

Samenwerken

**Onderzoek naar een module samenwerken als stap naar
ontwikkelen van samenwerken bij VMBO leerlingen**

Yvonne van Rooij

AOST onderzoek

2College Jozef Mavo

Tilburg

2012

Inhoudsopgave

Samenvatting

1. Inleiding	2
1.1 Praktijkprobleem	3
2. Theoretisch kader	4
2.1 Definitie samenwerkend leren: deelvraag 1	
2.2 Definitie competentie : deelvraag 2	5
2.3 Definitie vaardigheid : deelvraag 3	8
2.4 Is samenwerken aan te leren via een module samenwerken : deelvraag 5	
3. Methode / onderzoeksopzet	14
3.1 Onderzoeksdoel en onderzoeksvraag	
3.2 Methode en instrumenten	
3.2.1 Literatuurstudie	
3.2.2 Opzet van de module: voorwaarden / succesfactoren voor de module	15
3.2.3 Inrichting van de pilot	16
3.2.4 Interview en digitale vragenlijst	17
3.3 Informanten	
3.4 Procedure	
3.5 Verwerking van de gegevens	18
4. Resultaten	19
4.1 Interview docenten	
4.2 Vragenlijst leerlingen	
4.2.1 Opzet vragenlijst leerlingen	
4.2.2 Resultaten vragenlijst leerlingen	
5. Conclusie en discussie	33
Literatuurlijst	35
Bijlagen	36

Samenvatting

Aanleiding voor dit onderzoek was dat veel leerlingen moeite hebben met samenwerken en dat ze dat met grote regelmaat toch moeten doen. Wij lieten ze samenwerken zonder ze daar in te scholen.

Mijn veronderstelling was dat een training in samenwerken wel eens de oplossing zou kunnen zijn. Na eerst uit te zoeken wat samenwerken nu eigenlijk betekent en inhoudt, heb ik een module ontwikkeld op basis van onze schoolervaringen bij de Rotondelessen en de literatuur. Dit heeft geresulteerd in een module van 8 blokken voor klas 1. Dit is de eerste module uit een reeks van 5 waarin verschillende competenties getraind worden. De module is met behulp van vragenlijsten voor docenten en leerlingen geëvalueerd.

Op korte termijn zijn de resultaten positief te noemen. Op lange termijn is er op onderzoeksgebied nog een weg te gaan voor de onderwijs ontwikkelgroep van 2College Jozef Mavo omdat deze module een eerste stap in de ontwikkeling bij leerlingen is.

1. Inleiding

Op de Jozef wordt al jaren een bijzondere vorm van projectonderwijs gegeven. Deze lessen worden rotondelessen (RTL) genoemd. Door de jaren heen zijn deze steeds na evaluatie tussentijds aangepast. Op basis van enquêtes onder personeel en leerlingen bleek dat deze opnieuw vormgegeven moesten worden [zie bijlage 2 : *Frictiepunten rotondelessen*].

In eerste instantie waren de rotondethema's bedoeld om vakoverstijgend te kunnen werken. Door de invoering van leergebieden heeft dit aspect zijn meerwaarde verloren. Binnen de leergebieden M&M [Mens en maatschappij] en NGT [Natuur, gezondheid en techniek] wordt sinds kort vakoverstijgend gewerkt.

Naarmate leerlingen langer gewend zijn aan de RTL, lijkt de motivatie af te nemen. De werkwijze in de rotondelessen lijkt te lang te veel op elkaar, bovendien is er weinig keuzevrijheid.

Eén van de beoogde effecten, namelijk het meer zelfstandig kunnen werken aan het sectorwerkstuk in klas 4, wordt niet door alle leerlingen behaald. Onze ervaring leert dat veel leerlingen geen verband leggen tussen de eerder gevolgde RTL en het sectorwerkstuk. Leerlingen kunnen de competenties samenwerken, presenteren, informatie onderzoeken en verwerken, plannen en organiseren, reflecteren en verantwoording dragen in het laatste leerjaar niet altijd even goed toepassen.

Een aantal leerlingen die na het behalen van een diploma de school weer bezoeken, vertellen echter dat zij in hun vervolgstudie veel aan de RTL hebben gehad.

We denken bovenstaande problemen op te kunnen lossen door een nieuw format te formuleren voor de RTL. Hierover is al uitgebreid nagedacht en een eerste aanzet is

gemaakt. [zie bijlage 1: Nieuw format rotondelessen]

Daar naast vragen wij ons af wat er komt kijken bij de implementatie van het nieuwe format op het gebied van het aanleren van competenties en vaardigheden, een verantwoorde inhoud van het nieuwe format , rooster, lokaliteit en de implementatie van het nieuwe format in het team.

Binnen de school bestaat de onderwijs ontwikkelingsgroep (OOG). Zij is o.a. belast met de ontwikkeling van het nieuwe format en zal ondersteunend zijn bij het onderzoek. Met hen is afgesproken dat het onderzoek zal samenhangen met de ontwikkeling van het nieuwe format voor klas 1 en dat er in de tweede helft van het schooljaar een pilot gedraaid zal gaan worden in klas 1 en 2.

Hierin wordt de nadruk gelegd op het aanleren van een aantal vaardigheden en competenties die nodig worden geacht om de rotondelessen, vaklessen, sectorwerkstuk en aansluiting met het MBO beter te laten verlopen

1.1 Praktijkprobleem

In de huidige en toekomstige rotonde lessen werken de leerlingen altijd in groepjes van 2,3 of 4 leerlingen. Tot nu toe hebben wij de leerlingen wel laten samenwerken maar nooit geleerd hoe ze dat moeten doen. Er zijn altijd wel individuele en klassikale aanwijzingen gegeven over samenwerken en de leerlingen hebben er altijd wel op moeten reflecteren, maar naar mijn mening kan dat beter en effectiever. Voor veel leerlingen is samenwerken zeer moeilijk en zelfs voor sommige leerlingen bijna onmogelijk. Sommige groepjes werken goed samen en andere niet. Een leerling kan in een groepje best goed samenwerken en die zelfde leerling heeft problemen op het gebied van samenwerken in een andere groepssamenstelling. Slechte samenwerking tussen leerlingen heeft vaak tot gevolg dat het niveau van het gezamenlijke product of werkstuk lager is dan wanneer de samenwerking goed verloopt. Mijn eerste vraag was dan ook of het mogelijk is om alle leerlingen tot op een bepaalde hoogte te leren samenwerken. En wat kan ik als leraar/coach hieraan bijdragen of wat moet de school hiervoor ontwikkelen.

Wat verstaan wij onder samenwerkend leren en wat zijn competenties en vaardigheden?

Welke vaardigheden vinden wij als school belangrijk voor onze leerlingen om goed te kunnen samenwerken?

En is samenwerken via een module samenwerkend leren aan te leren en is die ontwikkeling te toetsen en hoe ?

Ik ben begonnen om eerst te bepalen wat samenwerkend leren, competenties en vaardigheden zijn. Dit om eenduidigheid te krijgen voor een ieder die te maken krijgt met samenwerkend leren op 2College Jozefmavo.

De volgende definities en beschrijvingen zijn uitgangspunt geweest voor de module samenwerken.

2. Theoretisch kader

Hierin worden de begrippen samenwerkend leren, competentie en vaardigheid behandeld. Daarnaast is gekeken of deze begrippen aan te leren zijn en of dat toetsbaar is.

2.1 Definitie samenwerkend leren: deelvraag 1

In Van der Linden en Haenen [1999] vonden we een bruikbare definitie en nadere invulling van het begrip samenwerkend leren.

“We spreken van samenwerkend leren wanneer een lerende in interactie met andere actoren in een onderwijsleersituatie onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat door iedere participant wordt nagestreefd.

Net als bij elke andere didactische werkvorm gaat het ook bij samenwerkend leren om een gericht [meta] cognitief, affectief, motivationeel of sociaal leerdoel. Maar, zoals de werkdefinitie al aangeeft, wordt dat leerdoel bereikt via de sleutelbegrippen interactie, leertaak, gedeelde verantwoordelijkheid en gemeenschappelijk doel.

Het gaat bij samenwerkend leren om een taak die goed gestructureerd is met duidelijk omschreven opdrachten, tussenproducten en eindproduct. Hiervoor dragen de samenwerkingspartners gedeelde verantwoordelijkheid. De gedeelde verantwoordelijkheid betekent dat alle deelnemers in de samenwerking situatie deels aangesproken kunnen worden op het niet bereiken van het gemeenschappelijke doel. Geen van de deelnemers is volledig verantwoordelijk, maar ieder kan wel worden aangesproken op zijn of haar aandeel daarin. Dat betekent dat de partners een gemeenschappelijk belang hebben om samen te werken. Dit gemeenschappelijke belang is een afgesproken doel of product.

Een gemeenschappelijk doel neemt overigens niet weg dat er ook individuele, onderling verschillende belangen en leerdoelen bij samenwerking een rol kunnen spelen.

In het concept *teamleren* komen de sleutelbegrippen interactie, leertaak, gedeelde verantwoordelijkheid en gemeenschappelijk doel op een geïntegreerde wijze aan bod [Haenen&Haitink, 1998]. Het begrip team kennen we voornamelijk uit de sport wereld, maar ook uit de medische en de muziekwereld of uit het bedrijfsleven. Het betekent dat een groep mensen als een geheel functioneert, en gemeenschappelijk doel heeft en eensgezind is over de manier van samenwerken. Vertaald naar het onderwijs komt teamwerk erop neer dat leerlingen als team een taak op zich nemen, waarbij die taak zo wordt verdeeld dat ieder teamlid zijn eigen bijdrage levert aan het teamproduct. Elk teamlid is dus verantwoordelijk voor het al of niet slagen van de onderneming. Teamleren is daarmee een vorm van activerende didactiek, met wat sturing en begeleiding van leerlingen. Opdrachten en leertaken moeten door de

docent goed doordacht , zodat het teamwerken van leerlingen aan de volgende kenmerken voldoet ,vanwege de beginletters ook wel PIGS genoemd:

1. **Positieve onderlinge afhankelijkheid.** Het team moet een rede hebben om samen te werken. Er moet spraken zijn van een gemeenschappelijk doel. Dit houdt in dat een individueel teamlid het team doel niet kan bereiken zonder de bijdrage van de anderen. De teamleden zijn daarmee op een positieve manier van elkaar afhankelijk.
2. **Individuele aanspreekbaarheid.** De opdracht is zo geconstrueerd dat elke leerling aanspreekbaar is op een individuele en een controleerbare bijdrage aan het teamproduct. Is dat niet het geval dan loopt men de kans dat en leerling al het werk doet. Behalve het groepsproduct, wordt ook de persoonlijke bijdrage door de docent beoordeeld.
3. **Gelijkwaardige bijdrage.** Uit de eisen van onderlinge afhankelijkheid en aanspreekbaarheid vloeit ook voort dat elke leerling een gelijkwaardige bijdrage levert. Hierbij kan men denken aan een deeltaak die thuis of op school verricht moet worden, maar ook aan een bijdrage in de klas door middel van een antwoord, een samenvatting, een mening of een reactie.
4. **Simultane interactie.** Simultane of parallelle interactie staat tegenover de vertrouwde manier van lesgeven, waarbij een persoon aan het woord is terwijl de anderen luisteren. Simultane interactie betekend dat de team tegelijk aan het werk zijn. Dat biedt voordelen in termen van leerrendement en efficiënt gebruik van de lestijd.

Door deze vier aspecten komt het begrip leren binnen het kader van teamleren in een ander licht te staan. De teamleden leren ook van elkaar, wat inhoudt dat ze soms als docent voor elkaar optreden. Er treedt rolwisseling op omdat ieder om beurten docent of leerling is. Door elkaar uitleg te geven, krijgt ieder de kans de strategieën van de ander toe te voegen aan het eigen repertoire. Daardoor is leren niet alleen informatie opnemen en verwerken; leren krijgt ook sociale functie, omdat een team als geheel de leerstof betekenis geeft. Leren wordt dan het verwerken van informatie met in het achterhoofd de vraag in hoeverre en op welke manier deze bruikbaar is voor het team.” (*Van der Linden en Haenen, 1999*).

2.2 Definitie competentie: deelvraag 2

Competenties worden besproken vanuit de CPS-publicatie van Hoekstra, Jong, Wel en Wensink (2005) over competentieleren.

Wat zijn competenties?

“Wanneer we competentieren in het VMBO gestalte willen geven, moeten we natuurlijk eerst omschrijven wat een competentie precies is. Het begrip wordt op verschillende manieren gedefinieerd, maar in het kader van het onderwijsproject Competentieren in het VMBO is gekozen voor de volgende definitie:

Een competentie is het vermogen om in bepaalde situaties adequaat gedrag te vertonen. “ Kerkhoffs[2004]

In deze definitie zijn twee elementen relevant:

- *Bepaalde situaties*: in het VMBO gaat het om situaties die samenhangen met een bepaald beroep/functie, met een behoefte vanuit de samenleving en/of met een behoefte aan persoonlijke zorg.
- *Adequaat gedrag*: de leerling voert handelingen uit die in de gegeven situatie het meest passend zijn. Hij maakt flexibel gebruik van zijn gedragsrepertoire. Welke handelingen hij inzet, welk gedrag hij vertoont, laat hij afhangen van de situatie.

Een competentie is meer dan een vaardigheid. Het is een combinatie van kennis, vaardigheden, houdingen en persoonlijke ontwikkeling. Wie een bepaalde competentie beheerst, past de bijbehorende kennis, vaardigheden en houdingen adequaat toe en ontwikkelt zijn persoonlijkheid.

Een competentie is een samenspel van:

- *Vaardigheid - Kennis*
- *Houding - Persoonlijkheidsontwikkeling*

Een competentie heeft de volgende kenmerken:

- Een competentie bestaat uit kennis, vaardigheden, houdingen en persoonlijkheidsontwikkeling.
- Een competentie wordt zichtbaar in waarneembaar gedrag.
- Een competentie is meetbaar en toetsbaar.
- Een competentie uit zich in adequaat gedrag in een bepaalde situatie en een bepaalde tijd.
- Een competentie illustreert een bepaalde bekwaamheid.
- Een competentie kan zich (verder) ontwikkelen, is leerbaar.

Wat is competentieren?

In competentiegericht onderwijs leren leerlingen welke combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen zij in bepaalde situaties het beste kunnen inzetten. Een leerling is competent wanneer hij handelt op een wijze die het beste past bij de gegeven situatie én als hij er blijk van geeft dat hij dit in gelijkwaardige situaties ook kan.

Gedrag is de belangrijkste toetssteen

Bij competentieren gaat het erom dat de leerling kan *aantonen* wat hij heeft geleerd. De leerling moet de kennis kunnen toepassen. Dit is een essentieel verschil met het traditionele onderwijs, waar uitsluitend wordt getoetst of leerlingen de opgedane kennis kunnen reproduceren. Of de leerling een competentie beheerst, wordt in de eerste plaats zichtbaar in zijn gedrag. Hij moet daarom met zijn gedrag aantonen dat hij de competentie adequaat kan toepassen. Of, met andere woorden,

hij moet door zijn gedrag kunnen laten zien dat hij zich de kennis, vaardigheden en houdingen heeft eigen gemaakt. In de toetsing van een competentie staat het gedrag dan ook centraal. Daarom gebruiken scholen verschillende toetsingsvormen. In ieder geval maken zij (ook) gebruik van de observatiemethode. Docenten en leerlingen observeren in hoeverre uit het gedrag van een leerling blijkt dat hij een competentie beheerst.

Competenties zijn meetbaar en toetsbaar

Om ervoor te zorgen dat de observaties meetbare resultaten opleveren, zijn er toetsbare criteria geformuleerd waarop de observanten het gedrag beoordelen. Alleen dan is immers duidelijk in hoeverre de leerling de competentie beheerst. Deze criteria hebben betrekking op (vak)inhoudelijke aspecten en op gedragsaspecten. Voor het opstellen van duidelijke gedragscriteria kunnen scholen gebruikmaken van kennis uit de psychologie, sociologie en pedagogiek. Soms is er al een aantal gedragscriteria omschreven in de competentie zelf. Omdat competenties ontwikkelbaar zijn, is het belangrijk dat de school beoordelingscriteria formuleert voor verschillende niveaus. Door een competentie op verschillende niveaus te formuleren, wordt zichtbaar in hoeverre een leerling een bepaalde competentie verder ontwikkelt. Vanaf 2005 kan de school hierbij gebruikmaken van de ontwikkelde toetsingscriteria voor competenties in het MBO.

Persoonlijke groei bevorderen

Competentieleren bevordert de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Doordat kennis en vaardigheden invloed hebben op de houding van de leerling, ontwikkelt de leerling op termijn zijn hele persoonlijkheid. Deze ontwikkeling van de persoonlijkheid kunnen we beschouwen als de persoonlijke groei die leerlingen doormaken. De persoonlijke groei van leerlingen wordt bevorderd doordat er zowel aandacht is voor het aanleren van kennis als van vaardigheden en voor zowel de maatschappelijke ontwikkeling als de beroepsontwikkeling van leerlingen.

Vanuit vaardigheden competenties ontwikkelen

Het model kiest voor een aanpak waarbij in eerste instantie niet de gehele competentie wordt aangeleerd, maar die begint met het leren van vaardigheden. Dit heeft te maken met het niveau en de opleidingsachtergrond van deze leerlingen. Het is voor de meeste leerlingen te hoog gegrepen om in het eerste jaar al te beginnen met het aanleren van competenties. Daarom is het beter om te beginnen met het aanleren van algemene vaardigheden en langzaam maar zeker over te gaan op het aanleren van competenties. Dat het model in het eerste jaar de vaardigheden centraal stelt en niet kennis of houdingsaspecten, heeft te maken met het type leerlingen, zoals hierboven geschetst. Dat deze leerlingen met name leren door te doen en te ervaren, pleit ervoor om het accent in het onderwijs niet op kennis te leggen, maar vooral op vaardigheden. Dit ter voorbereiding op de ontwikkeling van algemene en sectorspecifieke competenties. Eerst leren de leerlingen vaardigheden. Later komen daar kennis en houdingsaspecten bij, waardoor zij zich competenties eigen maken en hun persoonlijkheid ontwikkelen.” (Hoekstra, Jong, Wel, Wensink, 2005).

2.3 Definitie vaardigheid: deelvraag 3

“Een vaardigheid is het vermogen om een handeling bekwaam uit te voeren of een probleem juist op te lossen. Vaardigheid wordt veelal vergaard door ervaring. Een voorbeeld: een vaardigheid wordt in een lesdoelstelling omschreven onder de vorm "kunnen". De leerlingen kunnen zich uitdrukken in het verleden. De leerlingen kunnen een lichtschakelaar plaatsen. De leerlingen kunnen moderne kunst waarderen. De eerste doelstelling is een verbale vaardigheid, bij de tweede doelstelling gaat het over een psychomotorische, en de laatste is een affectieve vaardigheid.

In het onderwijs wordt er meer en meer aandacht besteed aan het ontwikkelen van vaardigheden. Terwijl vroeger vooral de kennis (van begrippen en feiten) belangrijk was, zien we nu in het onderwijs een groeiende belangstelling voor het ontwikkelen van vaardigheden van leerlingen.”

Bron: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Vaardigheid>, geraadpleegd op 15-11-2012.

Vaardigheid wordt verkregen door ervaring. Dat is een van de uitgangspunten voor de module samenwerken geworden.

2.4 Is samenwerken aan te leren via een module samenwerken: deelvraag 5

“Een competentie kan zich (verder) ontwikkelen, is leerbaar.” (Hoekstra, Jong, Wel & Wensink, 2005).

In het volgende citaten zit de bevestiging van de aanname dat de competentie samenwerken aan te leren is door middel van training nl:

“ Het expliciet aanleren van bepaalde samenwerkingsvaardigheden aan de leerlingen Van Boxtel et al (2000) stellen dat trainingen in het stellen van hogere orde vragen, het geven van elaboratieve uitleg en het formuleren van verklaringen de kwaliteit van de sociale interactie kunnen verhogen. Het ligt voor de hand aan te nemen dat die training door de leerkracht wordt geboden. Bovendien kan de leerkracht de gewenste sociale interactie modelleren door tijdens de klassikale, groeps- of individuele leergesprekken bewust hogere orde vragen te stellen, argumenten te vragen en te geven voor beweringen, door inbreng van anderen te bekritisieren of erop voort te bouwen en door hoge eisen te stellen aan de manier waarop leerlingen met vakgebonden begrippen communiceren. Leren samenwerken vraagt oefening van de leerlingen. (Veenman en Krol, 2000).”

Volgens de theorie van het (sociaal-)constructivisme is leren in essentie een proces waarbij de leerling zelf actief kennis construeert door nieuwe kenniselementen te relateren aan reeds bestaande cognitieve structuren (Roelofs, Van der Linden en Erkens, 2000). Samenwerkingsvormen stimuleren de sociale interactie en daarmee de constructie van kennis. Om te kunnen samenwerken moeten de leerlingen immers hun kennis onder woorden brengen. En juist dat verwoorden van kennis zet vervolgens elaboratieve cognitieve processen in werking als: bewustwording, reflectie, (re)organisatie, differentiatie, verfijning en uitbreiding van kennis (Van

Boxtel, 2000). En daarin vindt het eigenlijke leren plaats. Bovendien leidt samenwerkend leren, als het goed is, tot gezamenlijke constructie van kennis en gedeelde betekenissen. Het komen tot gedeelde betekenissen heeft zowel een cognitief effect -in de zin van uitbreiding en verdieping van kennis- als een sociaal effect. Leerlingen leren elkaars visie en ervaringen kennen en begrijpen, en raken thuis in de taal en 'waarden' van een bepaald vak en/of een bepaalde cultuur. De voornaamste taak van de leerkracht is in de (sociaal-)constructivistische theorie dan ook niet langer het overdragen van kennis. Er komt een veel sterker accent te liggen op het begeleiden van de leerlingen in hun leerproces en het organiseren van een leeromgeving waarin actief leren zoveel mogelijk wordt gestimuleerd. Een voorwaarde voor succes is dan natuurlijk wel dat de lerende ook strategieën verwerft om in complexe leeromgevingen zijn of haar werk te organiseren en met anderen samen te werken. Leerlingen kunnen dus, theoretisch gesproken, veel leren van en met elkaar." (Boogaard, Blok, Eck & Schoonenboom, 2004).

In het onderzoek van Hoekstra, [2005] komen de onderstaande aandachtspunten en voorwaarden naar voren die significant positief hebben bijgedragen aan samenwerkend leren. Binnen dit onderzoek is er besloten deze punten in de module toe te voegen en toe te passen in de context.

"Voor het bereiken van positieve effecten via 'leren van elkaar' lijkt het wel noodzakelijk dat aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Belangrijke aandachtspunten worden hierna besproken. Alle voorwaarden hebben betrekking op het zoveel mogelijk stimuleren van 'leerzame interacties' tussen leerlingen.

(a) De constructie van taken en opdrachten

Bij samenwerkend leren gericht op niveauverhoging, worden betere resultaten bereikt met opdrachten die complex, open en van een geschikt niveau zijn, dan met strak gestructureerde opdrachten waarop 'het juiste antwoord' moet worden gevonden. Ook bij Deelstudie II: Leren van elkaar peer tutoring is het van belang te overwegen op welk terrein leereffect verwacht wordt: oefening of inzicht?

Elshout-Mohr en Dekker (2000) onderzochten de mogelijkheden van samenwerkend leren van leerlingen in VWO-5 die werken aan een meetkundige opdracht, en eerstejaarsstudenten sociologie. In beide deelstudies gaat het om 'moeilijk leren' (in termen van Bereiter, 1990) via opdrachten die op basis van de kennisschema's waarover de leerlingen/studenten beschikken niet uitvoerbaar zijn, maar waarvoor zij nieuwe conceptuele schema's zullen moeten ontwikkelen. De opdrachten zijn zo geconstrueerd dat leerlingen/studenten gestuurd worden in hun denkproces met een goede kans op succes. Belangrijk uitgangspunt in de studie is de stelling dat niveauverhoging tot stand komt op basis van reflectie. De onderzoekers laten zien dat opdrachten die leiden tot een goed leereffect aan een aantal kenmerken voldoen. Dit soort opdrachten zijn:

- realistisch en daardoor toegankelijk en zinvol voor zowel deelnemers met vakkennis als voor leken;
- gericht op niveauverhoging (en van een moeilijkheidsgraad die net iets boven het eigen kennisniveau van de leerlingen of studenten ligt);
- complex in die zin dat er verschillende vaardigheden nodig zijn om het probleem op te lossen, en er geen kant en klare oplossing bestaat (open); en

- gericht op constructie, zodat deelnemers denkwijzen, veronderstellingen en wijzigingen daarin zichtbaar gaan maken in de vorm van waarneembare producten zoals tekeningen, modellen etc. die weer verder onderzocht en besproken kunnen worden.

De auteurs gaan uit van een theoretisch model waarin sprake is van vier kernactiviteitentijdens het leerproces, namelijk: tonen, uitleggen, verantwoorden en reconstrueren. Op basis van dat model ontwikkelden zij een aantal opdrachten die bestaan uit (a) een opdracht die studenten thuis voorbereiden, en (b) een opdracht waarmee tijdens een practicumbijeenkomst op die voorbereiding wordt voortgebouwd. De beide opdrachten worden afgesloten met (c) een plenaire bespreking van de resultaten van de subgroepen.

Van Boxtel et al (2000) analyseerden leerling interacties tijdens samenwerkend leren in vier verschillende condities: een poster-opdracht en concept-mapping opdracht, beide met en zonder een korte fase van individuele voorbereiding. De concept-mapping opdracht leidde tot meer discussie, verdieping en redenering dan de opdracht een poster te ontwerpen (over de werking van een zaklamp), waar een groter deel van de interacties werd besteed aan praktische handelingen zoals tekenen en schrijven. Het verschil in kwaliteit van de interacties werd overigens niet zichtbaar in de resultaten op een natoets, mogelijk doordat deze daarvoor niet onderscheidend genoeg was. Het starten met een korte individuele voorbereiding op de gezamenlijke opdracht blijkt wel een meetbaar positief effect te hebben op de individuele prestaties van de leerlingen op de natoets. Overigens bleken alle leerlingen vooruitgang te hebben geboekt in vergelijking met de voortoets. De opdracht die potentieel het meest geschikt bleek om 'leren' te bevorderen is dus van het type concept-mapping met individuele voorbereiding, aangezien in die conditie leerlingen het meest komen tot uitwerking van concepten, en uitwisselingen op kwalitatief hoog niveau. "The task must be designed primarily on the basis of the kind of student discourse that is thought to be productive. In the case of concept learning, productive student interaction is characterized by discourse about the meanings and relationships of the concepts, elaboration of conceptual knowledge, and co-construction of meanings. A concept map functions as a useful tool to provoke such student interaction." (Van Boxtel et al, 2002, p.46).

(b) De kwaliteit van de interacties

Hoe meer en beter de onderlinge interacties gericht zijn op uitwisselen van cognitieve- elaboratieve- uitingen, hoe beter het uiteindelijk leereffect voor de deelnemende leerlingen (Krol et al, 2004). Pijls et al (te verschijnen) laten in hun analyse van een gesprek tussen twee leerlingen in VWO-5 zien welke kernactiviteiten uiteindelijk in verband kunnen worden gebracht met het tot stand komen van beheersing van het betreffende wiskunde- onderdeel. Zij geven aan dat 'tonen' van de eigen (deel)oplossing in elk geval de mogelijkheid biedt tot het bereiken van niveauverhoging, maar ook dat dat niet noodzakelijkerwijs gebeurt. Tegelijkertijd lijkt 'uitleggen' wél effect te hebben, maar is dat niet altijd zichtbaar in de interactie zoals die hardop plaatsvindt. Beide onderzoeken geven aanleiding tot de veronderstelling dat training en begeleiding van leerlingen gericht op de hierbij behorende (samen)leerstrategieën waarschijnlijk zinvol is. Ook scholing en

training van leerkrachten in het begeleiden van samenwerkend leren en tutoring zou de effectiviteit ervan kunnen verhogen.

(c) Het voorbereiden van leerlingen op samenwerkend leren

Leerlingen die vooraf 'getraind' zijn', vertonen evenwichtiger samenwerkingsrelaties, dan leerlingen die onvoorbereid gaan samenwerken. Krol et al (2004), onderzochten de kwaliteit en kwantiteit van de interacties tussen tweetallen leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs bij rekenen en tekstbegrip. Zij gingen na in hoeverre er verschillen optreden in de mate en kwaliteit van 'elaboraties' in de gesprekken tussen klassen waarvan de leerkracht al dan niet een scholing/training in samenwerkend leren heeft gevolgd. Elaboraties zoals het stellen van begripsvragen, uitleggen, nieuwe ideeën naar voren brengen en het beargumenteerd accepteren of afwijzen van bijdragen van anderen worden verondersteld een belangrijke bijdrage te leveren aan het uiteindelijk leren. De onderzoekers komen op grond van nauwkeurige analyse van de interacties tot de conclusie dat leerlingen van geschoolde leerkrachten tot betere en meer elaboraties, evenwichtiger verdeling van de inbreng en betere resultaten. Overigens blijkt uit (ouder) onderzoek van Veenman et al (2000), dat ook leerkrachten die samenwerkend leren in hun groep hebben geïmplementeerd niet altijd tijd investeren in het aanleren van samenwerkingsvaardigheden bij hun leerlingen."

(d) Afstemming van leerling niveau, taak en samenwerkingspartners

Nauwkeurige afstemming tussen de taak en het kennis- en vaardigheidsniveau van de leerlingen is van belang. De taak moet in feite net iets boven het aanwezige kennisniveau van de leerling(en) liggen, maar wel zo geconstrueerd zijn dat de leerlingen in hun denkproces zo worden gestuurd dat zij de stap naar een hoger kennisniveau -nieuwe conceptuele schema's- met succes kunnen maken (Elshout-Mohr en Dekker, 2000).

Krol et al 2004 stelden bijvoorbeeld voor hun experiment tweetallen samen waarbij extreme verschillen in vaardigheden op het gebied van rekenen en lezen/tekstbegrip zijn vermeden: het gaat daarbij steeds om een leerling met een gemiddeld niveau die samenwerkt met ófwel een leerling met een laag niveau ófwel een leerling met een hoog niveau. De hoog-gemiddeld combinaties vertonen vervolgens meer elaboraties op hoog niveau, dan de laag-gemiddeld combinaties, en bereiken ook betere resultaten. Bovendien blijkt sprake van een positieve correlatie tussen de frequentie van hoog-niveauelaboraties en de uiteindelijke score op de taal- en wiskundetaak. Overigens lijkt niet alleen het kennisniveau maar ook de 'leerstijl' van betrokken leerlingen een rol te (kunnen) spelen. Pijls et al (te verschijnen) laten in hun artikel een voorbeeld zien van een discussie naar aanleiding van een wiskundige opdracht (kansberekening) gericht op niveauverhoging tussen een 'doener' (engineer) en een 'denker'(scientist). In het gesprek dat zij analyseren, leidt dit tot een vruchtbare uitwisseling waarna met name 'de denker' tot het gewenste begrip komt. De auteurs geven ook aan dat er risico's bestaan van deze wijze van samenwerken. Beide leerlingen laten namelijk dát deel van de activiteit over aan de ander waarin zij het minst goed zijn, voor de één is dat het concretiseren, voor de ander het herkennen van algemene principes. Het gevaar bestaat zo dat zij geen van beiden komen tot het gewenste niveau van conceptuele beheersing.

In één van de studies over peer tutoring (Bongers 1998) komt opvallend genoeg naar voren dat met name de minder goede lezers uit groep 7 vaak de beste tutoren blijken.

Terwijl een opmerkelijke uitkomst van het onderzoek van Vosse is dat de tutees met name vooruitgang boeken op het gebied van inzichtelijk rekenen, waar de tutoren sterk vooruitgaan in hun automatiseringsvaardigheden. En dat terwijl de tutorsessies vooral bedoeld waren voor het vergroten van de automatiseringsvaardigheden van de tutees.

Vosse schrijft dit effect toe aan het feit dat zij heeft gekozen voor een vrij groot leeftijds- en dus ook niveauverschil tussen de tutees (groep 4) en tutoren (groep 7 en 8) waardoor de kans dat de tutoren hun inzichtelijke rekenvaardigheid nog zouden kunnen vergroten kleiner is geworden. Daarmee is echter tegelijk wel aangegeven dat leerlingen in staat zijn ook inhoudelijke kennisverhoging te bereiken via peer tutoring, waar haar literatuurstudie aangaf dat met tutoring over het algemeen grotere effecten optreden bij lagere ordevaardigheden (zoals automatisering) dan bij hogere ordevaardigheden.

(e) De samenstelling van de groepen of duo's

Bij samenwerkend leren gericht op gezamenlijke constructie van kennis is het, zoals hierboven al is aangegeven, van belang dat er niet te grote niveauverschillen zijn tussen de leerlingen (Krol et al 2004). Bij tutoring kan dat wel, mits de tutee de expertrol van de tutor accepteert.

Verschillen in taalvaardigheid en wellicht ook in cultureel-overgedragen interactiepatronen kunnen eveneens van invloed zijn op de leereffecten. Elbers en De Haan (2004) onderzochten samenwerkend leren (dialogic learning) in multi-etnische groepen in het basisonderwijs, en observeerden de verschillende vormen van interactie tijdens de samenwerking opdrachten bij rekenen. In één van de groepjes ontwikkelt zich een asymmetrische vorm van samenwerking waarin één van de (Nederlandse) leerlingen de rol van tutor (vergelijkbaar met de leraar of de ouder) op zich neemt. Zij neemt de anderen mee in haar wijze van redeneren en voelt zich er verantwoordelijk voor dat ook de anderen de opgave en oplossing begrijpen. De anderen vervullen een passieve rol en beantwoorden de vragen van de tutor die hen stapsgewijs tot het juiste antwoord moeten leiden. In een tweede groep ontwikkelt de interactie zich tot een symmetrische vorm van samenwerking die kan worden omschreven als een 'demonstratie-model': de leerlingen vertellen om beurten hun antwoord terwijl de anderen luisteren, observeren en vergelijken. Er is geen discussie wanneer de antwoorden niet gelijk zijn, wel is er sprake van samenwerking op basis van gelijke verantwoordelijkheid. Opvallend is dat de asymmetrische samenwerking optreedt in groepjes met zowel Nederlands(talig)e leerlingen als leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, terwijl de interactie in de groepjes die alleen bestaan uit Turkse en Marokkaanse leerlingen de samenwerking veel meer symmetrisch is georganiseerd, ondanks duidelijk wél aanwezige verschillen in rekenvaardigheid. De auteurs concluderen dat in feite beide vormen van samenwerking niet overeenkomen met dialogic learning. In de asymmetrische vorm is weliswaar sprake van een constructieproces waaraan zowel tutor als tutees bijdragen, maar ook van het ontstaan van machtsrelaties en in zekere zin uitsluitingsprocessen. In de symmetrische samenwerkingsvorm zoals zij die in de praktijk observeren is, weliswaar sprake van gelijkheid in de bijdragen aan de interactie, maar treedt geen gezamenlijke kennisconstructie op. Elbers en De Haan

[2004] geven aan dat deze constatering aanleiding zou moeten zijn voor verder onderzoek naar een mogelijk zwakke plek van samenwerkend leren als werkvorm in multi-etnische groepen: native speakers zouden wel eens (te) dominant kunnen zijn in de interacties (bijvoorbeeld alleen al omdat zij meer woorden kennen en daarvoor als vraagbaak dienen, maar mogelijk ook vanwege culturele verschillen in interactievormen), zodat een scheiding ontstaat tussen hen en leerlingen uit minderheidsgroepen van wie zij op deze manier leren te veronderstellen dat zij hun hulp nodig hebben.

(f) De wijze van begeleiden van de interacties in de groepen

Uit een aantal onderzoeken komen verschillen in leereffect bij de leerlingen naar voren die samenhangen met de wijze waarop zij in hun samenwerkingsproces worden begeleid: procesgericht dan wel productgericht, of beide. De richting van dat effect lijkt echter ook weer samen te hangen met het niveau van de leerlingen. De tendens lijkt vooralsnog: hoe hoger het kennisniveau van de leerlingen, des te meer nadruk gelegd kan en moet worden op procesbegeleiding. Hoe lager het niveau, des te meer inhoudelijke of productgerichte begeleiding nodig is om tot goede resultaten te komen.” (Boogaard, Blok, Eck, Schoonenboom, 2004).

Hoekstra, e.a.[2005] schrijft het volgende over de toetsbaarheid van competenties.

“Gedrag is de belangrijkste toetssteen

Bij competentieren gaat het erom dat de leerling kan *aantonen* wat hij heeft geleerd. De leerling moet de kennis kunnen toepassen. Dit is een essentieel verschil met het traditionele onderwijs, waar uitsluitend wordt getoetst of leerlingen de opgedane kennis kunnen reproduceren. Of de leerling een competentie beheerst, wordt in de eerste plaats zichtbaar in zijn gedrag. Hij moet daarom met zijn gedrag aantonen dat hij de competentie adequaat kan toepassen. Of, met andere woorden, hij moet door zijn gedrag kunnen laten zien dat hij zich de kennis, vaardigheden en houdingen heeft eigen gemaakt.

In de toetsing van een competentie staat het gedrag dan ook centraal. Daarom gebruiken scholen verschillende toetsingsvormen. In ieder geval maken zij (ook) gebruik van de observatiemethode. Docenten en leerlingen observeren in hoeverre uit het gedrag van een leerling blijkt dat hij een competentie beheerst.

Competenties zijn meetbaar en toetsbaar

Om ervoor te zorgen dat de observaties meetbare resultaten opleveren, zijn er toetsbare criteria geformuleerd waarop de observanten het gedrag beoordelen. Alleen dan is immers duidelijk in hoeverre de leerling de competentie beheerst. Deze criteria hebben betrekking op (vak)inhoudelijke aspecten en op gedragsaspecten.

Voor het opstellen van duidelijke gedragscriteria kunnen scholen gebruikmaken van kennis uit de psychologie, sociologie en pedagogiek. Soms is er al een aantal gedragscriteria omschreven in de competentie zelf.

Omdat competenties ontwikkelbaar zijn, is het belangrijk dat de school beoordelingscriteria formuleert voor verschillende niveaus. Door een competentie op verschillende niveaus te formuleren, wordt zichtbaar in hoeverre een leerling een bepaalde competentie verder ontwikkelt. Vanaf 2005 kan de school hierbij gebruikmaken van de ontwikkelde toetsingscriteria voor competenties in het MBO.”

3. Methode/onderzoeksopzet

3.1 Onderzoeksdoel en onderzoeksvraag

Aangezien de competentie samenwerken er een is die zeer complex is en in heel veel lessen bij ons op school terug komt maar zeker in iedere rotondeles, is het doel van dit onderzoek te onderzoeken of het samenwerken bij leerlingen verbeterd kan worden door de leerlingen een module samenwerken aan te bieden, gegeven als een workshop van een x aantal blokken. Of de module daadwerkelijk bijdraagt aan een ontwikkeling bij de leerlingen kan geëvalueerd worden meteen nadat de leerlingen de module gedaan hebben. Langdurige verbetering of resultaat kan waarschijnlijk pas na een bepaalde tijd getoetst worden, omdat de leerlingen dat wat ze geleerd hebben tijdens de module moeten gaan toepassen in alle lessen waar ze op een of ander manier samenwerken. Volgens mij is het daarom van belang dat wat de leerlingen geleerd hebben in de module samenwerken breed gedragen wordt door het hele team.

In mijn onderzoek heb ik mij toegelegd op de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre beïnvloedt de module samenwerken de resultaten van de leerlingen die meedoen aan de module?

Deelvragen:

1. Wat verstaan wij onder samenwerkend leren?
2. Wat verstaan wij onder een competentie?
3. Wat verstaan wij onder vaardigheden?
4. Is samenwerken aan te leren via een module Samenwerkend Leren?
5. Welke vaardigheden, houdingen en kennis vinden wij als school belangrijk voor onze leerlingen om goed te kunnen samenwerken?
6. Hoe evalueren de leerlingen en docenten de module samenwerken?

3.2 Methode en instrumenten

3.2.1 Literatuurstudie

Om eenduidigheid te krijgen over wat er onder competenties, vaardigheden en samenwerkend leren wordt verstaan heb ik literatuurstudie gedaan naar de omschrijvingen. Deelvraag 1,2,3 en 4 zijn beantwoord in het theoretische kader.

Deelvraag 5 .Welke vaardigheden, houdingen en kennis vinden wij als school belangrijk voor onze leerlingen om goed te kunnen samenwerken wordt hieronder toegelicht.

De competentie samenwerken is opgebouwd uit vier verschillende gebieden: vaardigheden, houding, kennis en persoonlijke ontwikkeling (Hoekstra, e.a. 2005).

De volgende vaardigheden en de verwachte houding van leerlingen vinden wij als school belangrijk voor de competentie samenwerken en komen van de competentieposters die in de rotondelokalen hangen en uit de literatuur.

Vaardigheden:

- Naar elkaar luisteren
- Mening verwoorden
- Samenvatten
- Afspraken nakomen
- Hulpvragen
- Vergaderen

Houding:

- Open staan voor meningen
- Respect tonen
- Vertrouwen hebben
- Verantwoordelijkheid dragen: voor individuele en team activiteiten
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid : elkaar nodig hebben
- Actieve inzet

Kennis:

- Kennis van wat er nodig is om goed samen te werken , theorie van de vaardigheden en houding

Persoonlijke ontwikkeling:

- Persoonlijke groei van de leerling wat betreft de competentie samenwerken

3.2.2 Opzet van de module: voorwaarden/succesfactoren voor de module

De volgende punten zijn uitgangspunten geweest voor het ontwerpen van de module samenwerken. De uitgangspunten zijn gebaseerd op het theoretische kader en eigen ervaringen met de rotondelessen.

-Deze module is een eerste aanzet tot het ontwikkelen van samenwerken bij leerlingen in het VMBO klas 1.

- Leerlingen ontwikkelen zich in positieve zin op het gebied van samenwerken als ze de module gevolgd hebben, ze maken een persoonlijke groei door.

-Het volgen van dat ontwikkelingsproces van de leerling is een belangrijke taak voor de mentor.

-De leerlingen moeten inzicht krijgen in hoe samen te werken: dat dit een complexe competentie is waarbij je bepaalde kennis nodig hebt en dat je een aantal

vaardigheden en houdingen moet beheersen om tot een goede samenwerking te komen. Dit komt terug in de theorie van luisteren, vergaderen en vragen stellen.

-Leerlingen laten ontdekken welke vaardigheden, houdingen en kennis ze nog niet zo goed beheersen maar die ze wel kunnen ontwikkelen door er mee te oefenen.

-Leerlingen moeten hun kennis onder woorden kunnen brengen, uitleggen, om te kunnen samenwerken. Dit gebeurt door groepsreflecties, huiswerk en brainstormen. En door dat verwoorden van kennis wordt bewustwording, reflectie, organisatie, differentiatie, verfijning en uitbreiding van kennis in werking gesteld (van Boxtel, 2000).

-Leerlingen moeten strategieën ontwikkelen om hun werk te organiseren en met anderen samen te werken. Door de spelvormen en oefeningen leren ze, ervaren ze wat wel en niet werkt. Dit zijn open, soms complexe opdrachten op VMBO niveau.

-De leerlingen leren dat ze verantwoording moeten dragen om het proces goed te laten verlopen door individuele aanspreekbaarheid en een gelijkwaardige bijdrage te leveren.

-De leerlingen ervaren dat ze elkaar nodig hebben in eventueel verschillende rollen, wederzijdse afhankelijkheid.

-Leerlingen reflecteren mondeling in groepsverband en individueel schriftelijk op wat ze ervaren en gedaan hebben tijdens de deelname aan de module. Dit om inzicht in het proces van samenwerken te verhogen.

-De module bevat werkvormen die prikkelen, praktisch, ervaringsgericht en motiverend zijn. Het moet blijven hangen bij de leerlingen.

-Er moet een veilige klassenstructuur zijn waarin leerlingen hun oplossingen naar voren durven te brengen en mogen rekenen op een opbouwende reactie van anderen.

3.2.3 Inrichting van de pilot

De module is er een uit een serie van 5 waarin verschillende competenties aangeleerd worden.

De module staat niet op zich zelf maar wordt in andere vaklessen geïmplementeerd, beginnend in leerjaar 1 en eindigend in leerjaar 4.

Ieder blokkuur vertoont ongeveer de volgende opbouw: 1) introductie/ energizer, 2) herhaling van behandelde onderwerpen van het vorige blokkuur, 3) activiteit voor teambuilding, 4) informatie theorie, 5) oefeningen, spelvormen, 6) herhaling voornaamste punten d.m.v. huiswerkopdracht en eindopdracht.

Leerlingen moeten er thuis ook mee aan de slag door middel van huiswerk waardoor ze reflecteren op wat ze gedaan hebben in de les en/of zich voorbereiden op de komende les.

Er komt een werkmapje wat ze meenemen naar andere vakken en naar een volgend leerjaar, een document/naslagwerk over samenwerken en later ook de andere vaardigheden. Het werkmapje bevat reflecties, theorie van de vaardigheden en de huiswerkopdrachten.

De module omvat 8 blokkuren van 1,5 uur.

Blokkuur 6 en 7 worden besteed aan het toepassen van het geleerde door middel van een samenwerkingsopdracht.

Blokkuur 8 is een reflectie blokkuur. Reflectie op de module maar ook op de samenwerkingsopdracht van blokkuur 6 en 7.

Heel het team moet hier mee gaan werken, op deze manier verhoog je de eenduidigheid bij de leerlingen.

3.2.4 Interview en digitale vragenlijst

Alle mentoren zijn geïnterviewd met een vaste vragenlijst. Indien het interview niet plaats kon vinden zijn de vragenlijsten digitaal ingevuld.

Mentoren van klas 1 hebben feedback gegeven via dezelfde vragenlijst voor mentoren als de mentoren van klas 2. Mentoren van klas 1 zijn niet geïnterviewd maar hebben de vragenlijst digitaal beantwoord

Alle 84 leerlingen van klas 2, jongens en meisjes [VMBO –T] die hebben deelgenomen aan de module samenwerken hebben de digitale vragenlijst voor leerlingen beantwoord.

De leerlingen van klas 1 zijn niet bevraagd via de digitale vragenlijst voor leerlingen Dit zou een vertekend beeld geven omdat zij niet heel de module gevolgd hebben.

3.3 Informanten

Vier mentoren van klas 2 hebben de pilot met hun klas gedraaid. Drie van deze mentoren zitten in de Onderwijs Ontwikkelgroep van 2College Jozef Mavo en zijn dus min of meer betrokken bij het ontwerpen van de module. Een mentor was niet betrokken bij het ontwerpen van de module en is ingelicht over de bedoeling van de module.

Vijf mentoren van klas 1 hebben 4 blokken van de module samenwerken gegeven . Alle mentoren van klas 1 en 2 hebben ervaring met rondellessen en zijn dus gewend aan projectlessen waarbij samengewerkt wordt in groepjes van 2,3 of 4 leerlingen.

84 Leerlingen uit klas 2 van 2College Jozef Mavo VMBO-T ,hebben deelgenomen aan de module Samenwerken en hebben de digitale vragenlijst ingevuld.

3.4 Procedure

In februari 2012 zijn we gestart met de pilot in klas 2. De module is gemaakt voor klas 1 maar in klas 1 was geen ruimte in het rooster om heel de pilot te draaien en in klas 2 wel. In klas 1 zijn wel een aantal blokken uitgetoetst .

Het informeren van de mentoren van klas 2 en later ook van klas 1 is niet uitvoerig geweest

Na ieder blokkuur werd de les geëvalueerd in het OLM [mentoren overleg] door middel van een vaste vragenlijst.[zie bijlage 3] Dit gebeurde door middel van een interview omdat je in een gesprek meer kunt doorvragen. Als het OLM niet door ging, wat regelmatig gebeurde, werden de vragen schriftelijk beantwoord door de mentoren. De mentoren van klas 1 hebben alle vragen schriftelijk beantwoord voor de blokken die zij gegeven hebben.

Al deze gegevens zijn verzameld in bijlage 3.De gegevens van klas 1 en 2 zijn gescheiden beschreven. Als docenten dezelfde opmerkingen gaven dan zijn die maar een keer genoemd.

De vragenlijst was bedoeld om te kijken of de module werkbaar is, of alle vaardigheden en houdingen aanbod komen, of de theorieblokken niet te moeilijk zijn, of de oefeningen zin hebben, of de opdrachten helder zijn geschreven en de lay out voldoet.

Met de resultaten van deze vragenlijst is de module aangepast.

Na de module hebben wij de leerlingen een digitale vragenlijst laten invullen. Hierdoor was de uitslag meteen zichtbaar in staafdiagrammen en procent berekeningen. [zie bijlage 4]

Door middel van die vragenlijst wilde ik nagaan:

- of de leerlingen meer kennis hebben gekregen van de theorie van luisteren, vergaderen en vragen stellen;
- of de leerlingen de vaardigheden, houdingen meer toepassen in de laatste opdracht;
- of de leerlingen meer scholing zouden willen krijgen;
- wat de ervaringen van de leerlingen met de module waren.

3.5 Verwerking van de gegevens

Verwerking gegevens interview docenten.

Alle reacties van mentoren klas 2 op de vragenlijst, digitaal en via een interview, zijn verzameld in een overzicht. Indien meerdere docenten dezelfde antwoorden gaven dan zijn die als een antwoord genoteerd in het overzicht bijlage 3.

De reacties van de mentoren van klas 1 zijn op een zelfde manier verzameld, maar wel gescheiden genoteerd van de antwoorden van mentoren klas 2. Hier door kunnen eventuele verschillen tussen klas 1 en klas 2 mentoren opgemerkt worden.

Verwerking gegevens vragenlijst leerlingen.

Deze vragenlijst is digitaal afgenomen en alle antwoorden op de vragen zijn verwerkt tot een staafdiagram. Daarnaast is het aantal leerlingen zichtbaar wat gekozen heeft voor een bepaald antwoord en dat is omgezet in procenten.

4. Resultaten

4.1 Interview docenten

De resultaten van het interview docenten, bijlage 3, hebben met name betrekking op de werkbaarheid, leerzaamheid en het nut van de module . Alle reacties zijn verwerkt tijdens het herschrijven van de module.

Sommige opdrachten zijn geherformuleerd ,de lay-out is wat veranderd, een enkele opdracht of oefening is vervangen, tijdsplanning is hier en daar aangepast.

De herschreven module wordt volgend schooljaar gegeven in leerjaar 1.

4.2 Vragenlijst leerlingen

In onderstaand overzicht zijn alle vragen met de gegeven antwoorden afzonderlijk te zien. Alle antwoorden op iedere vraag zijn omgezet in een staafdiagram en men ziet het aantal gegeven antwoorden en de omzetting in procenten.

4.2.1 Opzet vragenlijst leerlingen:

1. De eerste drie vragen zijn algemene vragen die betrekking hebben op de theorie van de module Samenwerken .
2. Vraag 4 t/m 10 zijn vragen over de theorie van vaardigheden .
3. Vraag 11 t/m 15 zijn vragen over de theorie van je houding.
4. Vraag 16 is een algemene vraag over de kennis van samenwerken.
5. Vraag 17 t/m 30 zijn vragen die betrekking hebben op de toepassing van vaardigheden en houding in blokkur 6 en 7 van de module.
6. Vraag 31 is een slotvraag over het eventueel beter kunnen samenwerken
7. Vraag 32 t/m 36 zijn vragen over wat leerlingen nog nodig denken te hebben om goed samen te kunnen werken
8. Vraag 37 t/m 41 zijn vragen over de ervaring van de leerlingen met de module zelf

4.2.2 Resultaten vragenlijst leerlingen

De resultaten van de vragen genoemd bij 1 zijn positief te noemen:

94% zegt nu te weten dat zijn houding belangrijk is als hij samenwerkt.

82 % zegt nu te weten dat je een aantal vaardigheden nodig hebt om samen te kunnen werken.

56% zegt nu meer te weten door de theoriebladen van de module, echter 32 % is hier neutraal over.

De resultaten van de vragen genoemd bij 2 zijn positief te noemen:

87% zegt nu te weten dat afspraken nakomen belangrijk is.

83% zegt nu te weten dat je verschillende vragen kunt stellen.

81% zegt nu te weten dat hij zijn mening moet verwoorden.

76% zegt nu te weten dat hij goed moet luisteren.

71% zegt te weten dat tips en tops geven belangrijk is, echter 24 % is neutraal hierover.

65% zegt nu te weten dat er verschillende vergaderingen zijn.

De resultaten van de vragen genoemd bij 3 zijn positief te noemen:

89% zegt nu te weten dat hij verantwoordelijkheid moet nemen.
87% zegt nu te weten dat hij respect moet tonen voor een ander.
86% zegt nu te weten dat hij zich actief moet inzetten.
82% zegt nu te weten dat hij open moet staan voor de mening van een ander.
79% zegt nu te weten dat vertrouwen in elkaar hebben belangrijk is.

De resultaten van de vragen genoemd bij 4 zijn positief te noemen:

74% zegt nu meer over samenwerken te weten.

De resultaten van de vragen over vaardigheden, genoemd bij 5 zijn positief te noemen:

89% zegt nu te weten dat hij verantwoordelijkheid moet nemen.
84% zegt duidelijk zijn mening te geven.
82% zegt goed te luisteren naar anderen.
79% zegt te zorgen voor het nakomen van zijn afspraken.
76% zegt vaardigheden te gebruiken die hij heeft geleerd.
75% zegt voor een passende rol te kiezen als hij vergadert
70% zegt op zijn houding te letten, echter 23% is hier neutraal over.
66% zegt tips en tops te geven aan groepsleden, echter 27% is hier neutraal over.
59% zegt verschillende vragen te stellen, echter 30% is hier neutraal over.
50% zegt te herhalen of vat samen wat de ander heeft gezegd, echter 29% is neutraal hierover.
37% zegt iedere keer voor een andere rol te kiezen als hij vergadert, echter 30% is neutraal hierover en 32% zegt dit niet te doen.

De resultaten van de vragen over houding, genoemd bij 5 zijn positief te noemen:

89% zegt respect te hebben voor de ander.
81% zegt zich actief in te zetten
78% zegt duidelijk open te staan voor de mening van een ander.
75% zegt vertrouwen te hebben in de ander.

De resultaten van de vragen genoemd bij 6 is positief te noemen:

69% zegt nu beter samen te kunnen werken.

De resultaten van de vragen genoemd bij 7 geven de volgende volgorde van belangrijkheid aan:

Vaardigheden die de leerlingen als meest belangrijk of nuttig ervaren.

1. luisteren
2. afspraken nakomen
3. mening verwoorden
4. vragen stellen
5. vergaderen en feedback geven
6. samenvatten

Er is bij deze vraag 321 keer een vaardigheid aangeklikt.

Leerlingen hebben gemiddeld bijna 4 vaardigheden per persoon aangeklikt.

Houdingen die de leerlingen als meest belangrijk of nuttig ervaren.

1. respect tonen
2. actieve inzet tonen
3. open staan voor meningen
4. vertrouwen hebben in jezelf
5. vertrouwen hebben in een ander
6. verantwoordelijkheid dragen

Er is bij deze vraag 314 keer een houding aangeklikt.

Leerlingen hebben gemiddeld bijna 3 tot 4 houdingen per persoon aangeklikt.

Vaardigheden die ze meer zouden willen trainen.

1. mening verwoorden
2. samenvatten
3. vragen stellen
4. feedback geven
5. afspraken nakomen en luisteren
6. vergaderen

Er is bij deze vraag 145 keer een vaardigheid aangeklikt.

Leerlingen hebben gemiddeld bijna 2 vaardigheden per persoon aangeklikt.

Houdingen die ze meer zouden willen trainen.

1. vertrouwen hebben in jezelf
2. vertrouwen hebben in een ander
3. verantwoordelijkheid dragen
4. actieve inzet tonen
5. open staan voor meningen
6. respect tonen

Er is bij deze vraag 137 keer een houding aangeklikt.

Leerlingen hebben gemiddeld 1 tot 2 houdingen per persoon aangeklikt.

De resultaten van de vragen genoemd bij 8 zijn positief te noemen:

82% vond deze training min of meer gemakkelijk

76% vond deze training min of meer leerzaam

75% vond deze training min of meer gezellig

59% vond deze training min of meer interessant

Een resultaat van een vraag genoemd bij 8 is niet positief te noemen.

55% zegt de training niet uitdagend te vinden.

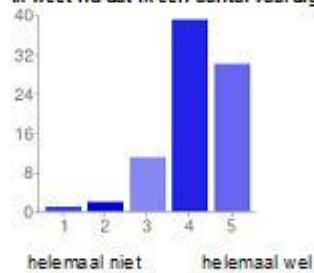
Op de volgende pagina zijn de resultaten van de vragenlijst voor leerlingen te vinden.

84

reacties

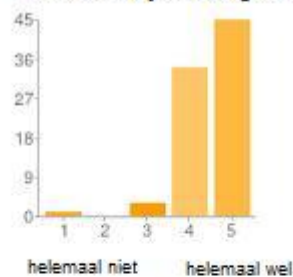
Overzicht [Complete reacties bekijken](#)

Ik weet nu dat ik een aantal vaardigheden nodig heb om goed te kunnen samenwerken



1 -helemaal niet	1	1%
2	2	2%
3	11	13%
4	39	46%
5 -helemaal wel	30	36%

Ik weet dat mijn houding belangrijk is als ik samenwerk

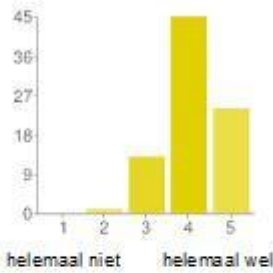


1 -helemaal niet	1	1%
2	0	0%
3	3	4%
4	34	40%
5 -helemaal wel	45	54%

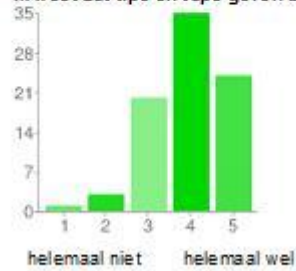
Ik weet nu meer over samenwerken door de theoriebladen van de module



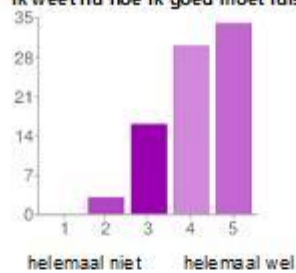
1 -helemaal niet	4	5%
2	5	6%
3	27	32%
4	35	42%
5 -helemaal wel	12	14%

Ik weet nu dat ik verschillende soorten vragen kan stellen

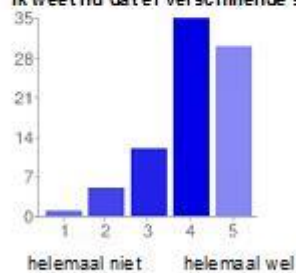
1 -helemaal niet	0	0%
2	1	1%
3	13	15%
4	45	54%
5 -helemaal wel	24	29%

Ik weet dat tips en tops geven belangrijk is als je samenwerkt

1 -helemaal niet	1	1%
2	3	4%
3	20	24%
4	35	42%
5 -helemaal wel	24	29%

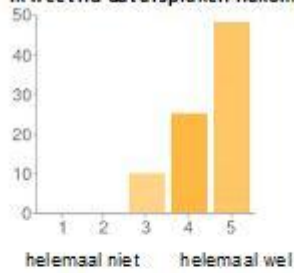
Ik weet nu hoe ik goed moet luisteren

1 -helemaal niet	0	0%
2	3	4%
3	16	19%
4	30	36%
5 -helemaal wel	34	40%

Ik weet nu dat er verschillende soorten vergaderingen zijn

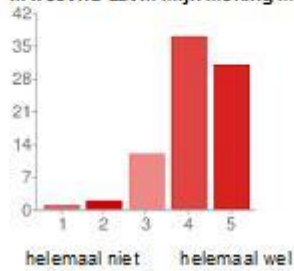
1 -helemaal niet	1	1%
2	5	6%
3	12	14%
4	35	42%
5 -helemaal wel	30	36%

Ik weet nu dat afspraken nakomen belangrijk is als je samenwerkt



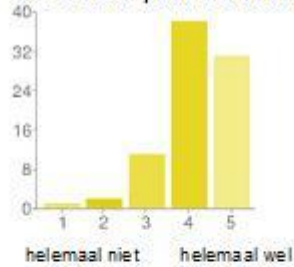
1 -helemaal niet	0	0%
2	0	0%
3	10	12%
4	25	30%
5 -helemaal wel	48	57%

Ik weet nu dat ik mijn mening moet verwoorden als ik samenwerk



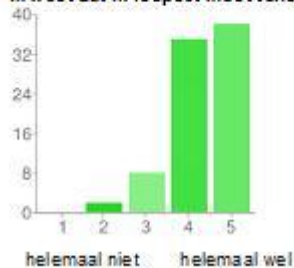
1 -helemaal niet	1	1%
2	2	2%
3	12	14%
4	37	44%
5 -helemaal wel	31	37%

Ik weet dat ik open moet staan voor de mening van een ander bij samenwerken

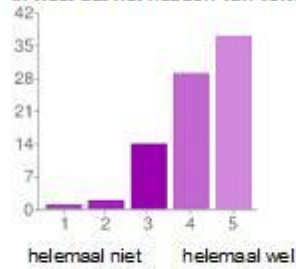


1 -helemaal niet	1	1%
2	2	2%
3	11	13%
4	38	45%
5 -helemaal wel	31	37%

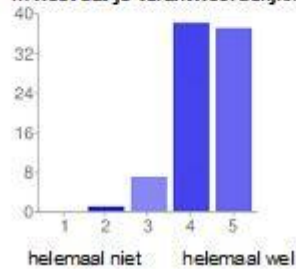
Ik weet dat ik respect moet tonen voor de ander bij samenwerken



1 -helemaal niet	0	0%
2	2	2%
3	8	10%
4	35	42%
5 -helemaal wel	38	45%

Ik weet dat het hebben van vertrouwen in elkaar belangrijk is bij samenwerken

1-helemaal niet	1	1%
2	2	2%
3	14	17%
4	29	35%
5-helemaal wel	37	44%

Ik weet dat je verantwoordelijkheid moet nemen als je samenwerkt

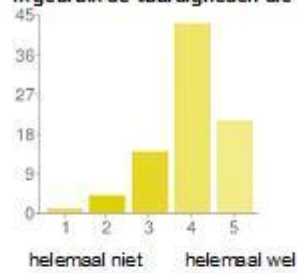
1-helemaal niet	0	0%
2	1	1%
3	7	8%
4	38	45%
5-helemaal wel	37	44%

Ik weet dat je je actief moet inzetten als je samenwerkt

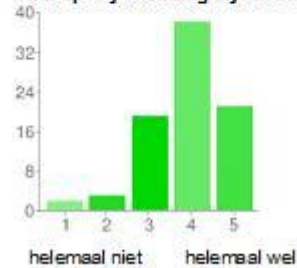
1-helemaal niet	0	0%
2	1	1%
3	10	12%
4	29	36%
5-helemaal wel	43	51%

Ik weet nu meer over samenwerken

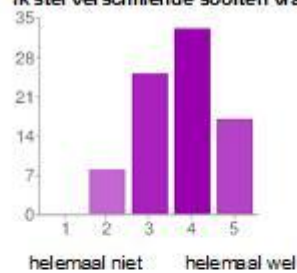
1-helemaal niet	1	1%
2	7	8%
3	14	17%
4	28	33%
5-helemaal wel	33	39%

Ik gebruik de vaardigheden die ik heb geleerd bij het samenwerken

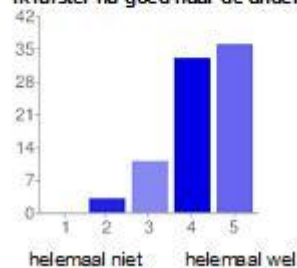
1-helemaal niet	1	1%
2	4	5%
3	14	17%
4	43	51%
5-helemaal wel	21	25%

Ik let op mijn houding bij het samenwerken

1-helemaal niet	2	2%
2	3	4%
3	19	23%
4	38	45%
5-helemaal wel	21	25%

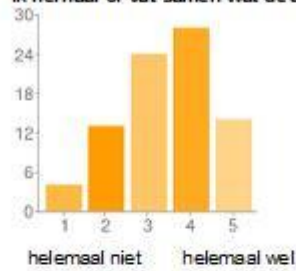
Ik stel verschillende soorten vragen bij het samenwerken

1-helemaal niet	0	0%
2	8	10%
3	25	30%
4	33	39%
5-helemaal wel	17	20%

Ik luister nu goed naar de ander als ik samenwerk

1-helemaal niet	0	0%
2	3	4%
3	11	13%
4	33	39%
5-helemaal wel	36	43%

<https://docs.google.com/spr>

Ik herhaal of vat samen wat de ander gezegd heeft als ik samenwerk

1-helemaal niet	4	5%
2	13	15%
3	24	29%
4	28	33%
5-helemaal wel	14	17%

Ik kies voor de rol die mij het beste past als ik vergader

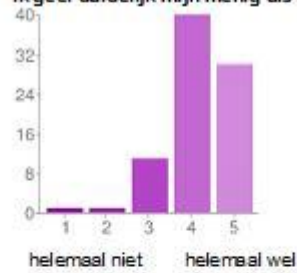
1-helemaal niet	1	1%
2	2	2%
3	17	20%
4	27	32%
5-helemaal wel	36	43%

Ik kies iedere keer voor een andere rol als ik vergader

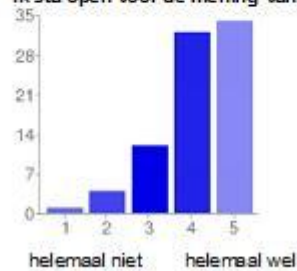
1-helemaal niet	12	14%
2	15	18%
3	25	30%
4	23	27%
5-helemaal wel	8	10%

Ik zorg dat ik mijn afspraken nakom als ik samenwerk

1-helemaal niet	0	0%
2	1	1%
3	16	19%
4	37	44%
5-helemaal wel	29	35%

Ik geef duidelijk mijn mening als ik samenwerk

1 -helemaal niet	1	1%
2	1	1%
3	11	13%
4	40	48%
5 -helemaal wel	30	36%

Ik sta open voor de mening van een ander als ik samenwerk

1 -helemaal niet	1	1%
2	4	5%
3	12	14%
4	32	38%
5 -helemaal wel	34	40%

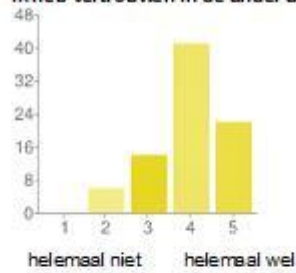
Ik geef tips en tops aan mijn groepsgenoten als ik samenwerk

1 -helemaal niet	1	1%
2	4	5%
3	23	27%
4	41	49%
5 -helemaal wel	14	17%

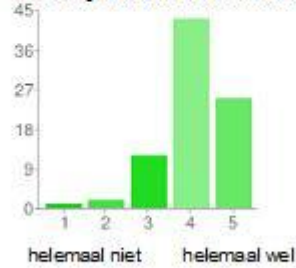
Ik heb respect voor de ander als ik samenwerk

1 -helemaal niet	0	0%
2	2	2%
3	6	7%
4	32	38%
5 -helemaal wel	43	51%

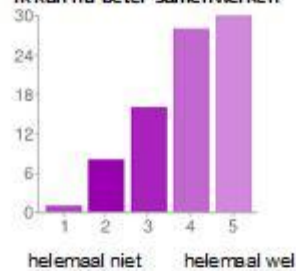
<https://docs.google.com/spr>

Ik heb vertrouwen in de ander als ik samenwerk

1 -helemaal niet	0	0%
2	6	7%
3	14	17%
4	41	49%
5 -helemaal wel	22	26%

Ik zet mij actief in als ik samenwerk

1 -helemaal niet	1	1%
2	2	2%
3	12	14%
4	43	51%
5 -helemaal wel	25	30%

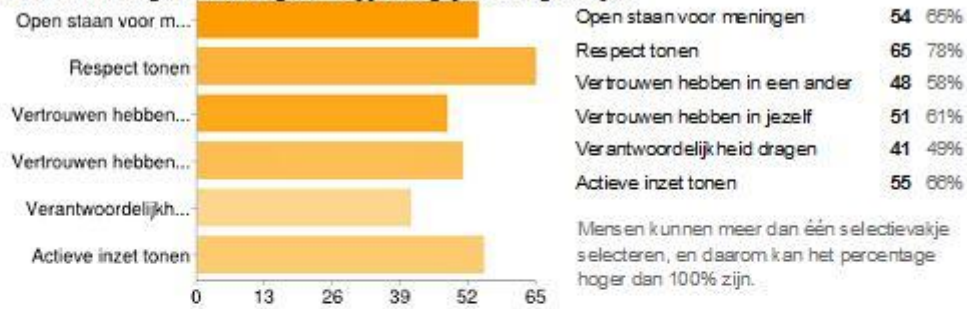
Ik kan nu beter samenwerken

1 -helemaal niet	1	1%
2	8	10%
3	16	19%
4	28	33%
5 -helemaal wel	30	36%

Welke van de volgende vaardigheden vind jij belangrijk of nuttig voor jou?

Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn

Welke van de volgende houdingen vind jij belangrijk of nuttig voor jou?



In welke van de volgende vaardigheden zou jij nog meer training willen krijgen?



In welke van de volgende houdingen zou jij nog meer training willen krijgen?



Deze training was:



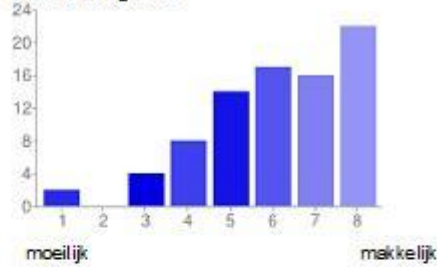
1 - Saai	11	13%
2	1	1%
3	13	15%
4	8	10%
5	17	20%
6	17	20%
7	12	14%
8 - Interessant	4	5%

Deze training was:



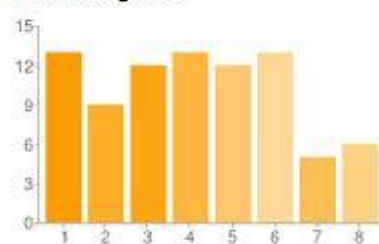
1 -Niet leerzaam	1	1%
2	6	7%
3	5	6%
4	7	8%
5	12	14%
6	21	25%
7	20	24%
8 -leerzaam	11	13%

Deze training was:



1 - moeilijk	2	2%
2	0	0%
3	4	5%
4	8	10%
5	14	17%
6	17	20%
7	16	19%
8 - makkelijk	22	26%

Deze training was:



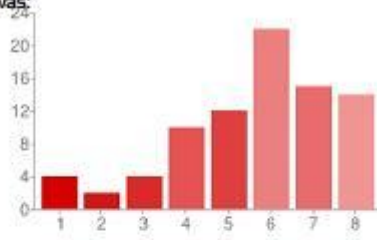
1 -Niet uitdagend	13	15%
2	9	11%
3	12	14%
4	13	15%
5	12	14%
6	13	15%
7	5	6%
8 - uitdagend	6	7%

Niet uitdagend

Niet uitdagend

uitdagend

Deze training was:



1 - Niet gezellig	4	5%
2	2	2%
3	4	5%
4	10	12%
5	12	14%
6	22	26%
7	15	18%

Niet gezellig

gezellig

8 - Gezellig 14 17%

5. Conclusie en discussie

In het voorafgaande heb ik geprobeerd helder te krijgen of een module samenwerken er toe bijdraagt dat leerlingen van het VMBO-T beter gaan samenwerken of te wel zich positief ontwikkelen in samenwerken.

Verschillende onderzoeken geven ook aan dat een training in samenwerken leerlingen productiever maakt als zij samen werken dan wanneer zij geen training gehad hebben (Boogaard e.a.,2004).

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat deze module samenwerken bij deze leerlingen een positieve ontwikkeling in gang heeft gezet. Zoals aangegeven bij 4.2.2 (Resultaten vragenlijst leerlingen), is er op een groot aantal onderdelen positief geantwoord. Leerlingen gaven aan dat ze na het volgen van de module meer kennis hebben over samenwerken en dat ze die kennis ook toepassen wat betreft houding. De meeste vaardigheden worden ook toegepast door leerlingen, maar daar zit meer verschil tussen de vaardigheden.

Op enkele onderdelen is minder positief geantwoord. Hier onder volgen enkele voorbeelden. Weten dat het geven van tips en tops belangrijk is en het vervolgens geven van tips en tops is voor een aanzienlijk deel van de leerlingen nog niet bekend of moeilijk. Zo zijn er ook een behoorlijk aantal leerlingen die nog niet letten op hun houding bij samenwerken en geen verschillende soorten vragen stellen.

Samenvatten wat een ander heeft gezegd is voor een aantal leerlingen nog moeilijk.

Bij vergaderen kiest een zeer groot aantal leerlingen voor dezelfde rol.

De leerlingen van klas 2 vonden de module niet uitdagend genoeg, maar wel gezellig. De reden hiervoor ligt waarschijnlijk in het feit dat de module geschreven is voor klas 1.

Deze punten zijn verwerkt bij het herschrijven van de module. Toch zijn dit punten waarop volgend schooljaar extra op gereflecteerd moet worden in de vragenlijst voor leerlingen. Er zal gekeken moeten worden of de resultaten van komend schooljaar overeenkomen met de resultaten van dit jaar.

Een beperking van deze vragenlijst is dat deze gericht is op de korte termijn effecten van de training. Wat de lange termijn effecten zijn is niet duidelijk. Om die lange termijn effecten te kunnen vaststellen dienen er longitudinale studies opgezet te worden. De huidige training was relatief kort om effecten te constateren op het samenwerkingsgedrag van de leerlingen. Hiervoor is een incubatietijd nodig waarin de leerlingen kunnen oefenen in samenwerkingsvaardigheden voordat ze deze succesvol kunnen toepassen (Veenman, Koenders & Burg, 2001).

Een competentie is een complex samenspel van vaardigheid, kennis, houdingen en persoonlijkheidsontwikkeling volgens Hoekstra e.a. [2005]. Leerlingen zullen moeten oefenen om hun vaardigheden, competenties en houdingen te ontwikkelen. Wat de leerlingen leren in de module samenwerken zou getraind moeten worden in de toekomstige leerjaren. Het is volgens mij noodzakelijk dat wat de leerlingen leren, breed gedragen wordt door het docententeam en dat het op de aangeleerde manier wordt toegepast, overal en altijd of in ieder geval zoveel als mogelijk.

Aanbevelingen n.a.v. het onderzoek.

Je zou een nulmeting over de competentie samenwerken moeten doen bij leerlingen uit klas 1 om de resultaten van de module op een zuivere manier te evalueren. Dat is

nu niet gebeurd omdat wij de pilot in klas 2 hebben uitgetest en deze leerlingen al een historie hebben op het gebied van samenwerken.

Nadat het nieuwe format voor de rotondelessen helemaal is ingevoerd zou het leerzaam zijn om ieder jaar de leerlingen te bevragen over de competentie samenwerken om te kijken of leerlingen een positief groei doormaken.

Het docenten interview is niet elke week afgenomen. Dat kwam doordat een wekelijks overlegmoment juist in die periode regelmatig niet door ging. Hierdoor is de vragenlijst digitaal beantwoord waardoor je niet door kunt vragen op gegeven antwoorden en soms een vraag helemaal niet is beantwoord. In een vervolg onderzoek zou je rekening moeten houden met de dagelijkse praktijk waardoor sommige lijsten niet compleet ingevuld werden.

Er zou een vervolg onderzoek gestart kunnen worden om te onderzoeken welke vaardigheden een docent nodig heeft om een module samenwerken te kunnen geven. Samenwerkend leren vergt een andere rol van de leerling en in het verlengde daarvan ook van de docent.

Indien gewenst is de module Samenwerken op te vragen bij Yvonne van Rooij 2College Jozef Mavo Tilburg.

Op deze plaats wil ik de leden van de Onderwijs ontwikkel groep bedanken voor het meedenken en uitwerken van de module. Dit is een klus die zonder een goede samenwerking niet tot stand zou zijn gekomen. Daarom speciale dank aan Charlotte Ribbers die samen met mij het grootste gedeelte van de module heeft vorm gegeven, Jos Koomen die gezorgd heeft dat de vragenlijst voor de leerlingen digitaal afgenomen kon worden en Pauline van Hoek voor haar inbreng bij de opzet van de module.

Literatuurlijst:

Apacki, C [1999] . Energize! Groepsactiviteiten voor groot en klein. Nieuw Vennepe: Stichting Lions-Quest Nederland.

Boogaard, M: Blok, H: Eck, E van: Schoonenboom. J [2004]. Ander onderwijs, minder leraren? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam [SCO-rapport nr.718, projectnummer 44432].

Boon, W de [2005]. De leraar als coach. Tilburg: Garant-Uitgevers.

Burg, C van der [2008].Basisboek Activerende didactiek en samenwerkend leren. Amersfoort: CPS

Droste, J& Boogert, K den [1996]. Zelfstandig leren leren. 's Hertogenbosch: Cinop

Hoekstra, T:Jong,C de: Wel, M van der: Wensink, J[2005].Competentieleren in het VMBO; Ontwikkelingsvoorbeelden uit de praktijk. Amersfoort: CPS.

Kampen, R van [2008] . “The gide on de site”.” Universiteit Utrecht Faculteit Sociale Wetenschappen.

Linden, J van der; Haenen, J [1999]. Samenwerkend leren: van theorie via onderzoek naar onderwijspraktijk. Uit: Deen, N e.a. [1999]. Handboek leerlingbegeleiding. Alpen aan den Rijn: Samson.

Marzano, R. J:Pickering, D.J: Pollock, J.E.[2010] Wat werkt in de klas. Research in de klas. Middelburg: Meulenberg

Oudekerk-Pool, I[1994].Wegwijs in cognitieve processen . Zutphen: Thieme

Pruisen, A van [1998] . Zelfstandig werken in het voortgezet onderwijs. Utrecht: Sardes.

Ponte, P [2002].Onderwijs van eigen makelij. Soest: Uitgeverij Nelissen

2College Jozef Mavo Enquête Rotondelessen onder docenten en leerlingen. In eigen beheer.

Bijlage 1: Nieuw format rotondelessen

Klas 1 Competenties (talenten)

Nadruk op ontwikkelen van 5 Competenties:

- Informatie onderzoeken en verwerken
- Reflecteren en verantwoording dragen
- Plannen en organiseren
- Samenwerken
- Presenteren

Mentor (leermeester)

- Veilige start
- Vertrouwd
- Veel contact, band
- Minder handen voor de klas

Beoordeling:

- Proces en product
- Door leerling
- Door mentor

Bij elke competentie heeft de leerling 3 thema's waaruit hij/zij kan kiezen.

Klas 2 Talenten (competenties)

Nadruk op ontdekken en ontwikkelen van talenten:

- Creatief
- Sportief
- Intellectueel
- Techniek
- Theater
- Communicatief
- Natuur/science
- Junior CKV

Docent (talentdocent)

- Meer talentkennis
- Meer motivatie/ feeling met het talent
- Beter in staat te stimuleren en te motiveren

Beoordeling:

- Proces en product
- Door leerling

- Door mentor

De mentor, ouders en decaan, kunnen een rol spelen bij het kiezen van een talent.

Klas 3 Talenten en competenties

De leerlingen werken aan competenties en het verdiepen van de talenten.
Leerlingen kiezen een talent en bepalen zelf de leerroute

Docent (talentdocent)

- Meer talentkennis
- Meer motivatie/ feeling met het talent
- Beter in staat te stimuleren en te motiveren

Beoordeling:

- Proces en product
- Door leerling
- Door mentor

Klas 4 Sectorwerkstuk

Begeleiding door mentor en talentdocent

Voorwaarden voor invoering:

- Lesrooster → Talentbalk (vergelijkbaar met “KWT”)
- Gebouw
- Voldoende ICT
- Onderwijsassistent

Bijlage 2

Frictiepunten rotondelessen

Opmerkingen van de diverse groepen d.d. 30 juni (studiedag). De frictiepunten zijn **vetgedrukt**.

Niet alle opmerkingen waren oplossingsgericht, sommige verklarend etc. We hebben toch alles meegenomen in de inventarisatie. Helaas kwam het vaker voor dat groepjes in de eerste vraag bleven hangen. Gelukkig was ieder groepje met een andere vraag begonnen, dus de vragen zijn allemaal wel ergens aan bod gekomen.

a. Wat kunnen we doen om het enthousiasme in klas 1 voor de daaropvolgende jaren te behouden

- lay-out RTL-boekjes aanpassen/veranderen, oplossing voor II. met autisme (coach)
- II. moeten te lang wachten, RTL door 2 personen laten begeleiden
- RTL moet meer competentiegericht, de opdrachten opener
- doorlopende leerlijn?
- groepssamenstelling meer door de docent laten bepalen
- verschil rotondelessen en reguliere lessen verkleinen
- meer rotondelessen
- oudere leerlingen laten helpen bij onderbouw
- wellicht redelijk gestuurd laten werken
- wellicht heeft moment van enquête invloed gehad op de invulling ervan
- in klas 1 is het nog een uitdaging, in de hogere jaren is het wat gewoner
- klas 3 heeft de 'bagage' van niet-verbeterde rotondelessen
- volgend jaar weer enquête (turven door de mentor?)
- thema's en eindproduct uitdagender maken
- als leermeesters de rotondethema's aanpassen krijg je wellicht didactisch beter afgestemde
- meer middelen
- onderzoeken waarom klas 3 de rotondes niet meer zo leuk vinden
- een OOG-lid bij OLM
- In klas 3 anders opzetten:
 - * Richting PTA gaan werken.
 - * uitwerkplein voor de vakopdrachten. Bv. dossier opbouwen.
 - * sterker vakinhoudelijk maken.

b. Uit de enquête blijkt dat er door docenten heel divers en door leerlingen heel gelijkluidend gedacht wordt over wie leermeester moet zijn. Probeer oorzaken en oplossingen aan te dragen hoe deze frictie opgelost kan worden.

- als de mentor de leermeester is geeft dat meerwaarde, je ziet meer van de leerlingen en krijgt een betere band

- eigenlijk zou de rotondeles gegeven moeten worden door rotondedocent én mentor
- uitgangspunt: niet iedereen voelt zich even competent om RTL te geven. Stappen die overgeslagen worden: eerst formuleren wat je niet kan, wat ontbreekt er bij mij nog om rotondeles te kunnen geven, welke hulp heb ik nodig (training, intervisie, vervolg "Erik van Vliet").
- 3 groepen: "dit kan ik niet", "ik worstel nog", "ja leuk"
- een stuk leermeesterschap zit in je docentschap
- in rotondelessen moet je meer optreden als mentor dan als docent/leermeester
- klassenmanagement, lokalen (geen busopstelling) een heel stuk opgelost met Els

c. Hoe kunnen we cluster overstijgende rotondes maken/organiseren?

- door bij het maken van de rotondes doe en denkvakken te combineren.
- Op basis van vrijwilligheid clusteroverstijgend werken.
- RTL vakinhoudelijk door vakmensen, uitvoering door leermeesters laten aanpassen.
- Bij cluster overstijging wel RTL koppelen aan een thema waardoor je toch diversiteit krijgt.

c. Hoe kunnen we spin-off van rotondes naar vaklessen en vice versa organiseren?

- de samenhang tussen vakken is moeilijk op te zetten en te behouden. Door tijdgebrek komt dit er niet van (is ook teveel afhankelijk van inzet docenten).
- in iedere OLM moet een vakdocent zitten van elk cluster.
- Voorbereidende opdrachten meer in de vaklessen laten maken.
- clusteroverstijgende RTL maken kan ook spin-off vergroten want ieder vak kan dan "linken" naar de rotonde vv.

d. Verbetertips voor de rotondelokalen

- ventilatie
- akoestiek: vloerbedekking onder tafels plakken i.v.m. geluid. Dit is een goedkope en doeltreffende oplossing, vraag Annemartijn. Meer prikboarden, ook deze absorberen geluid.
- aantal PC's + opstelling, laptops draadloos op netwerk
- begeleiding RTL door 2 personen
- snellere computers.
- Tussendeuren tussen 005 en 006 gedeeltelijk afplakken met folie, vooral tijdens presentaties wordt het dan rustiger.
- Meer opslag voor werkstukken.
- Een onderwijsassistent per lokaal.

Kansen

Versteviging mentoraat

Competenties verder ontwikkelen

RTL, PR erg goed

Meer interactie/intervisie tussen sectie, cluster, leermeesters etc.

Bedreiging

Ongemotiveerde docent

Discrepantie tussen middelen en onderwijsvorm.

Leerlingen neigen veel naar knip en plakwerk.

Te weinig [ICT] middelen.

Oplossingen

Trainingen

Collegiale consultatie

Intervisie

Gastlessen intern en extern

Alle leerlingen een eigen laptop.

AKTIEPUNTEN voor 2009-2010-2011.

1. Akoestiek rotondelokalen: meer prikborden (tevens mogelijkheid om werk te laten drogen) aan de muren en vloerbedekking onder de tafels.
2. "Bekleden" van de tussendeuren tussen rotondelokalen onderling en tussen rotondelokaal en OLC.
3. Tassenrekken in rotondelokalen plaatsen. Ventilatie beter reguleren.
4. Als try-out een clusteroverstijgende rotonde laten maken , bv. in klas 3 omdat daar de meeste sleet op zit.
5. Leermeestertraining , consultatie organiseren.
6. Er moet een groepje docenten komen dat zich gaat buigen over de lay-out van de papieren versie van de rotonde.
7. extra ondersteuning tijdens de rotondelessen organiseren.
8. klas 3 2008-2009 enquêteren

9. proberen voorbereidende opdrachten in de vaklessen te plaatsen.

1-2-3: wordt aan gewerkt

4-9: **6 oktober 2009** tijdens cluster/sectie kijken welke docenten mee willen werken aan een sectieoverstijgende rotonde. **Cluster/sectie algemeen:** koppeling rotondes en vaklessen maken

5-6: krijgt vervolg in studiedagen

7: formatie/schoolorganisatie

8: huidige klas 4 krijgt in november/december vervolgenquête

Bijlage 3: Vragen voor het interview van de docenten in het docentenoverleg OLM.

De volgende vragen worden gesteld aan de docenten die de Pilot samenwerken geven in het docentenoverleg OLM in de vorm van een interview.

Het is de bedoeling dat d.m.v. deze vragen ik meer inzicht krijg in of de module samenwerken werkbaar is. Antwoorden van klas 1 en van klas 2 worden apart genoteerd.

Blokuur specifieke vragen:

1. Zijn de activiteiten leerzaam? Geven de activiteiten 1 en 2 en 3 de leerlingen voldoende inzicht in het doel van dit blokuur?
2. Zijn de activiteiten prikkelend voor leerlingen, zijn ze geschikt voor onze leerlingen[volgend jaar klas 1]?
3. Komt in de huiswerkopdracht voldoende terug van wat in dit blokuur behandeld is?

Algemene module samenwerking vragen:

1. Is de module werkbaar in een groep van ongeveer 21 leerlingen?
2. Is de module helder en duidelijk geschreven?
3. Is het fijn dat de beoogde vaardigheden bij ieder activiteit genoemd worden?
4. Is de indeling, doel, materialen, inleiding, kern slot helder?
5. Is het onderscheid tussen docenten handleiding en werkmateriaal voor leerlingen duidelijk?
6. Voldoet de lay-out ?
7. Hoe staat het met het tijdsplan van dit blokuur?

Vorbereiding vragen:

1. Ben je voldoende voorbereid om deze module te geven?
2. Is er voldoende overleg geweest met de makers van de module en met de andere mentoren?
3. Heb je meer behoefte aan **achtergrond informatie over vaardigheden, competenties etc?**

Andere opmerkingen:

Blokuur 1

Dinsdag 14 februari OLM bijeenkomst, evaluatie blokuur 1.

Aanwezigen: 4 docenten RTL.

Blokuur 1. Specifieke vragen:

1. Zijn de activiteiten leerzaam? Geven de activiteiten 1 en 2 en 3 de leerlingen voldoende inzicht in het doel van dit blokuur?

Klas 2.

Activiteit 1: leuke manier om kennis met elkaar te maken en om een veilige sfeer te creëren in de klas. Er was tijdgebrek waardoor niet alle leerlingen aan de beurt zijn gekomen. Sommige leerlingen vonden het iets te kinderachtig voor klas 2 maar wel geschikt voor klas 1 in het begin van het schooljaar. Als docent even voordoen wat de bedoeling is.

De genoemde vaardigheden komen aan de orde.

Activiteit 2: ging goed, alle vaardigheden werden door de leerlingen zelf genoemd. Een docent heeft wat moeten sturen omdat het wat moeizaam ging.

Activiteit 3: de situaties die beschreven zijn komen niet overeen met de vaardigheden op de posters. Advies is dan ook om van te voren een aantal vaardigheden al op posters te hebben staan en daar de situaties op te schrijven. Er zijn ook teveel situaties, 3 of 4 is meer dan genoeg. Ook hier was er tijdgebrek bij twee groepen.

Klas 1:

Activiteit 1: leuke activiteit, er was wel tijdgebrek, de prestatie was niet duidelijk en sommige leerlingen hadden moeite met de woorden voorkeur en afkeer. Het presenteren van elkaar werd als spannend, moeilijk en leuk ervaren. Misschien een voorbeeld geven.

Activiteit 2: geen tijd genoeg om posters te maken, situaties besproken en welke vaardigheden je nodig hebt om in conflict te handelen, vraagt om sturing van docent om te linken aan vaardigheden.

Activiteit 3: hoekenspel ging goeds wel duidelijke kuddevorming.

Algemeen: duidelijk en voldoende inzicht, pas na beroemdhedenspel kun je pas koppelen aan doelen

2. Zijn de activiteiten prikkelend voor leerlingen, zijn ze geschikt voor onze leerlingen[volgend jaar klas 1]?

Klas 2.

De activiteiten worden als geschikt ervaren voor klas 1. Voor klas 2 die al een half jaar bij elkaar in de klas zitten en elkaar dus al goed kennen was het minder geschikt.

Klas 1.

Zit al goed in elkaar en prikkelend, leerlingen vonden het leuk er ontstaan goede gesprekken.

3. Komt in de huiswerkopdracht voldoende terug van wat in dit blokuur behandeld is?

Klas 2.

Ja.

Klas1.

Ja, moeten thuis nadenken over de stof

Algemene module samenwerking vragen:

1. Is de module werkbaar in een groep van ongeveer 21 leerlingen?

Klas 2.

Ja.

Klas 1.

Ja

2. Is de module helder en duidelijk geschreven?

Klas 2.

Het hoekenspel was niet helemaal duidelijk . De schrijvers van de module hadden al bedacht om een stappenplan in te voeren.

Klas1.

Wel duidelijk maar wel enkele moeilijke woorden

3. Is het fijn dat de beoogde vaardigheden bij ieder activiteit genoemd worden?

Klas 2.

Ja.

Klas 1.*Ja,bij de materialen hebben sommige begrippen wel toelichting nodig*

4. Is de indeling, doel, materialen, inleiding, kern slot helder?

Klas 2.

Ja.

Klas1.

Ja

5. Is het onderscheid tussen docenten handleiding en werkmateriaal voor leerlingen duidelijk?

Klas 2.

Ja.

Klas1.

Ja, evt. ander kleurtje

6. Voldoet de lay-out ?

Klas 2.

Helder, straks een vast format voor de Lay-out.

Klas1.

Ja, wel veel tekst voor docent

7. Hoe staat het met het tijdspad van dit blokkur?

Klas 2.

Advies: tijdspad per activiteit aangeven.

Klas1.

Margot kwam tijd te kort en heeft niet alle situaties besproken

Krap in de tijd, later begonnen vanwege omstandigheden

Vorbereiding vragen:

1. Ben je voldoende voorbereid om deze module te geven?

Klas 2.

Iedereen had zich goed voorbereid, maar omdat het helemaal nieuw was het beter geweest om dat samen te doen met de andere docenten.

Klas1.

Ja

2. Is er voldoende overleg geweest met de makers van de module en met de andere mentoren?

Klas 2.

Een docent was niet goed voorbereid op de module, Door omstandigheden is het wekelijkse OLM overleg een aantal weken niet door gegaan. Informatie en voorbereiding moeten met de deelnemers doorgesproken worden.

Klas1.

Ja.

Niet over de inhoud

3. Heb je meer behoefte aan achtergrond informatie over vaardigheden, competenties etc?

Klas 2.

Nee, niet meer behoefte.

Klas1.

Nee

Andere opmerkingen:

Klas 2.

-Evt. De gewenste klassenopstelling benomen

Klas 1.

-Introductie geven over de RTL aan de leerlingen. Dit is in de tweede klas wel gebeurd.

-Tip: vooraf groepjes maken.

Blokuur 2

Dinsdag 28 februari OLM bijeenkomst, evaluatie blokuur 2.

Aanwezigen: 4 docenten RTL.

De volgende vragen worden gesteld aan de docenten die de Pilot samenwerken geven in het docentenoverleg OLM in de vorm van een interview.

Het is de bedoeling dat d.m.v. deze vragen ik meer inzicht krijg in of de module samenwerken werkbaar is. Antwoorden van klas 1 en van klas 2 worden apart genoteerd.

Blokuur 2. Specifieke vragen:

1. Zijn de activiteiten leerzaam? Geven de activiteiten 1 en 2 en 3 de leerlingen voldoende inzicht in het doel van dit blokuur?

Klas 2:

Activiteit 1: goed filmpje, 2X laten zien. Leerlingen schreven allemaal goed mee met de Do's en don'ts.

Tip: Do's en don'ts op het bord schrijven in twee kleuren.

Activiteit 2: Fluister spel is leuk, leerlingen vinden dit ook.

Tip: 3 groepjes tegelijk een zin geven en de zinnen op kaartjes zetten. er zijn niet zoveel zinnen nodig. Leerlingen ervaren zo wel dat luisteren een actieve bezigheid is en moeilijk is.

Activiteit 3: Driehoekenspel is wel leuk en nuttig.

Tip: alleen met ja en nee laten beantwoorden dat is moeilijker en moeten de leerlingen dus bewuster vragen stellen. De leerlingen moeten zich bij dit spel wel echt goed aan hun rol houden. De vrager alleen vragen stellen, de samenvatten mag alleen samenvatten etc. en een stopwatch gebruiken.

Tip 2: de theorie wordt niet helemaal behandeld tijdens deze opdracht misschien is een rollenspel een betere opdracht omdat je daarin de theorie beter in kunt verwerken.

Klas 1:

Ja

Vooraf klassengesprekken en theoriebladen die gecombineerd worden met activiteiten zijn leerzaam. Voor sommige leerlingen is de leerstof gewoon logisch en zorgt dan voor bewustwording wat ook leerzaam is.

Ja, de uitgebreide theorie en de instapopdracht maken dit duidelijk

2. Zijn de activiteiten prikkelend voor leerlingen, zijn ze geschikt voor onze leerlingen [volgend jaar klas 1]?

Klas 2:

Ja

Klas 1:

Ja, Doorfluisterspel is leuk.

De activiteiten zijn leerzaam omdat ze concreet met de onderwerpen aan de slag gaan, je kunt als leermeester daar steeds naar verwijzen. Ze oefenen waardoor de theorie duidelijk wordt.

Elkaar interviewen en presenteren was erg leuk, Doorfluissterspel wat minder[een te drukke klas]. Posters maken en kiezen was leuk maar er mogen meer situaties beschreven worden die herkenbaar zijn.

De instapopdracht is hilarisch en daarom erg goed, daarnaast werkt klassikaal informatie verzamelen erg goed, kinderen willen graag antwoord geven.

3. Komt in de huiswerkopdracht voldoende terug van wat in dit blokkur behandelt is?

Klas 2:

Ja

Klas 1:

Leuke huiswerkopdracht.

Er is niet zoveel ruimte om het huiswerk te bespreken.

Collage is een mooie opdracht om toe te passen wat ze hebben geleerd

Algemene module samenwerking vragen:

1. Is de module werkbaar in een groep van ongeveer 21 leerlingen?

Klas 2:

ja

Klas 1:

Ja,

Het moeten er niet veel meer zijn.

2. Is de module helder en duidelijk geschreven?

Klas 2: mag hier en daar wat aangepast worden, stappenplan

Klas 1:

Ja, zit gestructureerd en duidelijk in elkaar, als leermeester moet je wel voorbereiden, het is makkelijk te begrijpen wat de bedoeling van de les is.

Voor kinderen teveel tekst

3. Is het fijn dat de beoogde vaardigheden bij ieder activiteit genoemd worden?

Klas 2: ja

Klas 1:

Ja, dan weet je waar je naar kan verwijzen. Ik noem de vaardigheden zo vaak mogelijk per blok.

4. Is de indeling, doel, materialen, inleiding, kern slot helder?

Klas 2: ja

Klas 1:

Ja, klassenlijst is fijn, kun je alles elke les goed bijhouden

5. Is het onderscheid tussen docenten handleiding en werkmateriaal voor leerlingen duidelijk?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja

6. Voldoet de lay-out ?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja, er is ook genoeg schrijfruimte

Teveel tekst om voor leerlingen door te nemen, concentratie is snel weg

7. Hoe staat het met het tijdspad van dit blokkur? *Klas 2:in twee klassen was er te weinig tijd om alles goed te doen, je mist dan wat diepgang. Dit was het geval in twee drukke klassen.*

Klas 1:

Driehoeksspel niet volledig gespeeld i.v.m. tijd.

Met wat ervaring moet het goed te doen zijn

Krijg het niet af in een blokkur, drukke klas

Vorbereiding vragen:

1. Ben je voldoende voorbereid om deze module te geven?

Klas 2: Eline niet, we hebben OLM gemist voor de introductie

Klas 1:

Ja.

Ik denk dat elke mentor dit wel kan

2. Is er voldoende overleg geweest met de makers van de module en met de andere mentoren?

Klas 2: Met Eline te weinig

Klas 1:

Ja,

Eerste blok was niet op tijd gekopieerd en het filmpje kregen wij pas laat.

3. Heb je meer behoefte aan achtergrond informatie over vaardigheden, competenties etc?

Klas 2:nee

Klas 1:

Nee

Andere opmerkingen:

-Leerlingen werken nu in mapjes , krijgen huiswerk mee.

-Ik zit er erg mee dat leerlingen hun mapje vergeten[zit niet in hun systeem denk ik]

Ook al zeg ik het een dag van te voren.

Ik zou niet weten hoe dit anders kan, optimaal is het niet.

- Graag youtube-filmpje in de handleiding vermelden.

Blokkur 3

Blokkur specifieke vragen:

1. Zijn de activiteiten leerzaam? Geven de activiteiten 1 en 2 en 3 de leerlingen voldoende inzicht in het doel van dit blokkur?

Klas 2:

sleutelbosopdracht wel leuk, leerlingen vinden het wel wat raar maar als ze de sleutelopdracht A doen wordt het duidelijk, goede oefening. De leerlingenraad, er werden veel vragen aan mij als leermeester gesteld. Er moet een invul vel komen voor deze opdracht.

Sleutelopdracht geeft net genoeg inzicht, leuke energizer maar niet meer dan dat. Goede introductie op de opdracht. 10 a 15 min. Genoeg. Theorie laten lezen en markeren, ging goed. Korte bespreking is dan wel nodig om de 3 soorten vragen te benadrukken. De directieopdracht is goed. Leerlingen stelde goede vragen en hebben goede brainstormen gemaakt.

Klas 1:

Ja.

Het theorieblad en de laatste activiteit geven dit inzicht aan de leerlingen

2. Zijn de activiteiten prikkelend voor leerlingen, zijn ze geschikt voor onze leerlingen[volgend jaar klas 1]?

Klas 2: ja, leerlingen vroegen of het echt was. Eerste opdracht wat kinderachtig maar wel geschikt voor klas 1

Klas 1:

Sleutelopdracht erg leuk.

Ja, de sleutelopdracht is erg lastig, sommige kinderen hebben maar een sleutel en dan wordt het lastig voor de wat introverte leerlingen om deze opdracht doeltreffend uit te voeren.

3. Komt in de huiswerkopdracht voldoende terug van wat in dit blokkur behandeld is?

Klas 2:

ja, maar met sommige vragen hadden de kids moeite en dus niet ingevuld.

Goede opdracht maar wel bespreken met de leerlingen in begin van blokkur 4 zodat je de leerlingen kunt sturen.

Klas 1:

Ja.

Ja, deze is gericht op het verbeteren van slecht vragen en zo de leerstof toe te passen.

Algemene module samenwerking vragen:

1. Is de module werkbaar in een groep van ongeveer 21 leerlingen?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja

2. Is de module helder en duidelijk geschreven?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja

3. Is het fijn dat de beoogde vaardigheden bij ieder activiteit genoemd worden?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja

4. Is de indeling, doel, materialen, inleiding, kern slot helder?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja

5. Is het onderscheid tussen docenten handleiding en werkmateriaal voor leerlingen duidelijk?

Klas 2:kan duidelijker

Klas 1:

Ja

6. Voldoet de lay out ?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja

7. Hoe staat het met het tijdsplan van dit blokkur?

Klas 2:net genoeg tijd

Klas 1:

Nu genoeg tijd

Vorbereiding vragen:

1. Ben je voldoende voorbereid om deze module te geven?

Klas 2:ja

Klas 1:

Ja

2. Is er voldoende overleg geweest met de makers van de module en met de andere mentoren?

Klas 2: nee, geen OLM

Klas 1:

Ja

3. Heb je meer behoefte aan achtergrond informatie over vaardigheden, competenties etc?

Klas 2: nee

Klas 1:

Nee

Andere opmerkingen:

-Verzamelde meningen op het bord zetten.

Blokkur 4

Blokkur specifieke vragen:

1. Zijn de activiteiten leerzaam? Geven de activiteiten 1 en 2 en 3 de leerlingen voldoende inzicht in het doel van dit blokkur?

Klas 2:

Recepten opdracht, leuk maar als leermeester heb je niet in de gate of ze het wel volgens de gestelde regels doen. Je moet als docent wel goed aangeven en bespreken wat de bedoeling is waarom ze deze opdracht doen. Leuk en uitdagend, competitie van maken dan krijg je de jongens ook mee, wel na afloop bespreken. Voor talen docent wat makkelijker omdat die de strategieën van en taal uit kunnen leggen.

Tijd voor deze opdracht wat te lang en de tekst is te makkelijk voor klas 2.

Het theorieblad is helder, leerlingen hebben goed meegedaan.

Brainstormvergadering ging goed, alleen spraken ze meer over samenwerken dan over samenwerken op de Jozef, dus niet over het infopakket. Wel leerzaam maar lijkt teveel op activiteit 3 van blokkur 3, leerlingen zijn een beetje klaar met opdrachten van de directie.

Leerlingen vonden het vergaderen moeilijk, opdracht lastig waardoor ze snel klaar waren. Tip van de klas was een interessantere opdracht zodat ze langer kunnen vergaderen.

Klas 1:

Denk dat we teveel tekst gebruiken, geeft wel inzicht maar of ze het onthouden?

Vermeld aan leerlingen dat het meer om het proces gaat dan om het op volgorde krijgen van het recept, dat stond niet in de handleiding. Theorieblad en laatste opdracht behandelde alle facetten van de les.

Wat mij opvalt is het volgende: bij blokkur 4 is de opdracht voor een informatiepakket over samenwerken veel te hoog gegrepen. Ik zou daar al moeite mee hebben, leerlingen weten echt niet wat ze daarmee moeten. Ze zouden denk ik wel uit de voeten kunnen met een veel concretere opdracht. Als ze bouwstenen hebben, kunnen ze wel bouwen, maar nu hebben ze helemaal niks en moeten ze zelfs de bouwstenen nog bedenken. Als er dan ook nog drie producten gevraagd worden: site, klas, open avond, lukt het niet meer.

De huiswerkopdrachten zijn heel zinvol, maar veel leerlingen maken die pas dagen later en kunnen dan moeilijk terughalen wat er ook al weer precies gebeurd is in de les. Zinvoller lijkt me evaluatie einde les met de huiswerkvragen. Je zou dan als huiswerkopdracht iets specialistisch mee kunnen geven, een echte taak, mogelijk aan een tweetal om dat buiten school te doen.

Bij het vragen stellen heb ik de theorie gedaan voordat ze met de opdracht aan de slag gingen, zodat ze al meteen wisten wat voor soort vragen ze wel/niet konden gebruiken en wat zo'n vraag oplevert.

2. Zijn de activiteiten prikkelend voor leerlingen, zijn ze geschikt voor onze leerlingen [volgend jaar klas 1]?

Klas 2:

Het lezen van de theorie ging bij sommige leerlingen moeizaam, hadden ze geen zin in.

Ja, misschien heeft activiteit 3 wat aanpassing nodig

Klas 1:

Activiteit 1: vonden ze leuk, leerlingen hadden wel moeite met alle regels te onthouden.

Activiteit 2: leerlingen lezen te snel waardoor ze er weinig van meekrijgen. Laat ze alles markeren maar dat kost extra tijd.

Activiteit 3: over zich zelf nadenken vinden ze moeilijk, doen ze te gemakkelijk over. Geven te snel antwoord, willen er snel van af zijn. Brainstorm duurde bij mij te kort van wegen tijdgebrek.

Ja, de opdrachten waren mooi gedoseerd en konden goed uitgevoerd worden. Activiteit 3 kan wat concreter-het informatieboekje is te vaag.

3. Komt in de huiswerkopdracht voldoende terug van wat in dit blokkur behandeld is?

Klas 2:

ja, vullen ze goed in.

Wordt als fijn ervaren omdat leerlingen d.m.v. een samenvatting te maken de theorie nog een keer in moeten duiken.

Huiswerkopdracht prima om te maken

Klas 1:

Ja, maar vraag 5 te vaag, kunnen ze niets mee. Sommige leerlingen vullen maar wat in, alleen serieuze leerlingen kunnen dit.

Ja, prima in orde

Algemene module samenwerking vragen:

1. Is de module werkbaar in een groep van ongeveer 21 leerlingen?

Klas 2: ja

Klas 1: ja

Ja, leerlingen vinden het wel saaier dan andere RTL lessen, te weinig eigen actie en als die er al is dan alleen praten en overleggen.

2. Is de module helder en duidelijk geschreven?

Klas 2:ja

Klas 1:Ja , voor leerlingen teveel tekst, bv. werken met plaatjes en filmpjes.

Ja, instructie zijn helder en ook de huiswerkopdrachten.

Ja, handelingsdeel opvallender, ander lettertype ,andere kleur

3. Is het fijn dat de beoogde vaardigheden bij ieder activiteit genoemd worden?

Klas 2:ja

Klas 1:ja

De uiteenzetting van vaardigheden is erg fijn, zo kan ik in de les daar meer op focussen.

Zeker ,biedt ze de mogelijkheid om op die vaardigheden ook met evt. aanvullende zaken/voorbeelden in te gaan.

4. Is de indeling, doel, materialen, inleiding, kern slot helder?

Klas 2:ja

Klas 1:ja

Het beoordelen van de leerlingen lukt niet altijd, huiswerk wel maar WH en Inzet niet in de les, en later heb ik zaken niet helemaal helder meer.

5. Is het onderscheid tussen docenten handleiding en werkmateriaal voor leerlingen duidelijk?

Klas 2:ja

Klas 1:ja

Zou qua lay-out nog verbeterd kunnen worden, maar gemakkelijk te herkennen aan de schrijfstijl.

6. Voldoet de lay-out ?

Klas 2:ja

Klas 1:teveel tekst ,kunnen sommige echt niet aan.

Die is nog wat recht toe recht aan.

7. Hoe staat het met het tijdspad van dit blokkuur?

Klas 2:wat tijd over

Klas 1:

Tijd te kort, ook omdat ik huiswerkopdracht van vorige week uitgebreid heb besproken.

Paste prima binnen de anderhalf uur.

Goed te doen.

Vorbereiding vragen:

1. Ben je voldoende voorbereid om deze module te geven?

Klas 2:

ja

Klas 1:

Ja, naar mate de module vordert gaat het steeds beter, volgend jaar nog weer beter.

Moet goed voorbereiden en ook tijdens de les moet ik regelmatig terug kijken of ik niets vergeet.

2. Is er voldoende overleg geweest met de makers van de module en met de andere mentoren?

Klas 2:

nee

Klas 1:

Ja, maar kunnen nu pas echt mee praten omdat we er nu pas midden in zitten.

Door omstandigheden te weinig olm overleg gehad.

Mag volgend jaar meer[daarbij speelt dat in deze periode veel OLM's uitvielen]

3. Heb je meer behoefte aan achtergrond informatie over vaardigheden, competenties etc?

Klas 2:

nee

Klas 1:

niet echt.

Samenwerken kwam nu vooral uit op luisteren, vragenstellen. Er is ook een grondhouding nodig, die kwam regelmatig terug, maar die zou je misschien kunnen oefenen met Drama-opdrachten, oefeningen en zo. Dan kun je misschien het vele zitten, luisteren en overleggen doorbreken.

Andere opmerkingen:

-Dit blokkur wat minder dan de andere, tijd over. Opdracht 3 wat saai.

-Bouw tijd in voor het bespreken van huiswerk

-Merk dat leerlingen vaak hun mapje vergeten, hoeveel tijd ik er ook aan besteed

-Ik denk dat ik het fijner vind als alle leerlingen alle papieren aan het begin in hun mapje krijgen.

-Een gebundeld boekje met alle vaardigheden voor docenten is op termijn denk ik wel een goede toevoeging

Blokkur 5

Evaluatie via de mail .4 Reacties samengevat.

Blokkur specifieke vragen:

1. Zijn de activiteiten leerzaam? Geven de activiteiten 1 en 2 en 3 de leerlingen voldoende inzicht in het doel van dit blokuur?

Klas 2:

de activiteiten zijn erg leuk en leerzaam. Door de 4 rondes blijven de leerlingen alert en fanatiek en daardoor overleggen ze meer en beter. De nabespreking wordt goed ingevuld en er wordt opgemerkt dat de leerlingen inzicht hebben gekregen in hoe ze samenwerken. Dit alles is wel afhankelijk van de insteek van de docent.

Jenga viel goed in de smaak bij leerlingen en leermeester, vooral de stille!1

Activiteit 2 ging goed, leerlingen schreven goed mee.

Activiteit 3: 40 min. Rooster tijd te kort

Klas 1:

2. Zijn de activiteiten prikkelend voor leerlingen, zijn ze geschikt voor onze leerlingen[volgend jaar klas 1]?

Klas 2:

opdrachten zijn goed en met enthousiasme uitgevoerd. Klas 2 vind ze soms nog wat kinderachtig[er wordt getwijfeld aan hun oprechtheid hierin: groepsdruk]

Klas 1:

3. Komt in de huiswerkopdracht voldoende terug van wat in dit blokuur behandeld is?

Klas 2:

JA, in blokuur 5 moeten ze opschrijven wat ze de afgelopen blokuren geleerd hebben en de eindopdracht van blokuur 6 en 7 bestuderen. Het valt op dat ze dit goed doen.

Klas 1:

Algemene module samenwerking vragen:

1. Is de module werkbaar in een groep van ongeveer 21 leerlingen?

Klas 2:Ja, meer leerlingen wordt denken wij moeilijk

Klas 1:

2. Is de module helder en duidelijk geschreven?

Klas 2:wat meer in stappenplannen werken, overzichtelijk

Klas 1:

3. Is het fijn dat de beoogde vaardigheden bij ieder activiteit genoemd worden?

Klas 2:Ja, draagt bij aan de helderheid, makkelijker voor leerlingen.

Klas 1:

4. Is de indeling, doel, materialen, inleiding, kern slot helder?

Klas 2:Ja

Klas 1:

5. Is het onderscheid tussen docenten handleiding en werkmateriaal voor leerlingen duidelijk?

Klas 2: Dat zou wat duidelijker kunnen, voor de leermeesters die bij de ontwikkeling betrokken zijn geweest hebben hierop een voorsprong. Voor de andere zou het wat duidelijker kunnen door bv. met kleuren te werken of een bepaalde kop tekst.

Klas 1:

6. Voldoet de lay-out ?

Klas 2: JA

Klas 1:

7. Hoe staat het met het tijdsplan van dit blokkur?

Klas 2: Tijd moet goed bewaakt worden, bv. 10 minuten per ronde.

Tijd tekort.

Klas 1:

Vorbereiding vragen:

1. Ben je voldoende voorbereid om deze module te geven?

Klas 2: ja

Klas 1:

2. Is er voldoende overleg geweest met de makers van de module en met de andere mentoren?

Klas 2: we missen de Olm vergaderingen waardoor er geen overleg is op voorhand en na de RTL. Voor Eline niet fijn.

Klas 1:

3. Heb je meer behoefte aan achtergrond informatie over vaardigheden, competenties etc?

Klas 2: Nee

Klas 1:

Andere opmerkingen:

-Er waren twijfels over dit blokkur omdat het Jenga spel misschien te leuk zou zijn waardoor het leerzame van dit blokkur onder gesneeuwd zou worden. Dit was echter niet het geval. De leerlingen kregen op een leuke, goede en snelle manier inzicht op hun eigen vaardigheden en competenties.

-Verder wordt er gezegd dat het Nieuwe Format RTL Samenwerken een goede training is die de leermeesters zichzelf nog eigen moeten maken om de inhoud en het effect ervan te optimaliseren. Er zit veel potentie in

-Filmpje eerder opsturen!!

-Alle papieren in een keer aan leerlingen verstrekken omdat het uitdelen altijd een hoop tijd kost.

BLOKUUR 6/7

Blokuur specifieke vragen:

1. Zijn de activiteiten leerzaam? Geven de activiteiten 1 en 2 en 3 de leerlingen voldoende inzicht in het doel van dit blokuur?

Klas 2:

2 blokuren voor de opdracht wordt als positief gezien, hierdoor worden leerlingen gedwongen goede afspraken te maken, hard te werken, te overleggen en huiswerk af te spreken. 10 min. Vergaderen en aan het werk.

Klas 1:

2. Zijn de activiteiten prikkelend voor leerlingen, zijn ze geschikt voor onze leerlingen[volgend jaar klas 1]?

Klas 2:

Ja , een hele goede doe opdracht

Klas 1:

3. Komt in de huiswerkopdracht voldoende terug van wat in dit blokuur behandeld is?

Klas 2:

Leerlingen spreken samen af wat het huiswerk wordt ,op een groepje na

Klas 1:

Algemene module samenwerking vragen:

1. Is de module werkbaar in een groep van ongeveer 21 leerlingen?

Klas 2:ja

2. Is de module helder en duidelijk geschreven?

Klas 2:ja

Klas 1:

3. Is het fijn dat de beoogde vaardigheden bij ieder activiteit genoemd worden?

Klas 2:nvt

Klas 1:

4. Is de indeling, doel, materialen, inleiding, kern slot helder?

Klas 2:ja

Klas 1:

5. Is het onderscheid tussen docenten handleiding en werkmateriaal voor leerlingen duidelijk?

Klas 2:nvt

Klas 1:

6. Voldoet de lay-out ?

Klas 2:neutraal

Klas 1:

7. Hoe staat het met het tijdspad van dit blokuur?

Klas 2:net aan. voldoende

Klas 1:

Vorbereiding vragen:

1. Ben je voldoende voorbereid om deze module te geven?

Klas 2:ja

Klas 1:

2. Is er voldoende overleg geweest met de makers van de module en met de andere mentoren?

Klas 2:ja

Klas 1:

3. Heb je meer behoefte aan achtergrond informatie over vaardigheden, competenties etc?

Klas 2:

Klas 1:

Andere opmerkingen: Je zag sommige groepjes echt vergaderen. Maar ook een groepje wat lang elkaar heen werkte. Door de tijdsdruk worden de leerlingen gedwongen tot het maken van goede afspraken