiende lessen met hogere leeractiviteit voor alle leerlingen".

5.3.2 Alles samengevoegd.

Sterke punten: * De uitkomsten zijn duidelijk. * Meer kennis en vaardigheden voor de deelnemende docenten. * De resultaten die gescoord zijn, kunnen worden gebruikt in de rechtspositionele gesprekscyclus. * Meer cohesie in de vakgroep van onderzoek. * Een 7 voor motivatie om het ADSL-GIPS model vaker te gebruiken. * Collega's uit het werkveld worden 'getriggerd' om uit hun vaste stramien te treden. * <i>Onderzoeken levert veel nieuws op: kennis, inzichten, vaardigheden, contacten, samenwerking, steun.</i> * <i>Geleerd om meer hulp te zoeken en te accepteren, en meer te communiceren.</i>	Zwakke/verbeter punten: * De generalisatiewaarde is zeer gering. * De tijdsduur van het onderzoek is te kort om impact op langere tijd vast te stellen. * De validiteit is laag met slechts 12 respondenten. * De uitkomst is nauwelijks verwonderlijk en kan daarmee aan kracht verliezen. * <i>Leren hulp te accepteren.</i> * <i>Leren meer te communiceren.</i>
Kansen: * Meer variatie in de lessen brengen, ook buiten de vakgroep van onderzoek. * Een paradigmashift teweeg brengen. * Enthousiasme steekt anderen aan. * Meer draagvlak creëren voor ADSL, nu een vakgroep de opbrengst heeft ervaren; smeed het ijzer als het heet is. * De 'oude stiltecultuur' ombuigen naar een meer actieve. * Meer eigenaar worden van het onderwijsproces door het uitvoeren van onderzoeken.	Bedreigingen/uitdagingen: * Lage geloofwaardigheid door lage generalisatiewaarde. * <i>Tijdconsumptie.</i> * <i>Onderzoeken is momenteel weinig actueel in de praktijk van alledag.</i> * <i>De breedte zoeken i.p.v. de diepte.</i> * <i>Afhankelijkheid van de collega's.</i>

Tabel 7: Metareflectie; de begrippen uit de SWOT (Groot, 2007), toegepast op dit onderzoek.

(De *schuingedrukte* punten zijn persoonlijke uitkomsten).

5.3.3 De feedback.

Tijdens het hele traject van dit onderzoek mocht ik van vele mensen feedback ontvangen.

De docenten/studiebegeleiders van Fontys OSO hebben tijdens bijeenkomsten, in persoonlijke gesprekken en in aangeleverde teksten veel feedback gegeven.

De critical friends hebben alle drie feedback gegeven op de stukken die hen werden toegestuurd, zelfs in de laatste week voor het inleveren.

De collega's, waaronder twee 'vaste' feedbackgevers hebben op alles wat hen werd voorgelegd feedback gegeven en ook tijdens de presentatie van het onderzoek kwam er feedback van de aanwezigen. Deze hield vooral verband met de grafische weergave van de data en is opgevolgd.

Alle feedback is in dank aangenomen en verwerkt in dit document. Het is echter, gezien de hoeveelheid, onmogelijk om alles specifiek te benoemen: geregeld zijn complete hoofdstukken opnieuw geschreven en tabellen en grafieken toegevoegd of verwijderd.

Om dit document overzichtelijk te houden en omdat delen van de feedback handgeschreven zijn, is er voor gekozen deze niet in het stuk op te nemen, maar in het logboek van dit onderzoek op te slaan.

Geraadpleegde literatuur.

Bibliografie

- Aken, J. E. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers. Opgeroepen op april 25, 2016
- Aper, L. (2008, mei 18). Samenwerkend leren tijdens de wiskundeles: Een studie naar de impact op de motivatie, betrokkenheid en leerprestaties van zesdeklassers. Gent: Universiteit van Gent. Opgeroepen op april 23, 2016, van http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/293/494/RUG01-001293494_2010_0001_AC.pdf
- Bergen, T. (sd). *Doceren, wat is dat eigenlijk*. Opgeroepen op april 3, 2016, van www.lerarenopleider.nl/Velon: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/07/docerenwatisdateigenlij1.pdf>
- Bos, v. d., Brockner, J., Stein, J. H., Steiner, D. D., Van Yperen, N. W., Dekker, D. M., & Bos, v. d. (2010, Oktober). The psychology of voice and performance capabilities in masculine and feminine cultures and contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(4), 638-648. Opgeroepen op april 8, 2016
- Bruine, d. E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Ven, v. d. (2011). *Bronnenboek onderzoekstrategieën*. Tilburg, Utrecht, Zwolle: LEOZ.
- Burg, C. v. (2009). Zó motiveer je leerlingen. 12 - 18 , 40 -41.
- Covey, S., & Walsmit, V. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Crombrugge, H. v. (2012, september). Product, proces, ... of gewoon plezier. *Don Bosco Vlaanderen*, 4-5. Opgeroepen op april 6, 2016, van <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/408257/1/db-vl-2012-LR.pdf>
- Dale, V. (2009). *Van Dale online woordenboeken*. Opgeroepen op maart 27, 2016, van gratis woordenboek Van Dale: <http://www.vandale.nl>
- Förre, M., Jansen, I., & Kenter, B. (2004). Coöperatief leren voor alle leerlingen. *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort, Utrecht, Nederland: CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort.

- Gratama van Andel, S. (2010, april). Competitie in het onderwijs. *Onderwijsvernieuwing*, 27-32.
Opgeroepen op april 6, 2016, van
<http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/202817/Pages%2027-32%20from%20OV%2014%20%282%29-3.pdf?sequence=3>
- Groot, S. d. (2007). SWOT en Kennismanagement. *IK, zesde jaargang, nummer 1*, 36-38.
- Gucht, v. I. (2014). Maximale onderwijskansen voor elk kind. *CEGO PUBLISHERS, Leuven, België — EE-m@gazine Jrg. 2013-2014 – 36/1*, 1-6. Opgeroepen op mei 26, 2016
- Hamstra, D., & Ende, J. v. (2006). *De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën*. Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies.
- Herpen, v. M., & Esch, v. W. (2006, april). Serie onderwijsconcepten: ervaringsgericht onderwijs. *JSW*, 90(nummer 8, april 2006), 6-10. Opgeroepen op april 18, 2016, van
http://tm.thiememeulenhoff.nl/assets/documentenservice_zen/jsw/archief/2006/08_april_2006/jrg90-nr8-vanherpen-vanesch-serieonderwijsconceptenervaringsgerichtonderwijs.pdf.
- <http://www.muiswerk.nl>. (2016, mei 31). Opgehaald van www.muiswerk.nl:
<http://www.muiswerk.nl/mowb/?word=competitie>
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis: University of Minnesota .
- Johnson, R., & Johnson, D. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, onbekend.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2016). *Kagan cooperative learning*. Opgeroepen op april 12, 2016, van www.kaganonline.com: <http://www.kaganonline.com>
- Katholieke Universiteit Nijmegen. (2001, december 15). Opgeroepen op april 3, 2016, van onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/cooperatief-leren-simon-veenman-2/?output=pdf>
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. . Leuven: KU Leuven.
- Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie. In J. v. e.a., *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. (pp. 1-24). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Toets PGO van N. Schouten 2651610

- Kloosterboer, P. (2005). *Voor de verandering: over leidinggeven aan organisatieverandering*. Den Haag: Academic service.
- Korthagen, F. &. (2007, 1 28). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *TIJDSCHRIFT VOOR LERARENOPLEIDERS* - 28(1) 2007, pp. 17 - 23.
- Laevers, F. (1997). De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L. Leuven, België.
- Laevers, F., Heylen, L., Daniels, D., & Herbots, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6-12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO.
- Lange, d. R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2012). *praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Neut, v. d., Wolput, v. B., & Kools, Q. (2007). *Positionering van docenten*. Tilburg: IVA.
Opgeroepen op juni 14, 2016, van
https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/positionering_van_docenten.pdf
- Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professioneringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23, 11-19. Opgeroepen op mei 22, 2016, van
http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2002/09/23_3_2PetraPonte.pdf
- ROCWB. (2014). Opgehaald van scholenopdekaart.nl:
- Schouten, N. (2015, november 25). Toets Artikel. Almkerk, Noord Brabant, Nederland.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Veenman, S., Koenders, L., & Burg, M. v. (2001, maart). Coöperatief leren in het voortgezet onderwijs: evaluatie van een scholingsprogramma. *Pedagogiek*, 21, 228-241. Opgeroepen op april 4, 2016, van http://en.aup.nl/wosmedia/3435/vol_21_nr_3_-_coperatief_leren_in_het_voortgezet_onderwijs.pdf

BIJLAGEN:

BIJLAGE 2: de Leuvense Betrokkenheidsschaal (bron: Laevers, 1997).
LBSL - De betrokkenheidssignalen
○ Concentratie _____

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: is de blik intens gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (het bord, het handboek, de leerkracht, het materiaal) of dwaalt deze af?

○ Energie _____

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Net als bij concentratie verraadt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

○ Complexiteit en creativiteit _____

In betrokken activiteit zijn kinderen op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is. Het kind neemt als het ware z'n leerproces in eigen handen: ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen, geeft opmerkingen. Het signalenpaar complexiteit en creativiteit veronderstelt dat we steeds nagaan wat de activiteit op mentaal vlak aan de leerling vraagt. Vaak zullen deze signalen aanleiding geven tot een correctie (naar onder toe) van de eerste, intuïtieve, scoring.

○ Mimiek en houding

De niet-verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kunnen we het onderscheid maken tussen ogen die dromerig in de leegte staren, ongeïnteresseerd van het ene naar het andere gaan en een ingespannen kijken. Bij verhalen kunnen we de gevoelens die aan de orde komen zo van het gezicht aflezen. De algemene lichaamshouding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken. Soms kan men zelfs uitspraken doen over de (niet-)betrokkenheid van kinderen die enkel van de rug af te zien zijn.

○ Persistentie

Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaan het om de duur van die concentratie. Kinderen die betrokken bezig zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Ze willen de voldoening van intense activiteit blijven smaken en zijn bereid daarvoor de nodige inspanningen te doen. Ze laten zich niet makkelijk door aantrekkelijke nevenactiviteiten verleiden. Betrokken activiteit duurt meestal een hele tijd (afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau). Een typische uiting hiervan is het willen verder werken na het belsignaal, vragen blijven stellen naar aanleiding van een les of de activiteit thuis verder zetten. Persistentie is echter niet altijd een signaal van betrokkenheid. Vooral bij oudere kinderen zie je wel eens volgehouden activiteit die voortkomt uit wilskracht en doorzettingsvermogen, niet te verwarren met betrokkenheid. Kinderen die met andere woorden flink meewerken tijdens de les of gehoorzaam zijn, zijn daarom nog niet betrokken.

○ Nauwkeurigheid

Kinderen die betrokken bezig zijn tonen een bijzondere zorg voor hun werk: ze houden rekening met details, gaan nauwkeurig te werk. Niet-betrokken kinderen gaan er vaak met de grove borstel over; het steekt niet zo nauw. Tijdens meer verbaal gerichte activiteiten zijn hen de minder opvallende dingen (een halffluid uitgebracht woord, een vluchtig uitgedrukte gedachte...) helemaal ontgaan.

○ Reactietijd

De kinderen zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels. Ze vliegen er meteen in en tonen daardoor hun motivatie om tot actie over te gaan. Ze reageren ook alert op nieuwe prikkels die zich in de loop van de taak aandienen en die voor de activiteit relevant zijn.

BIJLAGE 2a: scoringslijst Leuvense Betrokkenheidsschaal (Bron Laevers, 1997) .

Scanningformulier betrokkenheid

Screening van de klas om uitspraak te doen over mate van betrokkenheid van leerlingen van niveau 1 t.e.m. niveau 5.

BEGIN- EN EINDUUR SCANNING: VAN.....U. TOTU.

ACTIVITEIT(EN):

.....

OMSCHRIJVING SCHAALWAARDEN

NIVEAU 1 GEEN ACTIVITEIT volledig afgehaakt - dromen - prullen - tijdvallend niet-functioneel gedrag

NIVEAU 2 VAAK ONDERBROKEN ACTIVITEIT activiteit met frequente onderbreking [prullen, dromen, niets doen]

NIVEAU 3 +/- AANGEHOUDEN ACTIVITEIT er is activiteit, maar zonder echte concentratie – niet intens bezig, oppervlakkig

NIVEAU 4 ACTIVITEIT MET INTENSE MOMENTEN duidelijk momenten van concentratie & intense mentale activiteit

NIVEAU 5 AANGEHOUDEN INTENSE ACTIVITEIT nagenoeg doorlopend sterk geconcentreerd - volkomen

Naam leerling	Schaal (1-5)	toelichting
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

BIJLAGE 3: de Kijkwijzer. Bron: ROCWB, 2014.

Leiding	Duidelijk zichtbaar	Zichtbaar	Niet zichtbaar
1 Geeft grenzen duidelijk aan.			
2 Gebruikt stilte als kracht.			
3 Geeft rustig en ontspannen leiding.			
4 Corrigeert ongewenst gedrag of opmerkingen van leerlingen.			
5 Maakt gebruik van humor in de les.			
6 Maakt in woord en beeld duidelijk wat het doel van de les is.			
7 Laat leerlingen merken dat ze gezien zijn.			
8 Straalt plezier uit voor het vak.			
9 Staat boven de lesstof en weet waar hij/zij over praat.			
10 Is goed voorbereid op de les.			
11 Waarborgt de veiligheid van alle leerlingen.			
12 Beloont gewenst gedrag van leerlingen met complimenten.			
13 Praat rustig en verstaanbaar met afwisselende intonatie.			
14 Ontvangt de leerlingen bij de deur.			
15 Geeft het goede voorbeeld en draagt de schoolregels uit.			

Contact maken en onderhouden	Duidelijk zichtbaar	Zichtbaar	Niet zichtbaar
16 Heeft aandacht voor iedere leerling.			
17 Geeft complimenten.			
18 Heeft correct taalgebruik.			
19 Kan zich inleven in de gedachtewereld van de leerling.			
20 Is meer gericht op belonen dan op straffen.			
21 Is enthousiasmerend en motiverend.			
22 Is tactvol.			
23 Noemt leerlingen bij hun naam.			
24 Heeft oogcontact met de hele groep.			
25 Begroet leerlingen bij binnenkomst als gasten.			
26 Is positief naar leerlingen.			
27 Geeft persoonlijke feedback.			
28 Luistert naar wat leerlingen zeggen.			
29 Creëert een prettige, ordelijke werksfeer in de klas.			

drukt

Boeiende lessen met een hoge leeractiviteit voor alle leerlingen	Duidelijk zichtbaar	Zichtbaar	Niet zichtbaar
30 Gebruikt verschillende didactische werkvormen.			
31 Laat leerlingen actief met de lesstof bezig zijn.			
32 Geeft een terugkoppeling aan het einde van de les.			
33 Differentieert in tempo en niveau.			
34 Laat leerlingen leren door te doen.			
35 Stimuleert eigen inbreng van leerlingen in de les.			
36 Peilt regelmatig of de lesstof is begrepen.			
37 Laat leerlingen leren van elkaar.			
38 Laat leerlingen samenwerken.			
39 Laat leerlingen reflecteren en terugkijken op het leerproces en het leren.			
40 Maakt gebruik van ondersteunende leermiddelen.			
41 Houdt rekening met verschillende leerstijlen.			
42 Daagt leerlingen uit zelf het probleem op te lossen.			
43 Maakt effectief gebruik van ict.			
44 Sluit aan bij de beleavingswereld van de leerling.			
45 Geeft duidelijke uitleg.			
46 Heeft hoge verwachtingen van de leerlingen.			
47 Kan omgaan met onverwachte situaties.			
48 Gebruikt de voorkennis van leerlingen in de les.			

BIJLAGE 4: korte vragenlijsten voor de leerlingen.

Leerling:

Leerjaar/leerweg:

Type les:

Datum:

Beginmeting / eindmeting

VRAAG 1: (Inzicht krijgen in het waarde-oordeel van de leerling) Wat vind je van deze les?

Saaï - gewoon - wel leuk - erg leuk.

VRAAG 2: (inzicht krijgen in de motivatie van de leerling). Hoeveel zin heb je in deze les?

1 ---- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 ----- 8 ----- 9 ----- 10

VRAAG 3: (Inzicht krijgen in de voorkeur van de leerling). Welke les vind je leuker?

() Gewone les.

() Presentaties maken.

VRAAG 4: (informatie krijgen over eventuele aanbevelingen) Waarom?

BIJLAGE 4a: de antwoorden uit alle leerlinginterviews verzameld. Hieruit is tabel 5 samengesteld.

1. Wat vind je van deze les?

Bij de beginmeting.	Bij de eindmeting.
Saai : 1x	Saai : 0x
Gewoon : 5x	Gewoon : 1x
Wel leuk : 2x	Wel leuk : 5x
heel leuk : 0x	Heel leuk : 2x

2. Hoeveel zin heb je in deze les? Schaalvraag.

Klas:	beginmeting	eindmeting
1B1:	5 en 6	6 en 7
1B3:	5 en 6	7 en 8
1K2:	7,5 en 7,5	10 en 9
2B3:	7 en 7	6 en 8

3. welke les vind je leuker?

	Beginmeting	eindmeting
Gewone les:	1	1
Presentaties maken:	7	7

4. Waarom?

In je boek werken is saai
 Je werkt niet veel samen in een gewone les
 Bij presentatie hoef je niet in je boek te werken
 Ik hoef nu niet in mijn boek te werken, niet veel schrijven, niet zo veel doen.
 Presentatie is leuker, je doet meer met je klas, krijgt een betere band.
 Je kunt meer dóén, werken op een computer en zo.
 Meer bezig, meer doen, niet alleen stilzitten.
 Ik zit bij mijn vrienden en kan meer doen.
 Veel meer bezig, dingen maken.
 Dan ben je met elkaar bezig.
 Spannender, niet allemaal hetzelfde.
 Deze les is speciaal, niet hetzelfde.
 Meer samen met anderen werken, meer op de computer.
 Bij presentatie moet je meer doen, je hebt minder tijd.
 Zelfstandig werken. Het is leuker om in een groepje te werken.

Ik vind presentatielessen te druk.
Je werkt meer samen dan alleen.

BIJLAGE 5: Korte vragenlijsten voor de docenten.

Vragenlijst collega M&M over S.L.

Collega:

Vraag 1. (achterhalen mogelijk beginniveau) Heb je al eerder met SL gewerkt? In welke activiteit is dat gebeurd?

Vraag 2. (beeld krijgen van het ideaalbeeld van de docent) Wanneer vind je dat de leerlingen goed samenwerkend leren?

Vraag 3. Welk gedrag laten zij dan zien?

Vraag 4. (eventueel vervolgacties adviseren bij de aanbevelingen) Welke vaardigheden heb je nodig om met Samenwerkend Leren te werken? Zijn hier bepaalde materialen bij nodig?

Vraag 5.(peilen van motivatie om te gebruiken bij de aanbevelingen) Schaalvraag. Geef op een schaal van 1 tot 10 aan hoe gemotiveerd je bent voor het vaker werken met ADSL-GIPS.

Vraag 6. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

BIJLAGE 5a: De antwoorden uit de docenteninterviews samengevat.

Vraag 1: heb je al eerder gewerkt met SL?

Drie collega's geven aan dat ze wel ervaring hebben met samenwerken maar niet met SL.

Twee van hen geven aan dat samenwerken ook significant verschilt van SL, omdat er bij SL volgens vaste regels wordt gewerkt.

Eén collega gaf aan bij een ander vak (kunst en cultuur) wel met SL te werken, echter niet volgens de GIPS methode.

Vraag 2: Wanneer vind je dat leerlingen goed Samenwerkend Leren?

Elkaar helpen, taken verdeeld, uitgaan van elkaars sterke punten, als ze als groep een mooi eindproduct afleveren.

Als leerlingen van elkaar leren, zelfstandig gebruikt maken van de 'openingen' die ik bied, op zoek gaan naar antwoorden op korte opdrachten.

Als er goede taakverdeling is, gekoppeld aan de kwaliteiten van de leerlingen, later eventueel bijgestuurd als je de leerlingen een klein beetje buiten hun comfortzone wil brengen. (als ze zelf groepen maken, kiezen ze meestal voor veiligheid, gaan uit van wat ze al kunnen, niet wat ze nog kunnen leren)

Er moet sprake zijn van (meetbare) meeropbrengst; als de sfeer veilig is; ik geef les in de BB, veiligheid is heel belangrijk.

Vraag 3: Welk gedrag laten zij dan zien?

Een klas met groepjes; daarin gonst het, maar het is wel rustig. De leerlingen lopen zelf naar iets toe om dat dan ook te pakken of te doen.

Ze gaan discussiëren in hun groep; ze vertonen 'complimenteerbaar gedrag'; ze gaan conclusies verwoorden.

Gefocust op eigen opdracht, wel regelmatig hun resultaten terugleggen in de groep. Vaste rollen; het is wel een uitdaging om iets buiten je vaardigheden te doen.

Actieve werkhouding; motivatie uitstralen; elkaar corrigeren.

Vraag 4: Welke vaardigheden en/of materialen heb je nodig om met SL te werken?

Coachingsvaardigheden; ken je leerlingen; afstand nemen: laat ze maar lekker experimenteren; hun eigen ideeën waarderen/honoreren.

Groepsdynamiek aanvoelen en er op aanpassen; "Je moet een kilo weten om een ons te kunnen vertellen".

Kennis van de competenties en leerpunten van je leerlingen; werkmateriaal om producten/werkstukken te maken; voldoende fysieke lokaalruimte.

Leerlingen moeten kunnen luisteren, zelfstandig werken en verantwoordelijkheid nemen; het lokaal is bepalend; docent moet kunnen organiseren, managen, regisseren, observeren en coachen.

Vraag 5: Wat voor cijfer geef je je motivatie voor vaker werken met SL.

Twee collega's geven een 7, twee geven een 8.

Vraag 6: Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

Zet het niet gepland in, alleen als het uitkomt/past in de dagelijkse praktijk.

Erg gemotiveerd, maar wel afhankelijk van randvoorwaarden.

Omdat ik graag coach en de leerlingen uitdaag, wat goed bij SL past, maar randvoorwaarden kunnen beperkend werken.

Bang voor meelift-gedrag; moeite om de stilte-cultuur los te laten; "We geven soms maar saai les".

BIJLAGE 6: Resultaten Zelf Evaluatie Kwaliteit (ZEK) Onderzoek vmbo leerlingen voorjaar 2015

Benchmark ZEK Onderzoek vmbo leerlingen voorjaar 2015 -								
	2015	2015	2013		2012		2011	
	alle	3e jaars	3e jaars		3e jaars		3e jaars	
			5 pnts	4 pnts	5 pnts	4 pnts	5 pnts	4 pnts
Aantal respondenten	186	186	159		153		131	
Ik voel me veilig op school.	4,1	4,1	4,2	3,4	4,1	3,3	4,1	3,3
De sfeer op school is prettig.	3,8	3,8	3,9	3,2	3,7	3,0	3,9	3,2
De docenten behandelen mij met respect.	3,7	3,7	3,7	3,0	3,4	2,8	3,7	3,0
Op school gelden duidelijke regels.	3,8	3,8	3,8	3,1	3,7	3,0	3,8	3,1
In de lessen doen we veel verschillende activiteiten	3,6	3,6	3,7	3,0	3,5	2,9	3,7	3,0
De docenten leggen goed uit.	3,5	3,5	3,3	2,7	3,1	2,6	3,3	2,7
De docenten houden rekening met wat ik wel en niet kan.	3,3	3,3	3,1	2,6	3,0	2,5	3,3	2,7
Ik word voldoende uitgedaagd om mijn best te doen op school.	3,5	3,5	3,5	2,9	3,3	2,7	3,4	2,8
Ik ben tevreden over mijn mentor.	3,7	3,7	3,8	3,1	3,7	3,0	4,1	3,3
Ik weet bij wie ik op school terecht kan met mijn problemen.	3,7	3,7	3,9	3,2	3,7	3,0	3,7	3,0
Als het nodig is krijg je extra begeleiding.	3,7	3,7	3,7	3,0	3,5	2,9	3,7	3,0
Ik word geholpen bij het maken van belangrijke keuzes	3,8	3,8	3,8	3,1	3,5	2,9		
Docenten vertellen duidelijk hoe mijn resultaten zijn.	3,7	3,7	3,5	2,9	3,4	2,8	3,5	2,9
Ik word geïnformeerd over dingen die voor leerlingen belangrijk zijn.	3,6	3,6	3,5	2,9	3,4	2,8	3,5	2,9

Bron: ROCWB, 2015.

BIJLAGE 7: meerjarenbeleidsplan in één poster.



Bron: ROCWB, 2015.

BIJLAGE 8: handout workshop ADSL-GIPS

SAMENWERKEND LEREN IN ANDEL.

Een verkenning van de mogelijkheden



Bron en toestemming: Loege.nl

- ▶ * Een beschrijving.
- ▶ * De geschiedenis.
- ▶ * Hedendaagse toepassingen.
- ▶ * Samenwerkend Leren en de finishfoto
- ▶ * Samenwerkend Leren en de kijkwijzer
- ▶ * Een voorbeeld om uit te proberen
- ▶ * Een boekje met veel werkvormen



Bron: <http://www.derechthetkuis.nl>

INHOUD VAN DEZE WORKSHOP.

- ▶ * Definitie van Förrer
- ▶ * Voordelen
- ▶ * Voorwaarden
- ▶ * beschrijving van de VMBO leerling.

EEN BESCHRIJVING.

- ▶ Samenwerkend of coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar (Förre et al, 2004).

DE DEFINITIE VOLGENS FÖRRER.

- ▶ * Definitie van Förre
- ▶ * Voordelen
- ▶ * Voorwaarden
- ▶ * beschrijving van de VMBO leerling.

EEN BESCHRIJVING.

- ▶ Coöperatief leren is een waardevolle werkwijze, omdat het leerlingen aanzet tot actief en constructief leren en het de interactie tussen leerlingen stimuleert. Daarnaast benut het de verschillen tussen leerlingen als kansen om te leren en levert het een bijdrage aan het realiseren van een goed pedagogisch klimaat (Schalkers, z.d.)

VOORDELEN

- ▶ leerlingen tillen elkaar naar een hoger niveau van denken en doen en genereren verdiepte kennis en inzicht in actieve en kritische dialoog.
- ▶ Er zijn veel werkvormen beschikbaar die je eenvoudig op Internet kunt vinden.
- ▶ Er ontstaan actieve lessen.

VOORDELEN

Het GIPS model van Van den Burg:

- ▶ Gelijkheid in aandeel;
 - ▶ Individuele verantwoordelijkheid;
 - ▶ Positieve wederzijdse afhankelijkheid en
 - ▶ Simultane activiteit
- (Burg, 2009).

VOORWAARDEN

- ▶ De leerlingen in het VMBO zijn doeners. Vmbo-leerlingen zijn zeer praktisch en toepassingsgericht ingesteld. Ze houden niet van lezen, maar leren het liefst door te doen (Hamstra, 2006).

BESCHRIJVING VAN HAMSTRA.

- ▶ * Een beschrijving.
- ▶ * De geschiedenis.
- ▶ * Hedendaagse toepassingen.
- ▶ * Samenwerkend Leren en de finishfoto
- ▶ * Samenwerkend Leren en de kijkwijzer
- ▶ * Een voorbeeld om uit te proberen
- ▶ * Een boekje met veel werkvormen

INHOUD VAN DEZE WORKSHOP.

- ▶ De basis van ADSL is al in de jaren vijftig tot zeventig van de vorige eeuw gelegd door Johnson en Johnson, in de jaren negentig door de Amerikaan Kagan nieuw leven ingeblazen.
- ▶ Momenteel houdt het CPS zich met ADSL bezig en heeft Carel van den Burg er een boek over geschreven.
- ▶ Op internet is veel vrij materiaal beschikbaar vanuit uitgeverijen (Noordhoff) en organisaties (Linkedin).



- ▶ * Een beschrijving.
- ▶ * De geschiedenis.
- ▶ * Hedendaagse toepassingen.
- ▶ * Samenwerkend Leren en de finishfoto
- ▶ * Samenwerkend Leren en de kijkwijzer
- ▶ * Een voorbeeld om uit te proberen
- ▶ * Een boekje met veel werkvormen

INHOUD VAN DEZE WORKSHOP.

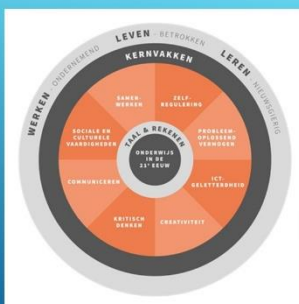
- ▶ * Passend Onderwijs
- ▶ * 21st Century skills



HEDENDAAGSE TOEPASSINGEN.

- ▶ Omdat steeds meer leerlingen die vroeger in het speciaal onderwijs geplaatst werden, nu naar het reguliere onderwijs gaan, ontstaat er in het reguliere voortgezet onderwijs een veel grotere dynamiek van leerstijlen en leerbehoeften. Om alle geplaatste leerlingen optimaal te helpen is bij mij meer behoefte ontstaan aan differentiatie, immers, de groepen worden veel heterogener. Dit kan mijns inziens bereikt worden door verschillende werkvormen te laten plaatsvinden. Samenwerkend Leren is er één van.

* PASSEND ONDERWIJS



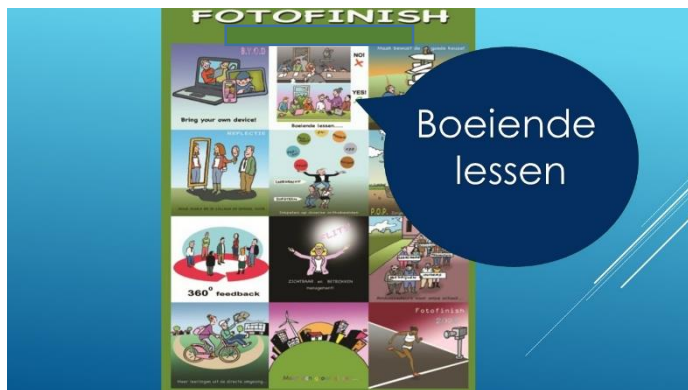
DE 21ST. CENTURY SKILLS

- ▶ Stichting Kennisnet heeft een discussienota laten opstellen door Voogt en Pareja Roblin in 2010. Deze hebben middels een literatuurstudie en expertanalyse de voornaamste kenmerken van de 21st century skills geïnventariseerd.

- ▶ De 21st century skills (bron: Kennisnet)

- ▶ * Een beschrijving.
- ▶ * De geschiedenis.
- ▶ * Hedendaagse toepassingen.
- ▶ * Samenwerkend Leren en de finishfoto
- ▶ * Samenwerkend Leren en de kijkwijzer
- ▶ * Een voorbeeld om uit te proberen
- ▶ * Een boekje met veel werkvormen

INHOUD VAN DEZE WORKSHOP.



- ▶ * Een beschrijving.
- ▶ * De geschiedenis.
- ▶ * Hedendaagse toepassingen.
- ▶ * Samenwerkend Leren en de finishfoto
- ▶ * Samenwerkend Leren en de kijkwijzer
- ▶ * Een voorbeeld om uit te proberen
- ▶ * Een boekje met veel werkvormen

INHOUD VAN DEZE WORKSHOP.

Lesstof	Duidelijk	Zichtbaar	Net
1. Geef een duidelijke beschrijving van de les.			
2. Geef een duidelijke geschiedenis van de les.			
3. Geef een duidelijke hedendaagse toepassing van de les.			
4. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
5. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
6. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
7. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
8. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
9. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
10. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
11. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
12. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
13. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
14. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
15. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
16. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
17. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
18. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
19. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
20. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
21. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
22. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
23. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
24. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
25. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
26. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
27. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
28. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
29. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
30. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
31. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
32. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
33. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
34. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
35. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
36. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
37. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
38. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
39. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
40. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
41. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
42. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
43. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
44. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
45. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
46. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
47. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
48. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
49. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
50. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
51. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
52. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
53. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
54. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
55. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
56. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
57. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
58. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
59. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
60. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
61. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
62. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
63. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
64. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
65. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
66. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
67. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
68. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
69. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
70. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
71. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
72. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
73. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
74. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
75. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
76. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
77. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
78. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
79. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
80. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
81. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
82. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
83. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
84. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
85. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
86. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
87. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
88. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
89. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
90. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
91. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
92. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
93. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
94. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
95. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
96. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
97. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
98. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
99. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			
100. Geef een duidelijke afsluiting van de les.			

Boeiende lessen met een hoge leeractiviteit voor alle leerlingen

1. Geef een duidelijke beschrijving van de les.

2. Geef een duidelijke geschiedenis van de les.

3. Geef een duidelijke hedendaagse toepassing van de les.

4. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

5. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

6. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

7. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

8. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

9. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

10. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

11. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

12. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

13. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

14. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

15. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

16. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

17. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

18. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

19. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

20. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

21. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

22. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

23. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

24. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

25. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

26. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

27. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

28. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

29. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

30. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

31. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

32. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

33. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

34. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

35. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

36. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

37. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

38. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

39. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

40. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

41. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

42. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

43. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

44. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

45. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

46. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

47. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

48. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

49. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

50. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

51. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

52. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

53. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

54. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

55. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

56. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

57. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

58. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

59. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

60. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

61. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

62. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

63. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

64. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

65. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

66. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

67. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

68. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

69. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

70. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

71. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

72. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

73. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

74. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

75. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

76. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

77. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

78. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

79. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

80. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

81. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

82. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

83. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

84. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

85. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

86. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

87. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

88. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

89. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

90. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

91. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

92. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

93. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

94. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

95. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

96. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

97. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

98. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

99. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

100. Geef een duidelijke afsluiting van de les.

SAMENWERKEND LEREN EN DE KIJKWIJZER

- ▶ * Een beschrijving.
- ▶ * De geschiedenis.
- ▶ * Hedendaagse toepassingen.
- ▶ * Samenwerkend Leren en de finishfoto
- ▶ * Samenwerkend Leren en de kijkwijzer
- ▶ * Een voorbeeld om uit te proberen
- ▶ * Een boekje met veel werkvormen

INHOUD VAN DEZE WORKSHOP.

- ▶ * Een beschrijving.
- ▶ * De geschiedenis.
- ▶ * Hedendaagse toepassingen.
- ▶ * Samenwerkend Leren en de finishfoto
- ▶ * Samenwerkend Leren en de kijkwijzer
- ▶ * Een voorbeeld om uit te proberen
- ▶ * Een boekje met veel werkvormen

INHOUD VAN DEZE WORKSHOP.

Gepubliceerd met toestemming van Uitgeverij Noordhoff (november 2009)

© auteur: Jan van der Vlies

Werkvormen ADSL, auteur: Jan van der Vlies

Een aantal bruikbare samenwerkingsstructuren die gebruikt zouden kunnen worden bij de opdrachten en taken zijn:

1. Check-in-duo's
2. Denken-delen-uitwisselen
3. Sta op en wissel uit
4. Genummerde hoofdten

EEN BOEKJE MET VEEL WERKVORMEN

- *Burg, C. v. (2009). Zó motiveer je leerlingen. 12 - 18, 40 -41.
- *Förster, M., Jansen, I., & Kenter, B. (2004). Cooperatief leren voor alle leerlingen. *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort, Utrecht, Nederland: CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort.
- *Hamstra, D., & Ende, J. v. (2006). *De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën*. Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies.
- Johnson, R. J. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, onbekend.
- *www.kennisnet.nl
- *Schalkers, K. (z.d.) *Leren? Dat kan ik zelf! Maar wil je even helpen? Opgehaald van: www.kpcgroep.nl/~media/files/documenten/po/reflectie_ashx*
- *<https://www.passendonderwijs.nl>
- *www.diversiteitinactie.be

GERAADPLEEGDE
BRONNEN/LITERATUUR:

