

Samenwerkend leren

“Goede teamleden worden niet geboren, maar gemaakt” (Kagan, 2010, p. 10.3).

Mascha Garstenveld en Carolien Knipping



Samenwerkend leren

*“We zinken of zwemmen tezamen: ik kan alleen mijn doel bereiken
als jij je doelt bereikt. We hebben elkaar nodig. We
zitten er samen in en worden er beiden beter van”
(Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 99).*

Mascha Garstenveld en Carolien Knipping

Augustus 2014

Dit onderzoek is verricht ten behoeve van het studieonderdeel “Onderzoek & Innovatie” van de opleiding Pedagogiek.

In opdracht van:

Briant college
Bakenbergseweg 76
6814 MK Arnhem

&

Pedagogiek Hogeschool Arnhem Nijmegen
Kapittelweg 33
6525 EN Nijmegen

Voorwoord

Dit onderzoek is verricht in het kader van het afstuderen aan de opleiding pedagogiek van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN).

Voorafgaand aan deze periode hebben wij de minor 'lesgeven in het Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO) en Voorgezet Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO)' gevolgd. Tijdens deze minor werd duidelijk dat wij beiden een passie hebben voor het onderwijs. Een afstudeerplek binnen het onderwijs was daarom gewenst. Zo geschiedde het en kwamen we terecht op het Briant college te Arnhem. De voorgestelde opdracht omtrent 'samenwerkend leren' interesseerde ons meteen omdat wij allebei met deze methode hebben gewerkt tijdens een stage. Deze stage was echter op het regulier onderwijs.

Vanaf februari 2014 stonden we voor een nieuwe uitdaging. Op welke wijze kan 'samenwerkend leren' geïntegreerd worden in het speciaal onderwijs op het Briant college te Arnhem? Allereerst hebben we een probleemanalyse geschreven aan de hand van literatuur- en praktijkonderzoek. Vervolgens is het plan van aanpak opgesteld en hebben we toestemming gekregen om ons onderzoek uit te gaan voeren. Het resultaat hiervan, ligt nu voor u.

Allereerst een woord van dank aan D. Leeflang, onze praktijkbegeleider. Hij heeft ons het afgelopen jaar bijgestaan met bemoedigende woorden en enthousiasme. Tevens willen wij alle medewerkers van het Briant college bedanken voor hun medewerking en positieve houding ten opzichte van ons onderzoek. Verder willen wij ook Ank Greijmans, onze begeleider vanuit de Hoge School Arnhem en Nijmegen [HAN], bedanken voor haar feedback en luisterend oor.

Tot slot willen we Chantal Garstenveld, Inge Roes en alle anderen bedanken voor het vele malen nalezen van het verslag, het eindeloos luisteren naar ons gezeur en de nodige afleiding.

Mascha Garstenveld en Carolien Knipping
Juni 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Hoofdstuk 1: Inleiding	3
Hoofdstuk 2: Probleemanalyse	4
2.1: Aanleiding praktijkonderzoek	4
2.2: Oriëntatie op de organisatie	4
2.3: Wat is samenwerkend leren	5
2.4: Het belang van samenwerkend leren	5
2.5: Samenwerkend leren op het Briant college	6
2.6: De leerlingen van het Briant college & samenwerkend leren	8
2.7: Stoorissen	8
2.8: Probleem-, doelstelling en onderzoeksvraag	10
2.9: Definiëring van de centrale begrippen uit de doel- en vraagstelling	11
Hoofdstuk 3: Methode van onderzoek	12
3.1: Onderzoeksbenadering deelvraag één	12
3.2: Onderzoeksbenadering deelvraag twee	14
3.3: Onderzoeksbenadering deelvraag drie	15
3.4: Onderzoeksbenadering deelvraag vier	21
3.5: Betrouwbaarheid en validiteit	26
Hoofdstuk 4: Resultaten	28
4.1: Resultaten deelvraag één	28
4.2: Resultaten deelvraag twee	28
4.3: Resultaten deelvraag drie	29
4.4: Resultaten deelvraag vier	31
Hoofdstuk 5: Conclusies	33
5.1: Conclusie deelvraag één	33
5.2: Conclusies deelvraag twee	33
5.3: Conclusie deelvraag drie	33
5.4: Conclusie deelvraag vier	36
5.5: Conclusie onderzoeksvraag	37
5.6: Discussie	39

Literatuurlijst	41
Bijlage I: Begrippenlijst	45
Bijlage II: 5xW + H formule	48
Bijlage III: Uitgewerkte interviews	51
1a. Opdrachtgever	51
1b. Teamleidster	54
1c. Adviseur samenwerkingsverband	56
1d. Zorgcoördinator en gedragsdeskundige	59
1e. Regisseur coöperatief leren Briant college	62
Bijlage IV: Uitgewerkte stoornissen	64
Bijlage V: De drie gekozen werkvormen	66
Bijlage VI: Motivatie drie gekozen werkvormen	69
Bijlage VII: Meetinstrument deelvraag één	71
Bijlage VIII: Meetinstrument deelvraag twee	73
Bijlage IX: Meetinstrument deelvraag drie	75
Bijlage X: Meetinstrument deelvraag vier	79
Bijlage XI: Resultaten deelvraag vier	83
Bijlage XII: Betekenisvolle tekstfragmenten	85

Achtergrond

Het praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden in opdracht van het Briant college te Arnhem, een cluster vier voortgezet onderwijsinstelling. Een school waar onderwijs en zorg geïntegreerd wordt aangeboden aan leerlingen met gedrag-, ontwikkel-, en/of psychiatrische problematiek. De docenten van het Briant college te Arnhem integreren het samenwerkend leren niet in hun lessen. Het ontbreken van het samenwerkend leren zorgt ervoor dat de sociale vaardigheden van de leerlingen minder getraind worden dan dat het Briant college wenselijk acht. Het ontwikkelen van deze sociale vaardigheden is belangrijk met het oog zowel op de doorstroom naar het regulier onderwijs als met het oog op het burgerschap. Tot op heden is er geen actie ondernomen om het samenwerkend leren te integreren.

Analyse

Om het samenwerkend leren te integreren is het voor het Briant college van belang om inzicht te krijgen welke determinanten er voor zorgen dat het samenwerkend leren tot op heden niet geïntegreerd werd. Dit inzicht is gedeeltelijk verkregen tijdens de probleemanalyse. Uit de probleemanalyse is de volgende onderzoeksvraag naar voren gekomen: 'Welke kennis, vaardigheden en voorwaarden zijn aan- en afwezig op het Briant college ten aanzien van de integratie van (de drie werkvormen en de segmenten van begeleiding) samenwerkend leren in de reguliere lessen ter verbetering van de sociale vaardigheden van de onderbouw havo-leerlingen?'. Aan de hand van vier deelvragen is getracht de onderzoeksvraag te beantwoorden, hiervoor zijn drie verschillende schriftelijke enquêtes afgenomen, daarnaast hebben er interviews plaatsgevonden met de leden van de Commissie van Begeleiding [CvB].

Conclusies en aanbevelingen

Uit het onderzoek kunnen de volgende conclusies en aanbevelingen gedaan worden. Ten eerste is het belangrijk dat er beleid opgesteld en uitgevoerd wordt omtrent het integreren van het samenwerkend leren in de les. Uit de literatuur blijkt dat 'beleid formuleren' evenals 'doelen bepalen' onderdeel zijn van de vijf meest belangrijke factoren uit het bestuursproces. Deze factoren zijn nodig om het beleid succesvol te maken. Het ontbreken van (één van) deze factoren heeft als gevolg dat medewerkers minder gericht werken (Heijnsdijk, 2004, p. 149). Daarnaast moet er gehoor worden gegeven aan de wens van de docenten om meer informatie omtrent samenwerkend leren te ontvangen. Tevens zullen de docenten getraind moeten worden in de competenties die nodig zijn om samenwerkend leren te integreren.

Uit research blijkt dat de meeste methodes, omtrent samenwerkend leren, gericht zijn op het regulier onderwijs en/of het basisonderwijs. Om de gekozen methode van Ebbens en Ettekoven (2009) geschikt te maken voor de leerlingen van het Briant college, zijn er dus verschillende aanpassingen nodig. Uit onderzoek is gebleken welke aanpassingen er gedaan moeten worden in de drie segmenten van begeleiding (instructie, begeleiding en nabespreking) van Ebbens en Ettekoven (2009). Uit onderzoek blijkt dat het segment 'instructie' kort en bondig behoort te zijn. Bij het segment 'begeleiding' bestaan de aanpassingen uit het individualiseren van de begeleidingsadviezen, en bij het segment 'nabespreking' is onderzocht dat dit segment het best vormgegeven kan worden door de individuele bijdrage inzichtelijk te maken.

Het Briant college wilde concrete werkvormen die zij konden toepassen in de les. Voor drie werkvormen is onderzocht welke vijf sociale vaardigheden per werkvorm het belangrijkste zijn. Hierna is onderzocht in hoeverre de leerlingen van het Briant college over deze sociale vaardigheden beschikken. Middels dit onderzoek is bekend welke belangrijkste sociale vaardigheden het meest ondersteund moeten worden bij de drie gekozen werkvormen.

Het onderzoeksrapport is opgesteld voor het voltooien van de beroepstaak 'Onderzoek en Innovatie' voor de opleiding Pedagogiek aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Het onderzoek heeft in de periode februari 2014 tot en met juni 2014 plaats gevonden op het Briant college te Arnhem. In december 2013 kwamen de onderzoekers in contact met dhr. Leeflang. Dhr. Leeflang is docent geschiedenis op het Briant college te Arnhem. Uit een oriënterend gesprek kwam naar voren dat het voor de leerlingen van het Briant college moeilijk is om samen te werken tijdens de lessen. De diverse stoornissen die leerlingen hebben, spelen hierin een belemmerende rol. Dhr. Leeflang gaf in dit gesprek aan dat het Briant college ernaar streeft om de leerlingen vaker samenwerkend¹ te laten leren. Om de samenwerking tussen leerlingen te verbeteren is het van belang om de problematiek die ten grondslag ligt aan dit probleem te analyseren.

In deze verslaglegging is allereerst een oriëntatie op het Briant college opgenomen. In hoofdstuk twee is de probleemanalyse van dit praktijkonderzoek weergegeven gevolgd door de probleem-, doel-, en vraagstelling. Vervolgens volgt in hoofdstuk drie de methode van onderzoek. Verder zijn in hoofdstuk vier de resultaten van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk vijf volgt tenslotte, de conclusie en de discussie.

¹ Zie bijlage I voor de toelichting van het begrip. In de rest van het onderzoek zal deze verwijzing aangegeven worden met *.

In hoofdstuk twee staat de analyse van het praktijkprobleem centraal. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen literatuur- en praktijkonderzoek.

2.1 AANLEIDING PRAKTIJKONDERZOEK

Het Briant college werkt aan het verbeteren van de sociale vaardigheden die de leerling nodig heeft om te kunnen samenwerken. Vanaf september 2010 heeft het bestuur van het Briant college geïnvesteerd in de methode 'competenties in beeld'. Dit wordt gedaan door de vakken 'competenties in beeld*' en 'leefstijl*', die alle leerlingen volgen. Beide vakken bestaan uit één lesuur per week. De gewenste kwaliteit van dit overkoepelende vak is nu grotendeels bereikt (Moorsel, G, van, persoonlijke mededeling, 26 februari 2014). De volgende stap is het structureel integreren van samenwerkend leren in de les (interviewgegevens, respondent 1b, 26 februari 2014). Deze stap is vooralsnog niet genomen en daarom heeft de opdrachtgever de onderzoekers ingeschakeld met als doel het samenwerkend leren tussen leerlingen te verbeteren.

2.2 ORIËNTATIE OP DE ORGANISATIE

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op het Briant college te Arnhem, locatie Bakenberseweg (cluster vier*). Op deze locatie wordt de onderbouw van de havo en de theoretische leerweg van het vmbo aangeboden aan 74 leerlingen tussen de 12 en 20 jaar. Als vmboleerlingen hun eerste twee schooljaren hebben doorlopen, gaan zij naar een andere locatie van het Briant college om de overige twee jaar van hun opleiding te volgen. Voor de havoleerlingen met een externaliserende* stoornis is er geen speciaal onderwijs in de nabije omgeving. Deze leerlingen maken de stap naar het regulier onderwijs of zullen uitstromen naar het vmbo. Voor leerlingen met een internaliserende* stoornis is er wel de mogelijkheid om de havo af te maken op het speciaal onderwijs in de buurt.

In het strategisch beleid van het Briant college is beschreven dat men ernaar streeft om de leerling met zijn of haar specifieke behoeften centraal te zetten (Briant college, z.d.). Daarnaast biedt de school onderwijs op maat aan in kleine groepen aan en streeft men naar een goede samenwerking tussen de leerling, docent en begeleiding (Briant college, z.d.). Tijdens een oriënterend gesprek met leden van de Commissie van Begeleiding* (CvB) is er meer informatie over de doelgroep verkregen. Hieruit bleek dat het overgrote deel van de leerlingen de stoornis autisme heeft. Een kleiner percentage heeft een aandachts-tekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD). Daarnaast zijn er relatief veel leerlingen met een hechtingsstoornis (interviewgegevens, respondent 1d, 26 februari 2014). In hoofdstuk 2.5. zal de doelgroep nader worden toegelicht.

2.3 WAT IS SAMENWERKEND LEREN?

In dit onderzoeksrapport is het centrale thema samenwerkend leren. Samenwerkend leren gaat om de samenwerking tussen leerlingen. In dit onderzoek is de methode van Ebbens en Ettekoven (2009) als leidraad gekozen omdat deze methode aansluit bij het direct instructiemodel van Ebbens en Ettekoven (2013) waarmee de docenten op het Briant college werken.

De essentie van samenwerkend leren is dat de leeractiviteit, zorgvuldig gedelegeerd door de docent, plaatsvindt in tweetallen of groepjes leerlingen. Wanneer samenwerkend leren op de juiste manier wordt aangestuurd blijkt het effectiever dan alleen leren (Ebbens & Ettekoven, 2013, p. 7). Samenwerkend leren kan op een groot aantal verschillende manier in de onderwijsleersituatie ingezet worden. Dit kan op een eenvoudige manier ('denken- delen- uitwisselen') of op een complexe manier ('expert methode'). Het kan gedurende korte (vijf minuten) of lange tijd (gehele lessenseries) worden ingezet. Daarnaast kan het ingezet worden met veel verantwoordelijkheid bij de leerlingen of met de docent nog sterk aan het stuur (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 7). Samenwerkend leren werkt aan de hand van een vijftal sleutelbegrippen:

1. positieve wederzijdse afhankelijkheid (leerlingen zijn afhankelijk van elkaar);
2. individuele aanspreekbaarheid (de docent of andere leerlingen kan iedere leerling aanspreken op zowel eigen inbreng als groepsinbreng);
3. direct interactie (leerlingen moeten direct tegenover elkaar zitten);
4. sociale vaardigheden (hoe gaan leerlingen met elkaar om?);
5. evaluatie en bijstelling van groepsprocessen (de docenten moeten regelmatig aandacht besteden aan de wijze waarop de groep samen heeft geleerd) (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 33).

Het begeleiden van samenwerkend leren is verdeeld in drie segmenten: instructie, begeleiding en nabespreking. Ebbens en Ettekoven (2009) achten deze drie segmenten noodzakelijk voor een goede uitvoering van een werkvorm. In dit onderzoek is ingezoomd op het samenwerkend leren binnen het Briant college.

2.4 HET BELANG VAN SAMENWERKEND LEREN

Er zijn diverse argumenten beschreven waarom het voor leerlingen van belang is om samenwerkend te leren. Allereerst brengt het samenwerkend leren actief lerende leerlingen met zich mee (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 24). Diverse onderzoeken hebben de afgelopen jaren aangetoond dat passief leren eigenlijk niet mogelijk is (Ebbens & Ettekoven, 2009). Leerlingen moeten zich de stof eigen maken. Als tweede en derde argument wordt het ontwikkelen van het leren en het ontwikkelen van het zelfstandig leren van de leerlingen

genoemd (Ebbens en Ettekoven, 2009). Tot slot benoemen Ebbens en Ettekoven (2009) het maatschappelijke argument. Samenwerkend leren sluit aan bij de maatschappelijke vraag naar sociaal en communicatief vaardige mensen. Linden en Roelofs (2000) beschrijven: “De arbeidsmarkt vraagt om werknemers die communicatief vaardig zijn en hun mannetje staan in teamverband”. Binnen het samenwerkend leren wordt expliciet aandacht besteed aan de sociale vaardigheden die de leerling nodig heeft in de maatschappij. Het beheersen van deze sociale vaardigheden zorgt ervoor dat de leerling emoties kan herkennen (empathie) en er (passend) op kan reageren (Vonk, 2007). Het gaat altijd om vaardigheden die tot uiting komen in relatie tot de ander. Deze vaardigheden vormen de sleutel in zowel het dagelijks- als het professioneel contact (Groen, Jongman & Meggelen, 2011, p. 84). Het aanleren van sociale vaardigheden is het beste uitgangspunt voor leerlingen om beter te leren functioneren in het alledaagse leven (Slot & Spanjaard, 1999).

Naast sociale vaardigheden worden er ook communicatieve vaardigheden getraind tijdens het samenwerkend leren (Dvortcasak & Ingersoll, 2013, p. 111). Tijdens het communiceren is de zender degene die praat en de ontvanger is degene die luistert. Door gestructureerd met deze rollen te oefenen en dit naderhand te evalueren vergroot de leerling zijn communicatieve vaardigheden. Leerlingen leren op deze manier hoe ze met elkaar moeten communiceren. Hoe luister je naar iemand? Wat doe je als je het niet begrijpt of het er niet mee eens bent (Adriaansen & Caris, 2011)? Naast de sociale- en communicatieve vaardigheden wordt tijdens het samenwerkend leren ook het taalgebruik getraind (Dvortcasak & Ingersoll, 2013). Tot slot is het bewezen dat leerlingen die gestructureerd oefenen met samenwerken assertiever worden en beter om kunnen gaan met feedback (Dvortcasak & Ingersoll, 2013, p. 111).

2.5 SAMENWERKEND LEREN OP HET BRIANT COLLEGE

In hoofdstuk 2.5 zal het probleem geanalyseerd worden in de praktijk. Om een goed beeld te krijgen van de probleemsituatie is met behulp van de 5xW+H-formule het probleem in kaart gebracht. De 5xW+H-formule wordt gebruikt om inzicht te krijgen in het probleem en de probleemcontext (Migchelbrink, 2007). In bijlage II is de uitwerking van het praktijkprobleem middels de formule opgenomen. In bijlage III zijn de hiervoor afgenomen interviews opgenomen.

Uit een gesprek tijdens de oriëntatiefase werd duidelijk dat de docenten van het Briant college te Arnhem samenwerkend leren niet integreren in hun lessen. Er liggen verschillende oorzaken ten grondslag aan dit probleem. Tijdens een gesprek gaf de opdrachtgever, docent

D. Leeftang, aan dat er op dit moment geen beleid wordt gevoerd met betrekking tot het integreren van samenwerkend leren in de les (interviewgegevens, respondent 1a, 26 februari 2014). Uit de literatuur blijkt dat 'beleid formuleren' evenals 'doelen bepalen' onderdeel zijn van de vijf meest belangrijke factoren uit het bestuursproces. Deze factoren zijn nodig om het beleid succesvol te maken. Het ontbreken van (één van) deze factoren heeft als gevolg dat medewerkers minder gericht werken (Heijnsdijk, 2004, p. 149). Op het Briant college worden vanuit het management geen kaders geboden. Het gevolg is dat de docenten niet weten aan welke norm zij moeten voldoen terwijl dit wel noodzakelijk wordt geacht.

Bij het integreren van samenwerkend leren op het Briant college spelen de docenten een cruciale rol. Het is van belang dat de docent excellent* gedrag laten zien. Uit de literatuur blijkt dat excellent gedrag tot stand komt door competenties* (zit het erin?) en motivatie (komt het eruit?) (Koopman, Kolk, Luijk & Muijen, 2000, p. 30). Volgens docent D. Leeftang ontbreekt het de docenten aan specifieke kennis en vaardigheden om samenwerkend leren te kunnen integreren in het cluster vier onderwijs (interviewgegevens, respondent a, 3 februari 2014). Er zal onderzocht moeten worden of de docenten beschikken over de competenties en motivatie om samenwerkend leren te kunnen en te willen integreren in de lessen.

Gedurende de twee meeloopdagen werd duidelijk dat de docenten tijdens het zelfstandig werken de leerlingen ruimte geven om samen te werken. Dit op eigen initiatief van de leerling en zonder sturing van de docent. Dit is opvallend, aangezien de orthopedagoog en de gedragsdeskundige aangeven dat de meeste leerlingen enkel kunnen samenwerken wanneer dit zeer gestructureerd en stapsgewijs wordt aangeboden (interviewgegevens, respondent[en] 1c, 17 februari 2014). Onderzocht moet worden of de docenten bewust bekwaam handelen vanuit de literatuur. Echter zijn er handvatten om samenwerkend leren te integreren in het cluster vier onderwijs? Na uitgebreid literatuur onderzoek zijn er slechts enkele handleidingen (Forrer, Jansen & Kenter, 2004) gevonden die docenten kunnen gebruiken voor het speciaal onderwijs. Het merendeel van deze handleidingen zijn gericht op het basisonderwijs en niet op het voortgezet onderwijs. De opdrachtgever zoekt naar een concrete handleiding (persoonlijke mededeling, 3 februari 2014) met uitgewerkte werkvormen. Deze zijn niet te vinden. Grotendeels zijn samenwerkend leren methode geschreven voor het regulier onderwijs. Dit betekent dat deze methoden aangepast moeten worden zodat ze aansluiten bij de leerlingen van het Briant college.

2.6 DE LEERLINGEN VAN HET BRIANT COLLEGE & SAMENWERKEND LEREN

In de volgende paragraaf wordt beschreven waarom het belangrijk is om leerlingen van het Briant college te laten samenwerken.

Allereerst wordt het samenwerkend leren belangrijk geacht met het oog op de doorstroom naar het regulier en vervolgonderwijs. De doorstroom van leerlingen van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs zal per 1 augustus 2014 toenemen (Botden, G, persoonlijke mededeling, 28 februari 2014). Deze toename wordt verklaard doordat vanaf die datum het passend onderwijs* zal worden ingevoerd. De cluster drie en vier scholen (het Voorgezet Speciaal Onderwijs (VSO) zullen zich gaan aansluiten bij een samenwerkingsverband. Vanaf dat moment hebben leerlingen een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) nodig om naar het VSO te kunnen. Op dit moment kunnen ouders zelf kiezen of hun kind naar het speciaal onderwijs gaat of met een rugzakje naar het regulier onderwijs. Deze keuzevrijheid gaat verdwijnen. De reden van deze wijziging is dat de Nederlandse overheid wil dat het aantal leerlingen die naar het VSO gaan daalt. Het aantal leerlingen in het cluster vier onderwijs heeft namelijk een enorme groei doorgemaakt. In schooljaar 2003 – 2004 zaten er 10.000 leerlingen op het cluster vier onderwijs en in schooljaar 2010 – 2011 ruim 19.000 leerlingen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011).

De overheid zal er per 1 augustus 2014 naar streven om zorgleerlingen zolang mogelijk op het regulier onderwijs te houden. De kosten voor een leerling in het (V)SO liggen bijna vier keer hoger dan die van een leerling in het regulier basisonderwijs (Greven, 2007). Vanaf 1 augustus 2014 zal kritischer gekeken worden of leerlingen naar het speciaal onderwijs mogen en of ze daar na een aantal jaren daadwerkelijk nog mogen blijven. De doorstroom van leerlingen van het VSO naar het VO (voortgezet onderwijs) is dus wenselijk. M. Meerten, zorgcoördinator Briant college, (persoonlijk gesprek 28 februari 2014) geeft aan dat leerlingen die van het Briant college doorstromen naar het regulier onderwijs vaak extra moeite hebben met samenwerken. Wanneer de sociale vaardigheden van een leerling door middel van samenwerkend leren getraind kunnen worden, is de verwachting dat de overstap naar het VO makkelijker wordt.

2.7 STOORNISSEN

Samenwerkend leren wordt tevens belangrijk geacht met het oog op het burgerschap, omdat tijdens het samenwerkend leren de sociale vaardigheden van de leerling getraind worden. Evenals de communicatievaardigheden, het taalgebruik, de assertiviteit en het omgaan met feedback. Om te kunnen werken met de methode van Ebbens en Ettekoven (2009) moeten leerlingen beschikken over een aantal basis sociale vaardigheden. De (meeste) sociale

vaardigheden van de (meeste) leerlingen van het Briant college zijn gering ontwikkeld. Dit is het gevolg van de belemmerende werking van de aanwezige stoornissen. Dit maakt samenwerkend leren in het speciaal onderwijs moeilijker uit te voeren dan samenwerkend leren in het reguliere onderwijs. In de komende sub-paragrafen staat beschreven wat de stoornissen zo belemmerend maakt en waarom het goed is om juist met deze leerlingen samenwerkend te leren.

2.7.1 Leerlingen met autisme

Leerlingen met autisme hebben moeite met het reageren op sociale situaties (Hoekzema-Kruidhof, 2002). De meeste interactie verloopt niet spontaan, doordat veel gedrag is aangeleerd. Daarnaast kunnen de uitingsvormen van leerlingen met autisme zeer verschillend zijn (Lieshout, 2009). In veel gevallen ontbreekt de sociale cognitie of strookt deze niet met wat normaal wordt bevonden (Rigter, 2010, p. 212). Autistische leerlingen kunnen niet of nauwelijks inschatten wat de ander voelt of denkt (Kohnstamm, 2009, p. 56). Voor het samenwerkend leren heeft dit als gevolg dat leerlingen minder tot niet competent zijn in bijvoorbeeld 'complimenten uitdelen' en 'oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon'. Deze sociale vaardigheden moeten worden aangeleerd. Wanneer dit in hele kleine stapjes en met de juiste begeleiding gebeurt, achten de professionals dit mogelijk (interviewgegevens, respondent[en] c , 17 februari 2014). Deze stelling wordt bevestigd door de literatuur. Het ontwikkelen van sociale vaardigheden gaat langzaam maar er kan altijd vooruitgang worden geboekt (Arons & Gittens, 2000). Voor leerlingen die moeite hebben met het contact maken kan samenwerken een goede training zijn. Tijdens het samenwerken kan de docent proberen de leerling met autisme te triggeren om contact te maken met anderen (Dvortcasak & Ingersoll, 2013, p. 185). Echter voor sommige leerlingen is het (op dit moment) niet haalbaar om te werken aan de sociale vaardigheden. Door de stoornis zijn de sociale vaardigheden zo gering ontwikkeld dat samenwerkend leren voor hen nog te moeilijk is. Voor dit onderzoek betekent dit dat er rekening gehouden dient te worden met deze leerlingen.

2.7.2 Leerlingen met ADHD

Een aandacht tekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD) wordt zichtbaar wanneer een eis aan leerlingen met ADHD wordt gesteld. Vaak zijn leerlingen met ADHD niet in staat om hun aandacht lang op één ding te richten. Hiervoor hebben zij constante stimulatie en controle van derden nodig. Dit komt voort uit het feit dat ze moeilijk hun behoeftebevrediging kunnen uitstellen (Rigter, 2010, p. 297). Een ander kenmerk van ADHD is het onvermogen om het eigen gedrag te remmen. Een leerling met ADHD vindt het moeilijk om niet meteen op een impuls te reageren, maar eerst na te denken. Sociale vaardigheden die belangrijk zijn voor

samenwerkend lerend zijn 'naar elkaar luisteren' en 'wachten op de beurt' en dat kan voor een leerling met ADHD moeilijk zijn. Het is gunstig om deze sociale vaardigheden te trainen zodat deze ook buiten het samenwerkend leren om ingezet kunnen worden.

2.7.3 Leerlingen met een hechtingsstoornis

Tot slot heeft een klein percentage leerlingen een hechtingsstoornis. Een belangrijke ontwikkelingsopgave voor het tweede levensjaar is een veilige gehechtheid (Rigter, 2010, p. 191). Daarbij staat de relatie tussen opvoeder en kind centraal. Wanneer dit niet juist gebeurt kan een kind een hechtingstoornis ontwikkelen. Leerlingen met een hechtingsstoornis hebben moeite met sociaal contact en het communicatieproces (Rigter, 2010, p. 191). Dit bemoeilijkt het samenwerkend leren waarbij communicatie een hoge prioriteit heeft.

Er kan geconcludeerd worden dat (bijna) elke leerling op het Briant college door de aanwezige stoornissen en zijn of haar eigen unieke persoonlijkheid beperkt is op het gebied van sociale vaardigheden. Door het samenwerkend leren te integreren in de lessen worden de sociale vaardigheden getraind. Dit komt de ontwikkeling van de leerling ten goede. Vanaf nu zal in het onderzoek enkel gesproken worden over de twee meest voorkomende stoornissen (autisme en ADHD) op het Briant college.

2.8 PROBLEEM-, DOELSTELLING EN ONDERZOEKSVRAAG

Probleemstelling

De docenten van het Briant college te Arnhem integreren het samenwerkend leren niet in hun lessen. Het ontbreken van het samenwerkend leren zorgt ervoor dat de sociale vaardigheden van de leerlingen minder getraind worden dan dat het Briant college wenselijk acht.

Doelstelling

Op 10 juni 2014 is er een onderzoeksrapport ontwikkeld met aanbevelingen om het samenwerkend leren te kunnen implementeren op het Briant college. Dit biedt de mogelijkheid voor leerlingen om zich te ontwikkelen in de competentie samenwerken. De competentie samenwerken (en de daarbij horende sociale vaardigheden) wordt voor de leerling belangrijk geacht met het oog op zowel het vervolg onderwijs als op het burgerschap.

Onderzoeksvraag: Welke kennis, vaardigheden en voorwaarden zijn aan- en afwezig op het Briant college ten aanzien van de integratie van (de drie werkvormen en de segmenten van begeleiding) samenwerkend leren in de reguliere lessen ter verbetering van de sociale vaardigheden van de onderbouw havo-leerlingen?

Deelvragen

1. Welke vijf sociale vaardigheden worden het belangrijkste geacht per werkvorm ('check in duo's', 'denken-delen-uitwisselen' en de 'placemat methode')?
2. In hoeverre beschikken de onderbouw havo-leerlingen van het Briant college over de sociale vaardigheden die door de Academische Pabo studenten als belangrijkste zijn geacht?
3. Welke aanpassingen moeten er worden gedaan in de drie segmenten van samenwerkend leren, instructie, begeleiding en nabespreken (Ebbens & Ettekoven, 2009) zodat deze geschikt zijn voor de onderbouw havo-leerlingen van het Briant college?
4. Aan welke van de volgende determinanten: 'motivatie en competentie' moet er gewerkt worden, zodat de havo-docenten van het Briant college samenwerkend leren kunnen en willen integreren in de les?

2.9 DEFINIËRING VAN CENTRALE BEGRIPPEN UIT DOEL- VRAAGSTELLINGEN

2.9.1 Sociale vaardigheden

Sociale vaardigheden zijn gedragingen. Iemand anders helpen, luisteren, reageren op kritiek van anderen zijn voorbeelden van sociale vaardigheden. Sociale vaardigheden kunnen vergeleken worden met andere vaardigheden zoals fietsen, koken en autorijden. Het grote verschil met sociale vaardigheden is de sociale context. Sociale vaardigheden zijn cultureel en maatschappelijk bepaald. Gedrag dat als sociaal vaardig wordt aangezien, wordt door de maatschappij waarin we leven als sociaal geaccepteerd beoordeeld. Het doel van sociale vaardigheden is op een goede manier omgaan met andere mensen (Verliefde, 1999, p. 18).

2.9.2 Competentie

Competentie verwijst naar het vermogen tot handelen, het in zijn staat zijn om als individu of als groep waardevolle activiteiten te ontplooiën (Gent & Zee, 1998, p. 16).

2.9.3 Burgerschap

Burgerschap gaat over sociale verbindingen in de samenleving en de mate waarin deze leiden tot in- en uitsluiting van bepaalde groepen en individuen (Odé, 2010, p. 21).

2.9.4 'Check in duo's', 'denken- delen- uitwisselen' en de 'placemat methode'

In bijlage V zijn de uitwerkingen van deze drie werkvormen opgenomen. In bijlage VI is verantwoord waarom de onderzoekers juist voor deze drie werkvormen hebben gekozen.

3.1 ONDERZOEKSBENADERING DEELVRAAG ÉÉN

Welke vijf sociale vaardigheden worden het belangrijkste geacht per werkvorm (check in duo's, denken- delen- uitwisselen en de placemat methode)?

De onderzoekbenadering van deelvraag één is kwantitatief. Bij kwantitatief onderzoek is het meetinstrument gesloten en gestructureerd (Migchelbrink, 2007, p. 47). De te volgen stappen staan van te voren vast en worden ook zo uitgevoerd.

3.1.1 Participanten

Voor deelvraag één zijn 40 studenten die in het vierde jaar van de Academische Pabo zitten benaderd. De Academische Pabo is een combinatie van de bachelor opleiding Leraar Basisonderwijs (pabo) en de bachelor opleiding Pedagogische Wetenschappen. Er is voor deze doelgroep gekozen, omdat zij zowel kennis hebben over de werkvormen als over de doelgroep.

Respons: uiteindelijk hebben 34 van 40 participanten deelgenomen aan het onderzoek.

3.1.2 Procedure van onderzoek

Op woensdag 7 mei 2014 was er mailcontact met twintig onderwijskundigen van de HAN omtrent deelname aan het onderzoek. De respons bleef echter uit. Vervolgens is er persoonlijk contact gezocht met de onderwijskundigen, omdat Migchelbrink (2007) stelt dat persoonlijk contact de respons verhoogt. Dit heeft niet mogen baten, waarna er gekozen is voor de studenten van de Academische Pabo te Nijmegen. Op 9 mei 2014 is er contact gelegd met een docent van de Academische Pabo via de mail. Hierdoor werd het mogelijk om op 14 mei 2014 de enquête af te nemen. De enquête bestond uit 21 sociale vaardigheden die geschaald moesten worden in mate van belangrijkheid. Dit is gebeurd voor de drie reeds beschreven werkvormen: check in duo's, denken- delen- uitwisselen en de placemat methode. De gekozen werkvormen en sociale vaardigheden zijn verkregen uit het boek "Samenwerkend leren" (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 67). Dit boek werd gebruikt als leidraad voor het onderzoek. Om de betrouwbaarheid te vergroten middels brontriangulatie, zijn de sociale vaardigheden uit Ebbens en Ettekoven (2009) vergeleken met andere literatuur. Zo werd het Basisboek Activerende didactiek (Burg & Sijsling, 2009, p. 25) en Coöperatieve leerstrategieën (Kagan, 2010, p. 10.6) bestudeerd. De sociale vaardigheden uit deze bronnen kwamen overeen met de selectie sociale vaardigheden uit Ebbens en Ettekoven (2009). Er is gekozen voor een selectie van de sociale vaardigheden, omdat uit onderzoek is gebleken dat bij een kortere vragenlijst het respons hoger ligt (Elfrink, 2014). Een hoger respons vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek.

3.1.3 Meetinstrument

Operationaliseren is het begrijpbaar maken van zaken die je wilt onderzoeken, het vertalen van begrippen of elementen (Migchelbrink, 2007, p. 178).

Operationaliseren gehele onderzoek: bij een enquête is het gebruikelijk dat de onderzoekers zich voorstellen aan de respondenten. De doelgroep weet dan met wie zij te maken hebben. Vervolgens staat beschreven wat het doel van de enquête is en wat er gaat gebeuren met de verzamelde data (Donk & Lanen, 2013, p. 216).

Bij elke afgenomen enquête staat een korte inleiding. Dit is gedurende het gehele onderzoek gebeurd en zal in het verdere verslag als reeds bekend worden aangenomen.

Sociale vaardigheden:	1: zeer onbelangrijk	2: onbelangrijk	3: neutraal	4: belangrijk	5: zeer belangrijk
1. Actief luisteren					
2. Op je beurt kunnen wachten					

Figuur 1: Meetinstrument deelvraag één

Operationaliseren meetinstrument één: in figuur één staat een gedeelte van het meetinstrument dat gebruikt is om antwoord te krijgen op deelvraag één. Deze deelvraag is opgenomen, omdat de onderzoekers wilden weten welke vijf sociale vaardigheden het belangrijkste werden geacht per werkvorm. Het gehele meetinstrument horend bij deelvraag één is opgenomen in bijlage VII. Er is gekozen voor een schaalvraag waarbij de respondent een antwoord moet geven in de vorm van een cijfer. Dit heeft als voordeel dat de enquêtes goed te vergelijken zijn (Donk & Lanen, 2013, p. 219).

Operationaliseren gehele onderzoek: het is belangrijk om ruimte te creëren voor respondenten om op- en/of aanmerkingen te kunnen maken naar aanleiding van de enquête (Donk & Lanen, 2013, p. 213). Wanneer een respondent onderwerpen mist of nog tips mee wil geven moet er ruimte zijn om deze te kunnen noteren. Vervolgens zullen deze op- en/of aanmerkingen mee worden genomen in de verwerking van het onderzoek. Bij elke afgenomen enquête en interview is ruimte gecreëerd voor op- en/of aanmerkingen.

3.1.4 Analyse

De verzamelde data zijn geanalyseerd met het programma SPSS, versie 20. Met SPSS kunnen alle gangbare statistische procedures worden uitgevoerd en op een overzichtelijke manier worden gepresenteerd (Grotenhuis & Matthijsen, 2009, p. 11). Alle respondenten hebben de sociale vaardigheden ingeschaald per werkvorm, waarna de data ook per werkvorm zijn geanalyseerd. Na het invullen van de data in SPSS zijn de gemiddelden berekend. Er is gekozen voor het berekenen van het gemiddelde, om zo te kunnen achterhalen welke sociale vaardigheden gemiddeld genomen het belangrijkste wordt geacht.

3.2 ONDERZOEKSBENADERING DEELVRAAG TWEE

In hoeverre beschikken de havo-leerlingen van het Briant college over de sociale vaardigheden die door de Academische Pabo studenten als belangrijkste zijn geacht?

De onderzoekbenadering van deelvraag twee is kwantitatief. Bij kwantitatief onderzoek is het meetinstrument gesloten en gestructureerd (Migchelbrink, 2007, p. 47). De te volgen stappen staan van te voren vast en worden ook zo uitgevoerd.

3.2.1 Participanten

Voor deelvraag twee zijn de mentor van een eerstejaars havo-klas, de mentor van een tweedejaars havo-klas en de mentor van een derdejaars havo-klas benaderd. Daarnaast werd één vakdocent benaderd die lesgeeft aan alle drie de gekozen klassen. Aan deze vakdocent is gevraagd om voor alle drie de klassen het meetinstrument in te vullen. Dit is gedaan om de betrouwbaarheid te optimaliseren.

Respons: alle benaderde participanten hebben deelgenomen aan het onderzoek.

3.2.2 Procedure van onderzoek

Op 1 mei 2014 is er aan de opdrachtgever kenbaar gemaakt aan welke voorwaarden de participanten voor deelvraag twee moesten voldoen. Een reactie volgde in de vorm van een mail. In deze mail stonden de namen van de docenten die aan de voorwaarden voldeden. Op 16 mei 2014 zijn de enquêtes naar de mentoren en de vakdocent van het Briant college verstuurd. De enquête is gebaseerd op de twaalf belangrijkste sociale vaardigheden die voortkwamen uit de resultaten van deelvraag één. Voor het uitdelen van de enquêtes zijn de namen van de leerlingen op de enquêtes geschreven, waardoor het invullen van de enquêtes voor de docent minder tijd vergt. Dit is gunstig aangezien uit de probleemanalyse is gebleken dat de docenten een hoge werkdruk ervaren.

3.2.3 Meetinstrument

Leerling:					
Sociale vaardigheden	1. Zeer slecht	2. Slecht	3. Neutraal	4. Goed	5. Zeer goed
Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van een persoon					

Figuur 2: Meetinstrument deelvraag twee

Operationaliseren: het bovenstaande meetinstrument (figuur twee) is per leerling ingevuld en vervolgens per klas geanalyseerd. Het gehele meetinstrument horend bij deelvraag twee is opgenomen in bijlage VIII. Er is gekozen voor een schaalverdeling waarbij de respondent een antwoord moet geven in de vorm van een cijfer. Dit heeft als voordeel dat de enquêtes goed te vergelijken zijn, evenals bij meetinstrument één (Donk & Lanen, 2013, p. 219).

3.2.4 Analyse

De verzamelde data zijn geanalyseerd met SPSS, versie 20. De sociale vaardigheden zijn geanalyseerd per klas. Nadat alle gegevens zijn ingevoerd, is het gemiddelde berekend.

3.3 ONDERZOEKSBENADERING DEELVRAAG DRIE

Welke aanpassingen moeten worden gedaan in de drie segmenten van samenwerkend leren: instructie, begeleiding en nabespreking, (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 83) zodat deze geschikt zijn voor de havoleerlingen van het Briant college?

De onderzoekbenadering van deelvraag drie is kwalitatief. Kennis over de te onderzoeken werkelijkheid kan alleen verkregen worden door de werkelijkheid van binnenuit te bestuderen (Migchelbrink, 2007, p. 50). Er is kennis vergaard over hoe de 'instructie, begeleiding en nabespreking' geoptimaliseerd kan worden voor de leerlingen van het Briant college. Deze kennis kwam van de professionals die dagelijks met de doelgroep werken.

3.3.1 Participanten

De participanten voor deelvraag drie zijn leden uit de CvB van het Briant college. De CvB bestaat uit een gedragsdeskundige, zorgcoördinator, teamleidster, maatschappelijk werkster, remedial teacher en een schoolarts. De gedragsdeskundige, zorgcoördinator, teamleidster en de remedial teacher hebben als participant voor dit onderzoek gediend. De schoolarts en maatschappelijk werkster zijn niet benaderd omdat hun expertise onvoldoende aansluit bij de gewenste te onderzoeken informatie. Om de betrouwbaarheid te vergroten, is ook een docent van het Briant college benaderd. Deze docent is aangesteld als de regisseur van het

samenwerkend leren op het Briant college, aangezien hij gespecialiseerd is in samenwerkend leren/coöperatief leren.

Respons: vier participanten werden geïnterviewd.

3.3.2 Procedure van onderzoek

Op 6 mei 2014 zijn alle participanten gemaild met het verzoek voor een interviewafspraken.

Hier is door twee participanten positief op gereageerd. Na één week is er een herinneringsmail naar de overige participanten gestuurd. Na deze mail zijn nog twee afspraken gemaakt. Eén participant gaf aan een telefonisch interview te wensen.

Er is gekozen om een half gestructureerd interview af te nemen. Een kenmerk van een half gestructureerd interview is de mogelijkheid om door te vragen (Donk & Lanen, 2013, p. 206). Dit is een voordeel ten opzichte van een zeer gestructureerd interview, aangezien bij een zeer gestructureerd interview niet doorgevraagd kan worden waardoor soms belangrijke data ontbreekt (Donk & Lanen, 2013, p. 206). Het interview is opgedeeld in drie segmenten: instructie, begeleiding en nabespreking. Bij elk segment is gevraagd naar de relevantie en hoe dit volgens de geïnterviewde vorm gegeven moet worden.

3.3.3 Meetinstrument

Operationaliseren: een interview begint altijd met een inleiding. Hier vertelt de afnemer welk doel het interview heeft, op welke wijze het interview wordt afgenomen en hoe lang het interview zal duren. Zo krijgt de respondent een goed beeld van het interview (Donk & Lanen, 2013, p. 212). Het meetinstrument is opgenomen in bijlage IX.

Instructie

Volgens Ebbens en Ettekoven (2009, p. 84) kunnen leerlingen die precies weten wat er van hun wordt verwacht, beter en langer aan het werk blijven. Om dit te realiseren moet er een heldere en volledige instructie worden gegeven. Ebbens en Ettekoven (2009, p. 84) achten de volgende tien onderdelen relevant voor een instructie:

1. Wat moeten de leerlingen doen;
2. Hoe moeten de leerlingen dat doen;
3. Met wie mogen of moeten de leerlingen leren;
4. Bij wie en wanneer de leerlingen hulp kunnen krijgen;
5. Hoeveel tijd de leerlingen voor een opdracht krijgen;
6. Wat er met het resultaat van de opdracht gebeurt;
7. Wat de leerlingen moeten doen wanneer ze eerder klaar zijn met een opdracht;
8. Wat de docent doet wanneer de leerlingen samen aan het leren zijn;
9. Aan welke sociale vaardigheden de leerlingen in het bijzonder aandacht moeten besteden;
10. Hoe de docent samen met hen het samenwerkend leren evalueert.

Operationaliseren vraag 1 t/m 7

Ebbens en Ettekoven (2009, p. 84) noemen tien onderdelen waaraan een goede instructie moet voldoen. Vraag één tot en met zeven zijn gesteld om te onderzoeken welke instructie onderdelen relevant zijn voor de leerlingen van het Briant college. De onderdelen één tot en met drie (wat moeten ze doen, welke opdracht en hoe) zijn noodzakelijk voor een instructie. Er zal dan ook niet worden gevraagd naar de relevantie van deze drie onderdelen. Er is gevraagd naar de relevantie van de instructie onderdelen, om te voorkomen dat een instructie onnodig lang wordt. Hieronder is beschreven waarom het voor leerlingen met autisme en ADHD lastig is om naar een lange instructie te luisteren.

1². Op het Briant college heeft het grootste percentage leerlingen autisme. Kinderen met autisme kenmerken zich door problemen in de communicatie en taal (Rigter, 2010, p 213). Ze kunnen moeilijk de kern uit een verhaal halen. Een uitgebreide instructie is voor deze leerlingen daarom niet wenselijk.

2. Leerlingen met ADHD hebben vaak moeite om hun aandacht bij een taak te houden. Tevens slagen zij er vaak niet in om voldoende aandacht te geven aan details of maken ze fouten in hun schoolwerk (Rigter, 2010, p. 298). Wanneer de uitleg lang is, wordt het voor leerlingen met ADHD extra moeilijk om hun aandacht erbij te houden.

1a. Zijn leerlingen in staat om zelf samenwerkingsgroepjes te maken? Zo nee, hoe wordt dan rekening gehouden met een eventuele voorkeur?

1. Voor leerlingen met autisme geldt dat zij een prikkelverwerkingsstoornis hebben. Dit betekent dat informatie slechts gefragmenteerd wordt opgenomen. De informatie wordt hierdoor niet gecombineerd tot gehelen (Lieshout, 2009, p. 280). Hierdoor is het voor leerlingen met autisme lastig om keuzes te maken. Zijn zij wel in staat om een keuze te maken met wie zij willen samenwerken?

2. Voor leerlingen met ADHD geldt dat hun gedrag verandert per situatie, bijvoorbeeld waar de leerling is en wat er van het kind wordt gevraagd (Barkley, 2013, p. 126). De vraag is of het gedrag van een leerling met ADHD positief of negatief verandert wanneer hij of zij een keuze voorgelegd krijgt.

² Tijdens het operationaliseren van hoofdstuk 3.3.3 staat achter de '1' de operationalisering voor leerlingen met autisme, en achter de '2' de operationalisering voor leerlingen met ADHD.

3a: Wat is volgens u de meest geschikte duur van een samenwerkingsvorm voor de leerlingen?

1. Voor leerlingen met autisme geldt dat zij bij bezigheden die buiten hun interessegebied liggen maar kort hun aandacht erbij kunnen houden (Wing, 2000, p. 48). Wanneer een samenwerkingsvorm te lang duurt en een leerling vindt het niet interessant, bestaat er de mogelijkheid dat de leerling afdwaalt. Daarnaast kan samenwerken voor leerlingen met autisme voor veel prikkels zorgen. Wanneer een leerling met autisme teveel prikkels ontvangt, kan hij of zij erg onrustig worden (Hoofdakker, 2001, p. 99). Dit is geen gewenste situatie.
2. Een leerling met ADHD wordt gemakkelijk afgeleid door uitwendige prikkels (Rigter, 2010, p. 299). Hierdoor is het moeilijk voor deze leerlingen om langdurig geconcentreerd te werken. Met vraag 3a is onderzocht wat de maximale duur van een samenwerkingsvorm voor een leerling met ADHD is.

8. Hoe kan een instructie het best worden vormgegeven, zodat de instructie geschikt is voor leerlingen van het Briant college te Arnhem?

1. Het doel van vraag acht is te onderzoeken hoe de diverse onderdelen van de instructie het best vorm gegeven kan worden voor een havo-klas van het Briant college. Deze vraag wordt gesteld omdat het zichtbaar en expliciet maken van de onderliggende 'structuur' het sleutelwoord is om leerlingen met autisme iets te leren (Hendriks, 2009, p. 60). De manier waarop iets wordt uitgelegd, is dus voor leerlingen met autisme zeer belangrijk.
2. Een leerling met ADHD vermijdt vaak, heeft een afkeer van of is onwillig zich bezig te houden met taken die een langdurig geestelijke inspanning vereisen (zoals school- of huiswerk) (Rigter, 2010, p. 298). Met vraag acht is onderzocht hoe de docent ervoor kan zorgen dat de leerling met ADHD zo lang mogelijk geprikkeld blijft tijdens de instructie.

Begeleiden

Ebbens en Ettekoven (2009, p. 91) geven vier adviezen van begeleiding bij het samenwerkend leren. Deze adviezen zullen hieronder beschreven worden, waarna wordt beschreven waarom de relevantie van het advies ter twijfel wordt getrokken.

'Minstens de eerste vijf minuten niet helpen'

9. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?

1. Leerlingen met autisme kunnen overstuur raken wanneer de structuur wordt verstoord (Rigter, 2010, p. 217). Wanneer de docent de eerste vijf minuten niet helpt, verandert de

lesstructuur. Deze verandering kan lastig zijn voor leerlingen met autisme. Is het voor leerlingen mogelijk om met deze verandering om te gaan? In het regulier onderwijs wordt het advies 'minstens de eerste vijf minuten niet helpen' ingezet om het docent gestuurde klimaat tegen te gaan (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 91). De vraag is echter of leerlingen met autisme in staat zijn om de eerste vijf minuten zelfstandig aan het werk te gaan. Of hebben zij het docent gestuurde klimaat juist nodig?

2. Een leerling met ADHD staat vaak op in de klas of in andere situaties waar verwacht wordt dat de leerling op zijn plaats blijft zitten. Leerlingen met ADHD hebben vaak moeite met op hun beurt te wachten (Rigter, 2010, p. 299). Met deze vraag wordt bekeken of het haalbaar is om de eerste vijf minuten niet te helpen. Een gevolg hiervan kan zijn dat de docent veel moet corrigeren, wat ten koste zou kunnen gaan van het leer- en leefklimaat.

'Help groepen en geen individuen'

10. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?

1. Autisme zorgt ervoor dat leerlingen moeilijk contact met leeftijdsgenoten maken. Hierdoor ontwikkelen zij niet de relaties die passen bij het ontwikkelingsniveau (Rigter, 2010, p. 220). Is het haalbaar om leerlingen als groep aan te spreken wanneer leerlingen met autisme zich geen deel voelen van een groep?

2. Wanneer kinderen met ADHD direct en regelmatig feedback krijgen over wat ze doen kunnen ze vaak beter en langer hun aandacht vasthouden (Barkley, 2013, p. 127). Wanneer de docent de groep aanspreekt, heeft dit dan hetzelfde effect wanneer een docent de leerling direct aanspreekt?

'Help vooral vragend'

11. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?

1. Het doel van 'help vooral vragend' is dat de leerlingen zelf het leerproces vormgeven en niet alleen informatie opslaan door vraag en antwoord (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 92). Maar zijn leerlingen met autisme in staat om het leerproces zelf vorm te geven?

2. Een leerling met ADHD heeft veel baat bij duidelijkheid (Barkley, 2013, p. 211). Volgens Ebbens en Ettekoven (2009, p. 92) is vragend helpen effectiever. Leerlingen slaan namelijk 'eigen kennis' op, in plaats van informatie die is verkregen van een docent. Maar is vragend helpen ook effectiever voor leerlingen met ADHD?

'Loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag'

12. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?

De vuistregel is om drie rondjes te lopen en daarbij niet te dicht bij de (groepjes) leerlingen te komen: binnen gehoorsafstand, maar op afstand (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 92).

1. Vinden de professionals dit een goede manier van begeleiden voor leerlingen met autisme?
2. Leerlingen met ADHD worden gemakkelijk afgeleid door uitwendige prikkels (Rigter, 2010, p. 299). Zorgt dit advies voor een stimulans of juist voor afleiding bij leerlingen met ADHD?

13. Welke adviezen mist u?

Operationaliseren: de vier adviezen van begeleiding zijn ontwikkeld voor leerlingen uit het regulier onderwijs. Wellicht zijn er voor leerlingen in het speciaal onderwijs andere adviezen noodzakelijk. Deze vraag biedt de mogelijkheid aan de respondenten om hun eventuele adviezen te delen.

Evalueren

Volgens Ebbens en Ettekoven (2009, p. 95) dient het nabespreken van het samenwerkend leren altijd op inhoud en proces te gebeuren. Het evalueren op proces wordt vaak vergeten. Het proces moet nabesproken worden zodat leerlingen leren om te reflecteren op de samenwerking en op de sociale vaardigheden die ze tegen gekomen zijn (Rigter, 2010).

Operationaliseren vraag 14 t/m 16

Het doel van vraag 14 t/m 16 is om te onderzoeken of en hoe de docenten met de leerlingen kunnen reflecteren en evalueren

1. Kinderen met een 'normale' ontwikkeling leren dat andere personen eigen gevoelens, gedachten en motieven hebben. Vervolgens leert het kind dat het een uniek persoon is. Uiteindelijk leidt dit tot een 'theory of mind'. Een kind met een volgroeide theory of mind weet dat andere mensen 'denken', 'verwachten', 'willen' enzovoorts. Bij kinderen met autisme ontwikkelt dit zich niet of anders. Dit betekent dat het erg moeilijk is voor deze kinderen om zich in te leven in een ander en te reflecteren op zichzelf (Rigter, 2010, p. 212). Met deze vragen wordt een inschatting gemaakt of het onderdeel evalueren en reflecteren wel of niet haalbaar is voor leerlingen met autisme. Zo ja, hoe kan dit dan het best worden vorm gegeven?
2. Kinderen met ADHD hebben meer moeite om gevoelens van feiten te onderscheiden (Rigter, 2010, p. 298). Dit kan ervoor zorgen dat leerlingen het moeilijk vinden om hun aandeel in een proces te erkennen. Met vraag 14 t/m 16 wordt een inschatting gemaakt of

het onderdeel evalueren haalbaar is voor leerlingen met ADHD. Zo ja, hoe kan dit dan het best worden vorm gegeven?

3.3.4 Analyse

Deelvraag drie is geanalyseerd door de data eerst terug te brengen tot betekenisvolle tekstfragmenten. De tekstfragmenten werden na het interview ingedeeld in drie onderwerpen: 'relevant', 'afhankelijk van' en 'niet relevant'. Vervolgens staan de tekstfragmenten in een overzicht vermeld en staat per onderwerp de conclusie beschreven (Donk & Lanen, 2013). De uitwerking van de betekenisvolle tekstfragmenten kunt u vinden op bijlage XII.

3.4 ONDERZOEKSBENADERING DEELVRAAG 4

Aan welke van de volgende determinanten: 'motivatie en competentie' moet er gewerkt worden, zodat de havo-docenten van het Briant college samenwerkend leren kunnen en willen integreren in de les?

De onderzoekbenadering van deelvraag vier is kwantitatief. Bij kwantitatief onderzoek is het meetinstrument gesloten en gestructureerd (Migchelbrink, 2007, p. 47). De te volgen stappen staan van te voren vast en worden ook zo uitgevoerd.

3.4.1 Participanten

Om deelvraag vier te beantwoorden zijn twaalf docenten die lesgeven aan havoleerlingen van het Briant college te Arnhem benaderd.

Respons: zeven docenten hebben de enquête ingevuld. Dit waren twee vrouwen en vijf mannen.

3.4.2 Procedure van onderzoek

25 april 2014 gaven de onderzoekers een presentatie aan de havo-docenten van het Briant college. Voor deze presentatie had de opdrachtgever alle 12 docenten uitgenodigd.

Uiteindelijk waren er zeven docenten aanwezig bij de presentatie. Naast de vorderingen omtrent het onderzoek werden de docenten geïnformeerd over de drie segmenten van het samenwerkend leren: instructie, begeleiding en nabespreking. Deze kennis hadden zij nodig om enquêtevraag tien, 11 en 12 te kunnen beantwoorden. Nadat de docenten voldoende geïnformeerd waren, werd de enquête (bijlage X) uitgedeeld. Nadat de docenten de ruimte kregen om (algemene) op- en/of aanmerkingen te maken, werden zij bedankt voor hun deelname aan het onderzoek.

3.4.3 Meetinstrument

Operationaliseren: een enquête dient te beginnen met een inleiding. Hierin staat welk doel

de enquête heeft, op welke wijze het interview wordt afgenomen en hoe lang het interview zal duren (Donk & Lanen, 2013).

Geslacht:

Leeftijd:

Operationaliseren: er is gevraagd naar geslacht en leeftijd om een beeld te schetsen van de respondenten.

Operationaliseren:

Deze enquête is gebaseerd op het model van Koopman et al. (2000, p. 30). Volgens dit model leiden de drie determinanten 'motivatie', 'competentie' en 'situatie' tot excellent gedrag. Met excellent gedrag wordt een docent bedoeld die uitstekend en uitmuntend gedrag laat zien (Philipps, 2009). De laatst genoemde determinant 'situatie' is niet onderzocht, aangezien alle docenten zich in dezelfde 'situatie' bevinden. Ze hebben met dezelfde doelgroep, directie en collega's te maken. De determinanten motivatie en competentie zijn wel onderzocht. Alle soorten veranderingen zijn namelijk afhankelijk van de mensen die erbij betrokken zijn (Bridges, 2005, p. 10). Het succesvol integreren van het samenwerkend leren, is afhankelijk van de docenten. Zij moeten gemotiveerd zijn om hun oude werkwijze te veranderen, om ruimte te maken voor de nieuwe methode. Daarnaast moet er gekeken worden of zij competent genoeg zijn of kunnen worden om het samenwerkend leren succesvol te kunnen uitvoeren.

Determinant 'motivatie'

Het doel van deze determinant was om te onderzoeken of de docenten van het Briant college gemotiveerd zijn om samenwerkend leren te integreren. Wanneer docenten gemotiveerd zijn, staan ze meer open voor deze verandering. Motivatie verwijst naar de motieven van mensen om iets te doen en is een sterke kracht voor de inzet en het gedrag van medewerkers (Boomsma, 2001, p. 71). Eén van de meest gehanteerde motivatietheorie is die van Maslov (zie figuur 3). De piramide opbouw van Maslov geeft weer dat er een rangorde is in motieven. Wanneer een lagere behoefte niet is vervuld, heeft het individu nog geen enkele behoefte aan de hogere



Figuur 3. Motivatietheorie van Maslov (Tronic, 2009)

behoeftes in de piramide (Boomsma, 2001, p. 72). Wanneer de onderlinge verhoudingen in een team verstoord zijn, heeft dit de eerste prioriteit. Daarna kan het team pas gaan werken aan het ontwikkelen van vaardigheden en kwaliteiten die horen bij zelfontplooiing.

Enquêtevragen één tot en met negen zijn gesteld om te onderzoeken of en in hoeverre deze behoeftes van de motivatietheorie van Maslov vervuld zijn. De lichamelijke behoefte is niet onderzocht, omdat in de meeste westerse culturen aan deze behoefte wordt voldaan (Videva, 2011, p. 15).

1. In hoeverre ervaart u zekerheid omtrent het behoud van uw baan bij het Briant college?

Behoefte aan veiligheid en zekerheid. Heeft de docent zekerheid dat het bedrijf en de werkzaamheden ook in de toekomst blijven bestaan? In tijden van reorganisatie zal men eerst zekerheid over de eigen functie willen, alvorens de hogere behoeftes aan de orde kunnen komen (Boomsma, 2001, p. 71).

2. Bent u tevreden over uw rol in het team?

Behoefte aan sociaal contact. Deze behoefte wordt ten eerste vervuld wanneer de docent het gevoel heeft dat hij of zij bij de groep hoort (Boomsma, 2001, p. 71). Wanneer een docent niet tevreden is over zijn of haar rol in het team zal hij of zij eerst deze behoefte willen vervullen alvorens de volgende behoefte kan worden vervuld.

3. In hoeverre kunt u zich identificeren met de missie en visie van het Briant college?

Het Briant college kenmerkt zich door een veilig pedagogisch klimaat, klassen van gemiddeld 12 leerlingen met veel structuur en voldoende ruimte voor de leerlingen om zich positief te ontwikkelen. Binnen het Briant college worden leerlingen, ouders, collega's en gasten met respect behandeld (Briant college, z.d.).

Behoefte aan sociaal contact. Deze behoefte wordt tot slot vervuld wanneer de docent zich kan identificeren met het bedrijf (Boomsma, 2001, p. 71). Bij vraag drie en vier is onderzocht of de docent zich kan identificeren met het Briant college. Dit bevredigt namelijk de behoefte aan sociaal contact.

4. Het Briant college streeft ernaar om in de nabije toekomst de leerlingen vaker coöperatief te laten leren. Kunt u zich identificeren met dit streven?

Behoefte aan sociaal contact. De operationalisatie voor enquêtevraag vier is gelijk aan de operationalisering van enquêtevraag drie.

5. Ben u tevreden over de waardering die u krijgt van uw collega's voor het werk dat u doet?

Behoefte aan erkenning en waardering. Iedere managementtheorie geeft aan dat waardering

een belangrijke stimulans is voor medewerkers (Boomsma, 2001, p. 71). Om samenwerkend leren te integreren zal ook de behoefte aan erkenning en waardering minstens minimaal vervuld moeten worden.

6. Bent u tevreden over de feedback die u krijgt van collega's?

Behoeftte aan erkenning en waardering. Het operationaliseren voor enquêtevraag zes is gelijk aan de operationalisering van enquêtevraag vijf.

7. Bent u tevreden over de kennis die u krijgt aangeboden over samenwerkend leren?

Deze vraag is gesteld, zodat onderzocht kan worden of het Briant college genoeg mogelijkheden biedt aan hun docenten om hun kennis over samenwerkend leren te vergroten.

8. Wilt u meer kennis over het samenwerkend leren?

Behoeftte aan zelfontplooiing. Wanneer de docent in voorgaande behoefttes minstens minimaal vervuld is, komt men tot deze (hoogste) behoefte. Deze behoefte is noodzakelijk voor het integreren van samenwerkend leren. Onder deze behoefte valt kennisontwikkeling (Boomsma, 2001). Bij deze behoefte is niet onderzocht in hoeverre deze behoefte vervuld is, maar er is onderzocht in hoeverre de docenten behoefte hebben aan zelfontplooiing.

9. Hoe groot acht u de groei die u kunt doormaken in het geven van de methode samenwerkend leren?

Behoeftte aan zelfontplooiing. Onder deze behoefte valt ook doorgroeimogelijkheden. Medewerkers worden gemotiveerd wanneer zij het gevoel krijgen ergens in te groeien en hierdoor competentier te worden (Boomsma, 2001, p. 71). Bij enquêtevraag negen is onderzocht of de docenten doorgroeimogelijkheden ervaren.

Determinant 'competentie'

Enquêtevraag tien tot en met 16 gaan over het determinant 'competentie'. Competenties zijn kennis, vaardigheden en eigenschappen die leiden tot excellent gedrag (Koopman et al., 2000). Binnen dit determinant is onderzocht hoe de docenten tegenover het integreren van het samenwerkend leren staan. Vinden zij zichzelf competent genoeg, strookt de visie van de school met hun eigen visie etc. Dit is onderzocht middels de niet beïnvloedbare gedragscriteria. Deze criteria zijn: sociabiliteit, prestatiemotivatie, leercapaciteit, enthousiasme, oordeelsvorming en visie (Beirendonck, 2001). Wanneer een docenten op elk criteria positief scoort betekent dit dat hij of zij in ieder geval trainbaar is in de benodigde competenties. Het onderdeel leercapaciteit is niet meegenomen in de enquête. De docenten

zijn allemaal HBO geschoold. Daarom wordt uitgegaan van een bovengemiddeld verstandelijk vermogen. Het onderdeel visie is reeds onderzocht tijdens de enquêtevragen drie en vier. Over dit onderdeel zijn geen extra vragen geformuleerd, aangezien een kleinere vragenlijst het respons verhoogt (Elfrink, 2014).

10. In hoeverre acht u uzelf competent in het geven van een instructie voor het samenwerkend leren?

Sociabiliteit. Het redzaam zijn in diverse sociale situaties is sterk afhankelijk van een individu (Beirendonck, 2001, p. 166). Bij vraag tien, 11 en 12 is het niet beïnvloedbare criteria 'sociabiliteit' onderzocht. De onderzoekers zijn zich ervan bewust dat er een verschil kan zijn tussen competent voelen en het daadwerkelijk zijn. Met dit verschil in acht genomen is er toch voor gekozen om deze vragen te stellen. Er is gekozen voor de drie segmenten 'instructie', 'begeleiding' en 'nabespreking' omdat deze segmenten noodzakelijk zijn voor een goede uitvoering van een samenwerkend leren werkvorm (Ebbens & Ettehoven, 2009).

11. Acht u uzelf competent in het begeleiden van de leerlingen bij het samenwerkend leren?

Sociabiliteit. Het operationaliseren voor enquêtevraag 11 is hetzelfde als de operationalisering van enquêtevraag tien.

12. Acht u uzelf competent in evalueren van het samenwerkend leren met de leerlingen?

Sociabiliteit. Het operationaliseren voor enquêtevraag 12 is hetzelfde als de operationalisering van enquêtevraag tien.

13. Acht u uzelf competent in uw oordeelsvorming om adequaat te reageren bij het samenwerkend leren (zodat uw reactie ten goede komt van het groepsproces en leer- en leefklimaat)?

Oordeelsvorming. Het vermogen om een situatie te beoordelen (Beirendonck, 2001, p. 117). De oordeelsvorming van de docenten achten de onderzoekers van groot belang. Hoe een docent in een bepaalde situatie reageert, is van grote invloed op het leer- en leefklimaat. Met name bij deze kwetsbare doelgroep is het van belang dat men op de juiste momenten adequaat en/of sensitief reageert. Dit oordeelvermogen is niet tot nauwelijks aan te leren. Met deze vraag wordt onderzocht of de docenten zichzelf dit vermogen toekennen.

14. Acht u uzelf competent in uw oordeelsvorming om sensitief te reageren tijdens het samenwerkend leren (zodat uw reactie ten goede komt aan het groepsproces en leer- en leefklimaat)?

Oordeelsvorming. Het operationaliseren voor enquêtevraag 14 is hetzelfde als de

operationalisering van enquêtevraag 13.

15. Bent u overtuigd dat het samenwerkend leren voor de leerlingen van het Briant college iets positiefs kan opleveren?

Prestatiemotivatie. De prestatiedrang is afhankelijk van de omgevingsfactoren. Als deze verdwijnen, zal de prestatie afzwakken (Beirendonck, 2001, p. 117). Wanneer de internaliserende motivatie ontbreekt, zal dit moeilijk te veranderen zijn. Bij deze vraag wordt onderzocht of de docenten internaliserende motieven ondervinden. Denken zij dat samenwerkend leren iets positiefs kan opleveren, dan is de kans op een internaliserende motivatie groter. Dit vergroot ook de kans dat zij zonder omgevingsfactoren (bijvoorbeeld een streng beleid) ook samenwerkend leren zullen toepassen in de les.

16. Bent u enthousiast om het samenwerkend leren te integreren in uw les?

Enthousiasme. Wanneer een docent niet enthousiast is over het integreren van samenwerkend leren, beïnvloedt dit de trainbaarheid van zijn of haar competenties negatief (Beirendonck, 2001).

3.4.4 Analyse deelvraag 4

De data zijn geanalyseerd met het programma SPSS, versie 20. Nadat de gegevens zijn ingevoerd en verwerkt, zijn de resultaten samengesteld. De staafdiagrammen zijn gemaakt in frequenties en niet in percentages. Hier is voor gekozen omdat het onderzoek heeft plaatsgevonden in een relatief kleine doelgroep van zeven respondenten.

3.5 BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT

Het onderzoeksproces is gebonden aan een tweetal basisspelregels: validiteit en betrouwbaarheid (Donk & Lanen, 2013, p. 60). Hieronder staat beschreven hoe getracht is het onderzoek zo valide en betrouwbaar mogelijk te maken.

Tijdens het verzamelen en verwerken van verschillende data hebben de onderzoekers rekening gehouden met onderzoekerstriangulatie. Gedurende het verzamelen en verwerken van de data hebben de onderzoekers elkaar afgewisseld en gecontroleerd (Donk & Lanen, 2013, p. 51). Door deze triangulatie is de validiteit en betrouwbaarheid van de data vergroot (Baarda et al., in Donk & Lanen, 2013, p. 49).

De democratische validiteit is verhoogd doordat de onderzoekers in gesprek zijn gegaan met betrokkenen binnen de organisatie die belang hebben bij aanpakken van het praktijkprobleem (Donk & Lanen, 2013, p. 45).

De (proces)validiteit wordt verhoogd wanneer de wijze van het onderzoek aansluit bij de manier waarop een organisatie normaliter met ontwikkeling en verandering omgaat (Donk & Lanen, p. 51). De teamleidster heeft benadrukt (persoonlijke mededeling, 26 februari 2014) dat zij het van belang acht om de docenten te betrekken bij veranderingen binnen het team. Met deze visie in het achterhoofd, zijn de onderzoekers te werk gegaan. Door voornamelijk docenten in te zetten als respondenten, wordt rekening gehouden met de (proces)validiteit. Daarnaast hebben de onderzoekers feedback ontvangen tijdens verschillende fases van het onderzoek. Hiermee is betrokkenheid en draagvlak gecreëerd, wat strookt met de visie van de teamleidster (Donk & Lanen, p. 52).

Om datgene te onderzoeken wat de onderzoekers beoogden te onderzoeken, heeft voor elk meetinstrument een testafname plaatsgevonden (Donk & Lanen, 2013, p. 44). Daarnaast is voor elk interview aan de respondent duidelijk gemaakt dat de interviews anoniem verwerkt werden. Hiermee wordt getracht sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. Tevens werd bij alle deelvragen gevraagd naar de algemene indruk, waarmee werd voorkomen dat resultaten tot stand komen door toevallige verstoringen (Donk & Lanen, 2013, p.48).

Om te voorkomen dat het onderzoek eenzijdig wordt bevonden, is er bij deelvraag één en twee gebruik gemaakt van brontriangulatie (Donk & Lanen, p. 50). Er is gezocht naar meerdere bronnen die de sociale vaardigheden ondersteunden. Voor meer informatie hierover wordt u verwezen naar paragraaf 3.1.3.

Om geen afbreuk te doen aan de betrouwbaarheid, is bij deelvraag vier gekozen voor respondenten met dezelfde voorkennis. De onderzoekers hadden de overige vijf docenten middels de presentatie dezelfde voorkennis kunnen geven. Dit bleek geen optie in verband met de minimale beschikbaarheid van deze docenten.

In hoofdstuk vier worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd.

4.1 RESULTATEN DEELVRAAG ÉÉN

Met deelvraag één is onderzocht welke vijf sociale vaardigheden het belangrijkst zijn per werkvorm. De respondenten hebben 21 sociale vaardigheden ingeschaald. In tabel één worden de vijf belangrijkste sociale vaardigheden per werkvorm weergegeven. Bij 'check in duo's' is 'oneens kunnen zijn met een idee in plaats van een persoon' (4,03) de belangrijkste sociale vaardigheid. Voor 'denken- delen- uitwisselen' is dit 'actief luisteren' (4,38) en voor de placemat methode is dit 'werkruimte kunnen delen' (4,53).

Werkvorm 1: Check in duo's	1. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van een persoon	2. Hulp kunnen verlenen	3. Aanwijzingen kunne opvolgen	4. Door kunnen vragen	5. Complimenten kunnen uitdelen
Gemiddelde	4,03	3,97	3,94	3,85	3,82
Werkvorm 2: Denken-delen-uitwisselen	1. Actief luisteren	2. Conclusies van anderen leerlingen met respect kunnen uitdagen	3. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van een persoon	4. Op je beurt wachten	5. Je beurt kunnen nemen
Gemiddelde	4,38	4,29	4,24	4,12	3,97
Werkvorm 3: Placemat methode	1. Werkruimte kunnen delen	2. Kunnen brainstormen	3. Materiaal kunnen delen	4. Conclusies van anderen leerlingen met respect kunnen uitdagen	5. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van een persoon
Gemiddelde	4,53	4,44	4,38	4,26	4,12

Tabel 1: Resultaten deelvraag 1

4.2 RESULTATEN DEELVRAAG TWEE

Uit tabel één heeft u kunnen aflezen welke sociale vaardigheden het belangrijkst zijn per werkvorm. Met deelvraag twee is onderzocht hoe de havo-leerlingen van het Briant college beschikken over deze sociale vaardigheden. Bij de werkvorm 'check in duo's' hebben de leerlingen gemiddeld genomen het meest moeite met 'complimenten kunnen uitdelen' (2,39) en het minst moeite met 'hulp kunnen verlenen' (2,97) (zie tabel twee). Hoe lager de score, hoe meer moeite de leerlingen met de sociale vaardigheid hebben. Hoe hoger de score, hoe minder moeite de leerlingen met deze sociale vaardigheid hebben.

Werkvorm 1: Check in duo's	1. Complimenten kunnen uitdelen	2. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon	3. Door kunnen vragen	4. Aanwijzingen kunnen opvolgen	5. Hulp kunnen verlenen
Gemiddelde	2,39	2,59	2,59	2,81	2,97
Werkvorm 2: Denken-delen- uitwisselen	1. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon	2. Actief luisteren	3. Conclusies van andere leerlingen met respect kunnen uitdagen	4. Je beurt kunnen nemen	5. Op je beurt kunnen wachten
Gemiddelde	2,55	2,69	2,70	2,72	3,05
Werkvorm 3: Placemat methode	1. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon	2. Kunnen brainstormen	3. Conclusies van andere leerlingen met respect kunnen uitdagen	4. Materiaal kunnen delen	5. Werkruimte kunnen delen
Gemiddelde	2,55	2,69	2,70	3,33	3,34

Tabel 2: Resultaten deelvraag 2

4.3 RESULTATEN DEELVRAAG DRIE

Met deelvraag drie is onderzocht welke aanpassingen er binnen de drie segmenten 'instructie', 'begeleiding' en 'nabespreking' (Ebbens & Etkoven, 2009) gedaan moeten worden, zodat deze segmenten geschikt zijn voor de leerlingen van het Briant college te Arnhem.

4.3.1 Segment instructie

Binnen het segment instructie is onderzocht welke van de tien instructie onderdelen van Ebbens en Etkoven (2009, p. 84) relevant zijn volgens de respondenten. Wanneer een instructie onderdeel relevant wordt geacht, houdt dit in dat dit onderdeel genoemd wordt tijdens de instructie. De volgende resultaten zijn uit het onderzoek naar voren gekomen.

Relevante instructie onderdelen:

- Hoeveel tijd de leerlingen voor een opdracht krijgen.
- Wat de leerlingen moeten doen wanneer ze eerder klaar zijn met een opdracht.
- Aan welke sociale vaardigheden de leerlingen in het bijzonder aandacht moeten besteden.
- Hoe de docent samen met de leerlingen het samenwerkend leren evalueert.

Niet relevante instructie onderdelen:

- Bij wie en wanneer de leerlingen hulp kunnen krijgen.

Instructie onderdeel afhankelijk van docent, leerlingen en werkvorm:

- Wat de docent doet wanneer de leerlingen samen aan het leren zijn.
De docent kan naar eigen inzicht bepalen of dit nodig is³.

Niet te categoriseren:

- Wat er met het resultaat van de opdracht gebeurt;

Twee respondenten geven aan dat dit onderdeel relevant is. Eén respondent geeft aan dat het noodzakelijk is om aan te geven wat er met het resultaat gebeurt wanneer afgeweken wordt van het gebruikelijke. Eén respondent geeft aan dit onderdeel het minst relevant te vinden. Uit deze antwoorden kan geen betrouwbare categorie gekozen worden.

4.3.2 Op- en/of aanmerkingen

De respondenten geven aan dat de instructie kort, bondig en stapsgewijs gegeven moet worden. Hierbij kan zowel auditief als visueel (bij complexe werkvormen) ondersteund worden. De docent moet na de instructie controleren of voor elke leerling het doel van de opdracht duidelijk is, met name bij de leerlingen met autisme. De groepjes worden samengesteld door de docent, om bij de leerlingen veiligheid te creëren kan de docent sporadisch de leerlingen zelf groepjes laten maken. Sommige leerlingen hebben individuele afspraken omtrent hulp vragen. In ieder geval instructie-onderdelen benoemen wanneer deze afwijken van het gebruikelijke.

4.3.3 Segment begeleiding

Binnen het segment begeleiding is onderzocht welk van de vier adviezen van begeleiding van Ebbens en Ettehoven (2009, p. 91) aansluiten bij de leerlingen van het Briant college. De volgende resultaten zijn uit het onderzoek naar voren gekomen.

Relevante adviezen:

- Advies 3: 'help vooral vragend'
Voor sommige leerlingen met autisme zijn open vragen lastig. Stel dan gesloten vragen.
- Advies 4: 'loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag'

³ Op- en/of aanmerking van respondent(en) staat binnen hoofdstuk 4.3 cursief gedrukt.

Adviezen afhankelijk van:

- Advies 1: 'minstens de eerste vijf minuten niet helpen'
Een aantal leerlingen hebben moeite met opstarten. Deze leerlingen moeten geholpen worden met opstarten. Daarna kan de docent vijf minuten niet helpen.
- Advies 2: 'help groepen, geen individuen'
Afhankelijk van de situatie. Soms is het noodzakelijk het individu aan te spreken.

Welke adviezen mist u?

Aan de hand van de op- en/of aanmerkingen van de respondenten, hebben de onderzoekers het onderstaande advies geformuleerd. Met dit advies wordt bedoeld dat de docent binnen de werkvorm anticipeert op het individu.

“Structuur aanbieden binnen de werkvorm en daarna maatwerk leveren”

4.3.4 Segment nabespreking

Volgens Ebbens en Ettekoven (2009, p. 95) dient het nabespreken van het samenwerkend leren altijd op inhoud en proces te gebeuren. De respondenten geven aan dat niet alle leerlingen in staat zijn om te reflecteren. De respondenten delen de visie dat groei mogelijk is, daarnaast benoemen ze verschillende manieren waarop het groepsproces gereflecteerd kan worden. Dit kan door middel van vragen stellen per groep, een beloningssysteem (zowel auditief als visueel) en video opnames. De respondenten geven aan dat tijdens de les ruimte zou moeten zijn om individueel te reflecteren. Dit zou ook kunnen tijdens mentorgesprekken.

4.3.5 Op- en/of aanmerkingen

Eén respondent geeft aan dat leerlingen die niet in staat zijn om samen te werken, als alternatief een eigen taak kunnen krijgen. Tevens wordt er opgemerkt dat samenwerkend leren meer voorbereiding vergt. Docenten moeten een goed klassenmanagement hebben, een meer begeleidende rol aannemen en vooral durven.

4.4 RESULTATEN DEELVRAAG VIER

Met deelvraag vier is onderzocht of de docenten gemotiveerd zijn om samenwerkend leren toe te passen in de les en trainbaar zijn in hun competenties die daarvoor nodig zijn.

Determinant motivatie

Het determinant motivatie is onderzocht aan de hand van de motivatietheorie van Maslov (Tronic, 2009). In onderstaande tabel kunt u aflezen in hoeverre de zeven respondenten in de lagere behoeftes vervuld zijn.

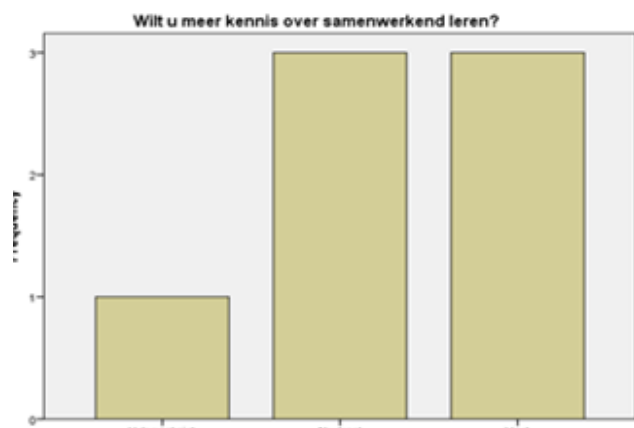
Behoeften	Behoeftte vervult?
Behoeftte aan veiligheid en zekerheid	Voor elke respondent minimaal vervult.
Behoeftte aan sociaal contact	Slechts één participant kan zich helemaal niet identificeren met het streven van het Briant college om vaker samenwerkend te leren.
Behoeftte aan waardering en erkenning	Voor elke respondent minimaal vervult. Voor twee respondenten is deze behoefte gedeeltelijk neutraal.

Tabel 3: resultaat motivatietheorie van Maslov

De resultaten van de behoefte ‘zelfontplooiing’ worden weergegeven in figuur vier en vijf.



Figuur 4. Behoeftte aan zelfontplooiing



Figuur 5. Behoeftte aan zelfontplooiing

Uit onderzoek is gebleken dat slechts één respondent tevreden is over de aangeboden kennis van het Briant college over samenwerkend leren. Voor een uitgebreide resultaatbeschrijving per respondent omtrent motivatie, zie bijlage XII.

Determinant competentie

Middels enquêtevragen tien t/m 16 zijn de niet beïnvloedbare gedragscriteria onderzocht. In tabel vier kunt u aflezen hoe elke respondent scoort op de niet beïnvloedbare gedragscriteria.

Respondent	Resultaat niet beïnvloedbare gedragscriteria
1, 2, 3, 4, 7	Scoren op alle criteria positief
5	Scoort op één criteria negatief en op twee criteria neutraal
6	Scoort op twee criteria gedeeltelijk neutraal

Tabel 4: resultaat niet beïnvloedbare gedragscriteria

In hoofdstuk vijf staat de conclusie van zowel de deelvragen als van de onderzoeksvraag beschreven, evenals de discussie van het onderzoek en de opties voor een eventueel vervolgonderzoek.

5.1 CONCLUSIE DEELVRAAG ÉÉN

Met deelvraag één is onderzocht welke vijf sociale vaardigheden het belangrijkst zijn per werkvorm. Bij werkvorm één ('check in duo's') is er geen duidelijk verschil tussen de vijf sociale vaardigheden. Bij werkvorm twee en drie ('denken-delen- uitwisselen en de placemat methode') zijn de verschillen groter.

5.2 CONCLUSIE DEELVRAAG TWEE

Met deelvraag twee is onderzocht hoe de havoleerlingen van het Briant college beschikken over de sociale vaardigheden die bij deelvraag één als belangrijkste zijn bevonden. Bij de werkvorm 'check in duo's' is het oneens kunnen zijn met een idee in plaats van een persoon' de sociale vaardigheid die het meest ondersteund moet worden.' Complimenten kunnen uitdelen' is de sociale vaardigheid die het minst ondersteund moet worden. Voor 'denken-delen-uitwisselen' geldt dat de sociale vaardigheid 'oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon' de meest ondersteuning nodig heeft en 'op je beurt kunnen wachten' de minste ondersteuning. Bij de 'placemat methode' geldt dat de sociale vaardigheid 'oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon' de meeste ondersteuning nodig heeft en 'werkruimte kunnen delen' de minste ondersteuning.

5.3 CONCLUSIE DEELVRAAG DRIE

Met deelvraag drie is onderzocht welke aanpassingen er volgens de respondenten gedaan moeten worden in de drie segmenten (instructie, begeleiding en nabespreking) van het samenwerkend leren (Ebbens & Ettekoven, 2009). De hieronder beschreven aanpassingen kunnen bij alle werkvormen van het samenwerkend leren toegepast worden. Hierbij moet rekening gehouden worden met de minder competente leerlingen voor wie het samenwerkend leren (nog) niet haalbaar is. Deze leerlingen kunnen een aangepaste taak aangeboden krijgen, zodat hij of zij enkel verantwoordelijk is voor deze ene taak.

5.3.1 Conclusie segment instructie

Binnen dit segment is onderzocht welke van de tien instructie onderdelen (Ebbens & Ettekoven, 2009) relevant zijn voor een instructie op het Briant college. Uit onderzoek blijkt dat acht van de tien instructie-onderdelen uit Ebbens en Ettekoven (2009) relevant zijn voor

een instructie op het Briant college. Naar aanleiding van de op- en aanmerkingen werden de volgende conclusies getrokken:

Logischerwijs heeft een simpele werkvorm een kortere instructie nodig dan een complexe werkvorm. Bij elke werkvorm moet per instructie-onderdeel afgewogen worden of deze individueel, klassikaal, auditief en/ of visueel gegeven moet worden. De literatuur ondersteunt deze stelling. Leerlingen met ADHD hebben moeite om in een schoolse situatie hun aandacht bij een taak of instructie te houden (Rigter, 2010, p. 298). Met een korte instructie wordt het concentratievermogen van dit type leerling niet overvraagd. Leerlingen met autisme hebben baat bij een korte instructie, omdat zij moeilijk de kern uit een verhaal kunnen halen (Rigter, 2010, p. 213).

Uit het onderzoek kan tevens geconcludeerd worden dat het raadzaam is om de docent samenwerkingsgroepjes te laten maken. De docent heeft hierbij de keuze om homogene of heterogene groepen samen te stellen. Het maken van groepjes kan sporadisch aan de leerlingen worden overgelaten, dit kan een gevoel van veiligheid creëren bij leerlingen.

5.3.2 Conclusie segment begeleiding

Binnen dit segment is onderzocht of de vier begeleidingsadviezen van Ebbens en Ettekoven (2009) aansluiten bij de leerlingen van het Briant college. Het advies 'loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag' sluit aan bij de leerlingen, evenals het advies 'help vooral vragend'. Het doel van 'help vooral vragend' is dat de leerlingen zelf het leerproces vormgeven en niet alleen informatie opslaan door vraag en antwoord (Ebbens & Ettekoven, 2009, p. 92). Echter leerlingen met een zware vorm van autisme zijn niet in staat om dit leerproces zelf vorm te geven (Rigter, 2010, p. 212). Aan dit type leerling mag de docent enkel gesloten vragen stellen. Een bepaald advies kan dus goed aansluiten, maar kent altijd uitzonderingen op de regel. Het advies 'minstens de eerste vijf minuten niet helpen' sluit aan bij de leerlingen wanneer de docent rekening houdt met de leerlingen die moeite hebben met de executieve functie 'onthouden'. Leerlingen die moeite hebben met deze executieve functie vinden het lastig om opgeslagen informatie toe te passen (Luteijn, 2013). Wanneer de docent na de instructie ervoor zorgt dat ook deze leerlingen samen aan het leren zijn, kan het advies 'minstens de eerste vijf minuten niet helpen' toegepast worden. Het advies 'help groepen, geen individuen' wordt deels relevant geacht. Het moet mogelijk zijn om een individu te helpen, wanneer dit volgens de docent gewenst is.

Tot slot is het volgende advies gegeven: 'structuur aanbieden binnen de werkvorm en daarna maatwerk leveren'. Dit advies sluit aan bij de visie van het Briant college om onderwijs op maat aan te bieden (Briant college, z.d.). Dit advies is gegeven, omdat uit de resultaten blijkt dat iedere leerling van het Briant college uniek is in zijn of haar ontwikkeling

en gedrag. Dit betekent dat voor iedere leerling een andere aanpak wenselijk is. Een goede leerkracht is een leerling steeds een stapje voor in de zone van naaste ontwikkeling (Kohnstamm, 2009, p. 81). De zone van naaste ontwikkeling houdt in dat een leerling gestimuleerd wordt om een klein stapje vooruit te zetten. Aangezien het verschil tussen de leerlingen groot is, kan er van de ene leerling meer worden gevraagd dan van de andere leerling.

5.3.3 Conclusie segment nabespreking

Volgens Ebbens en Ettekoen (2009, p. 95) dient het nabespreken van het samenwerkend leren altijd te gebeuren op inhoud en proces. Op het evalueren van de inhoud zal in dit onderzoek niet nader worden ingegaan, aangezien dit niet afwijkt van het evalueren in lessen zonder een samenwerkingswerkvorm. Bij het evalueren van het proces hoort ook het reflecteren op het eigen aandeel. De respondenten geven aan dat niet alle leerlingen van het Briant college in staat zijn om te reflecteren. De literatuur bevestigt dit. Een leerling met een volgroeide theorie of mind weet dat andere mensen 'denken', 'wensen', 'verwachten' en 'willen'. Bij leerlingen met autisme ontwikkelt dit zich niet, of anders. Dit betekent dat het erg moeilijk is voor deze kinderen om zich in te leven in een ander en te reflecteren op zichzelf (Rigter, 2010, p. 212). Het is wel mogelijk dat leerlingen dit verder ontwikkelen in de loop van de tijd.

Er zijn een aantal manieren waarop het groepsproces en de individuele bijdrage gereflecteerd kan worden. Dit kan door vragen te stellen per groepje, middels een beloningssysteem (is zowel auditief als visueel) en middels een video-opname. De onderzoekers belichten het gebruik van video-opnames. De docent filmt tijdens de les een samenwerkingsopdracht. Vervolgens worden de filmpjes, tijdens een les, klassikaal bekeken. Op deze manier worden leerlingen zowel auditief als visueel geprikkeld. Een docent vertelt uit eigen ervaring dat leerlingen dit een leuke wijze van evalueren vinden en benadrukt dat het belangrijk is om met name de positieve stukjes te belichten.

5.3.4 Samenvatting conclusie deelvraag drie

Er kan geconcludeerd worden dat er geen vaststaand protocol is wat gevolgd kan worden, waardoor de drie segmenten geschikt worden bevonden voor de leerlingen van het Briant college. De instructie, begeleiding en de nabespreking is afhankelijk van het type leerling dat in de klas zit. Bovenstaande bevindingen kunnen ter ondersteuning ingezet worden.

5.4 CONCLUSIE DEELVRAAG VIER

Met deelvraag vier is onderzocht of de docenten gemotiveerd zijn om samenwerkend leren toe te passen in de les en trainbaar zijn in hun competenties die daarvoor nodig zijn.

5.4.1 Conclusie determinant motivatie

Er kan geconcludeerd worden dat zes van de zeven respondenten gemotiveerd zijn samenwerkend leren te integreren in de les. Deze conclusie wordt getrokken, omdat zes van de zeven docenten tot de behoefte zelfontplooiing komen en op deze behoefte positief scoren. Twee respondenten scoren op de behoefte aan erkenning en waardering neutraal. Dit betekent dat deze respondenten excellenter gedrag zullen laten zien, wanneer zij zich meer gewaardeerd en erkent voelen door de school en hun collega's. Iedere managementtheorie geeft namelijk aan dat waardering een belangrijke stimulans is voor medewerkers (Boomsma, 2001, p. 72).

5.4.2 Conclusie determinant competentie

Er kan geconcludeerd worden dat zes van de zeven respondenten getraind kunnen worden in de competenties die nodig zijn om samenwerkend leren te integreren in zijn of haar les. Uit onderzoek blijkt dat slechts één participant op één criteria negatief scoort, namelijk op de niet beïnvloedbare factor 'visie'. Het trainen van de benodigde competenties voor het samenwerkend leren is bij deze participant moeilijker.

5.4.3 Samenvatting conclusie deelvraag vier

In het implementatieplan zal rekening gehouden moeten worden met de participanten die minder tot niet gemotiveerd zijn en/of die moeilijker trainbaar zijn om het samenwerkend leren te integreren in zijn of haar les. De literatuur sluit hierbij aan. Op elke werkplek zijn er mensen die een verandering snel overnemen, innovators. Mensen die al snel volgen: early adopters. Mensen die eerst de kat uit de boom kijken: late majority, en mensen die niet zonder dwang een methode zullen toepassen, laggards (Kok et al., 2005, p.216). Deze verschillende type medewerkers zijn ook aanwezig op het Briant college. De ene docent is gemotiveerder dan de andere docent. Een klein percentage zal dus 'onder dwang' samenwerkend leren moeten integreren. Dit strookt met de visie van de opdrachtgever. De heer Leeftang (persoonlijke mededeling, 01 juli 2014) geeft aan dat bij elke verandering het team zoveel mogelijk betrokken wordt. En dat de leidinggevende veel tijd en energie steekt in het eensgezind krijgen van alle medewerkers. Maar, zegt hij, wanneer er een richting wordt gegeven binnen het team, wordt er van iedere medewerker geëist deze richting te volgen.

5.5 CONCLUSIE ONDERZOEKSVRAAG

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag: welke kennis, vaardigheden en voorwaarden zijn aan- en afwezig op het Briant college ten aanzien van de integratie van (de drie werkvormen en de segmenten van begeleiding) samenwerkend leren in de reguliere lessen ter verbetering van de sociale vaardigheden van de onderbouw havoleerlingen?

5.5.1 Beleid

Tijdens de eerste fase van het onderzoek kwam naar voren dat er op het Briant college geen specifiek beleid wordt gevoerd omtrent het integreren van samenwerkend leren. Uit de literatuur blijkt dat 'beleid formuleren' evenals 'doelen bepalen' onderdeel zijn van de vijf meest belangrijke factoren uit het bestuursproces. Deze factoren zijn nodig om het beleid succesvol te maken (Heijnsdijk, 2004, p. 149). De leidinggevenden hebben hierin zowel een constituerende- als een dirigerende taak (Bakker & Verweij, 2001, p. 197). Tot de constituerende taken wordt het formuleren van strategische en organisatorische doelen, het plannen en het organiseren gerekend. De dirigerende taken liggen meer op het uitvoerende vlak, zoals het geven van opdrachten en het motiveren en het begeleiden van medewerkers. Wanneer dit goed gebeurt, kan een organisatie doelen realiseren (Wolbink, 1996, p. 153). Samengevat betekent dit, dat het Briant college op dit moment niet aan de voorwaarde 'beleid formuleren' voldoet. Dit zal worden meegenomen in de aanbeveling.

5.5.2 Competenties

De docenten spelen bij het integreren van het samenwerkend leren een cruciale rol. Zij zijn met hun kennis en vaardigheden verantwoordelijk voor de uitvoering van een werkvorm. Uit het onderzoek kwam naar voren dat bijna alle docenten gemotiveerd zijn om het samenwerkend leren te integreren. Naast motivatie spelen ook de competenties van de docenten een belangrijke rol. Uit onderzoek blijkt dat bijna alle docenten trainbaar zijn in de benodigde competenties, en dat het merendeel van de medewerkers de groei die hij of zij kan doormaken groot acht. Of de docenten de benodigde competenties al dan niet beheersen, kan geen uitspraak worden gedaan. Hier vloeit onze tweede aanbeveling uit voort, namelijk het trainen van de competenties die nodig zijn om samenwerkend leren te integreren. Hieronder valt ook het aanbieden van kennis, aangezien uit het onderzoek blijkt dat (de meeste) medewerkers op dit moment hier niet tevreden over zijn. Wanneer de organisatie de focus legt op de vakbekwaamheid en deskundigheid zal het prestatievermogen van de organisatie toenemen (Lawler, 2014). Om dit te realiseren moet een plan opgesteld worden over hoe de competenties het best getraind kunnen worden.

5.5.3 Aanpassingen werkvormen

De werkvormen van Ebbens en Ettekoven (2009) zijn tot op heden enkel gericht op het regulier onderwijs, waarbij wordt uitgegaan van een basis beheersing van de sociale vaardigheden. Uit literatuuronderzoek is gebleken dat de aanwezige stoornissen een belemmerende werking hebben op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van de leerlingen van het Briant college. De aanpassingen in de werkvormen moeten gericht zijn op het ondersteunen van de sociale vaardigheden van de leerlingen. Uit onderzoek is gebleken welke vijf sociale vaardigheden het belangrijkst zijn voor de drie gekozen werkvormen. Deze gekozen werkvormen zijn 'check in duo's', 'denken- delen- uitwisselen' en de 'placemat methode'. Er is tevens onderzocht hoe de leerlingen van het Briant college over deze sociale vaardigheden beschikken. De onderzoekers adviseren deze belangrijkste sociale vaardigheden te ondersteunen tijdens de werkvorm, en deze indien nodig, buiten de werkvorm om te trainen.

Daarnaast is onderzocht welke aanpassingen er binnen de drie segmenten 'instructie, begeleiding' en 'nabespreking' (Ebbens & Ettekoven, 2009) gedaan moeten worden om deze geschikt te maken voor de leerlingen van het Briant college. Bij het segment 'instructie' is het belangrijk om de relevantie van de onderdelen te bepalen. Daarnaast is het van belang dat deze informatie kernachtig wordt overgedragen. Bij het segment 'begeleiding' geven Ebbens en Ettekoven (2009) vier begeleidingsadviezen. Uit de resultaten van het onderzoek bleek dat deze adviezen toegepast kunnen worden op het Briant college. Er dienen wel kanttekeningen geplaatst te worden bij de uitvoering. Uit het onderzoek kwam naar voren dat bij het segment 'nabespreking', de leerlingen met name moeite hebben het reflecteren van het proces. De aanwezige stoornissen hebben een belemmerende werking op het vermogen tot reflectie. Toch achten de professionals van het Briant college het mogelijk dat leerlingen een groei doormaken in de vaardigheden die nodig zijn om te evalueren en reflecteren. Daarom moeten de leerlingen hierin gestimuleerd worden.

5.5.4 Samenvatting onderzoeksvraag

Kortom, dit betekent dat de onderzoekers het Briant college aanbeveelt aangepaste werkvormen te gaan gebruiken, de belangrijkste sociale vaardigheden in de werkvorm te ondersteunen, eventueel buiten de werkvormen om oefenen met de sociale vaardigheden, de medewerkers gemotiveerd te houden, de medewerkers competentier te maken in de benodigde competenties en tot slot beleid te voeren omtrent het integreren van samenwerkend leren in de les.

5.6 DISCUSSIE

In deze paragraaf staat beschreven wat ten tijde van het onderzoek anders had gekund om het onderzoek betrouwbaarder en validiteit te vergroten. Daarnaast word er een suggestie gegeven voor een vervolgonderzoek.

5.6.1 Betrouwbaarheid deelvraag één

Bij deelvraag één hebben studenten uit het vierde jaar van de Academische Pabo de enquête ingevuld. Zij zitten allen nog op school. Kan van hen verwacht worden dat zij een goede inschatting maken van de sociale vaardigheden? De kennis van de studenten is gebaseerd op de lessen en de stages die zij gelopen hebben. Professionals met een aantal jaren ervaring zouden de enquêtes wellicht anders invullen. Bij herhaling van dit onderzoek gaat de voorkeur uit naar respondenten met meer ervaring, zodat de betrouwbaarheid van het onderzoek kan worden vergroot.

5.6.2 Representativiteit en objectiviteit van deelvraag twee en drie

Bij deelvraag twee en drie wordt de representativiteit ter discussie gesteld, aangezien de steekproef op kleine schaal heeft plaatsgevonden. Bij herhaling van dit onderzoek is het wenselijk dat het onderzoek op grotere schaal wordt uitgevoerd. Dit kan de betrouwbaarheid van het onderzoek nadelig beïnvloeden.

Bij deelvraag twee kan een kanttekening gemaakt worden omtrent de betrouwbaarheid van het oordeel van de docenten. De docenten zijn niet vrij van oordeel, omdat hij of zij de leerling kent, en kan niet als volledig objectief beschouwd worden. De betrouwbaarheid omtrent deelvraag twee zou gewaarborgd blijven, wanneer de onderzoekers een betrouwbare en gespecialiseerde observator zouden inschakelen. Bij herhaling van dit onderzoek wordt dit dan ook aangeraden.

5.6.3 Verzamelen en analyseren van data deelvraag drie

Deelvraag drie is beantwoord aan de hand van een half gestructureerd interview. Met een half gestructureerd interview hebben de respondenten meer vrijheid om te antwoorden (Donk & Lanen, 2013, p. 253). Dat heeft er toe geleid dat antwoorden niet altijd bevredigend en eenduidig zijn. Waardoor het moeilijker was om een solide conclusie te schrijven.

5.6.4 Deelvraag vier

Bij deelvraag vier staat de zelfkennis van de docenten ter discussie. Wanneer een respondent zichzelf competent acht, hoeft dit niet te betekenen dat de respondent ook daadwerkelijk competent is. De onderzoekers stellen ter discussie of een enquêtevraag omtrent het inschatten van eigen competentie wel betrouwbaar is. Het inschatten van eigen competentie

hangt samen met zelfkennis, zelfvertrouwen en attributiestijl. Onder attributiestijl wordt de oorzaak verstaan waaraan het succes of falen toegekend kan worden. Oorzaken voor succes of falen kan men bij zichzelf zoeken, we noemen dit interne attributie. Men kan de oorzaken ook zoeken in de omstandigheden, dit heet externe attributie (Beemen, 2010, p. 176). Personen met een interne attributiestijl zijn zelf kritischer dan personen met een externe attributiestijl. Dit kan betekenen dat personen met een externe attributiestijl hun succes aan omstandigheden toekennen en zichzelf minder competent achten dan ze in werkelijkheid zijn. Het bovenstaande gegeven heeft de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek nadelig beïnvloed. Bij herhaling van het onderzoek is het wenselijk om de competentie van de docenten op een andere manier te meten. Dit kan bijvoorbeeld door middel van observaties. Hierbij wordt afgeraden om de docent zichzelf te laten beoordelen.

Tijdens het onderzoek is gekeken welke kennis, vaardigheden en voorwaarden nodig zijn om samenwerkend leren te integreren enkel en alleen op het Briant college. Door het kaderen van het onderzoek kunnen conclusies daarom niet gebruikt worden voor andere instellingen. Daarnaast is echter niet mogelijk geweest om rekening te houden met alle factoren die de kennis, vaardigheden en voorwaarden beïnvloeden. De omvang van dergelijk soort onderzoek reikt verder dan in de macht van de onderzoekers ligt. De kennis, vaardigheden en voorwaarden die wel onderzocht zijn, zijn essentieel en logischerwijs pedagogisch gerelateerd.

5.6.5 Suggesties voor vervolgonderzoek

Wat opviel ten tijde van het onderzoek was de ontwikkeling van de sociale vaardigheden bij de leerlingen. Tabel vijf geeft deze ontwikkeling weer. In leerjaar één is het gemiddelde 2,65 en in leerjaar drie 2.9. De sociale vaardigheden van de leerlingen in leerjaar drie zijn dus gemiddeld genomen beter ontwikkelt dan die van de eerstejaars leerlingen. Tijdens het inkaderen van het onderzoek was er geen ruimte om dit verder te onderzoeken.

Klas	1 ^{ste} jaar havo-klas	2 ^e jaar havo-klas	3 ^e jaar havo-klas
Gemiddelde	2.65	2.89	2.9

Tabel vijf: gemiddelde per leerjaar

- Adriaansen, M. & Caris, J. (2011). *Elementaire sociale vaardigheden*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Arons, M. & Gittens, T. (2000). *Autisme: werkboek voor sociale vaardigheden*. Geraadpleegd op 11 maart 2014, van http://scolar.google.nl/books?hl=nl&lr=lang_nl&id=tkKYrZWqoR8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=autisme+en+sociale+vaardigheden&ots=5Ge_k52LMv&sig=JVU8SonikJLhgU1YDi0TBSDAqF4#v=onepage&q=autisme%20en%20sociale%20vaardigheden&f=false
- Bakker, A. & Verweij, T. (2001). *Kijk op de organisatiepraktijk*. Amersfoort: Brinkman Uitgeverij.
- Barkley, R.A. (2013). *Diagnose ADHD. Complete gids voor ouders en hulpverleners*. Amsterdam: Pearson Assisment and Information B.V.
- Beemen, L. van. (2010). *Ontwikkelingspsychologie* (4^e druk). Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Beirendonck, L. van. (2001). *Beoordelen en ontwikkelen van competenties*. Leuven (Belgie): Uitgeverij Acco.
- Briant college. (z.d.). *Briant college*. Geraadpleegd op 25 februari 2014, van <http://www.briantcollege.nl/deschool/Paginas/Uitgangspunten.aspx>
- Bridges, W. (2005). *Managen van transities. Over de menselijke kant van organisatie veranderingen*. Zaltbommel: Van Schouten & Nelissen.
- Boomsma, S. (2001). *De waarde van tevreden medewerkers*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Burg, C. van der. & Sijssling, H. (2009). *Basisboek Activerende didactiek en samenwerkend leren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2011). *Aantal leerlingen op speciale scholen groeit aanhoudend*. Geraadpleegd op 11 maart 2014, van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2011/2011-3527-wm.htm>
- Donk, C. van der. & Lanen, B. van. (2013). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Dvortcsak, A. & Ingersoll, B. (2013). *Trainen van sociaal communicatieve vaardigheden bij kinderen met een autismespectrumstoornis*. Leuven (Belgie): Acco (academische coöperatieve Vennootschap CVBA).
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.

- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2009). *Samenwerkend leren*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- Elfrink, J. (2014). Kwantitatief onderzoek, ontwerpen van een enquête. Geraadpleegd op 01-05-2014, van https://video.han.nl/p2gplayer/player.aspx?path=roadkit_bhh_studio%2f2013%2f01%2f31%2f3%2fvideo_post.wmv&mediatype=recordings
- Forrer, M., Jansen, L. & Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Gent, B. & Zee, H. (1998). *Competentie en arbeidsmarkt*. 's-Gravenhage: Elsevier. Greven, Greven, L. (2007). *Passend onderwijs als uitdaging*. VHZ artikelen, 48-4.
- Groen, M., Jongman, H. & Meggelen, A. van. (2011). *Praktijkgerichte sociale vaardigheden*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Grotenhuis, te. M. & Matthijsen, A. (2006). *Basiscursus Spss*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Heijnsdijk, J. (2004). *Vitale organisaties; integratie van organisatie- en informatiekunde*. Houten: Wolters-Noordhoff Groningen.
- Hendriks, R. (2000). *Autistisch gezelschap*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hoekzema-Kruidhof, J. (2002). Sociale vaardigheidstraining bij ontwikkelingsstoornis. Geraadpleegd op 11 maart 2014. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03060282>
- Hoofdakker, B.J. (2001). *Sociaal onhandig. De opleiding van kinderen met PDDNOS en ADHD*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Kagan, Dr., S. (2010). *Coöperatieve leerstrategieën* (1^e druk). Vlissingen: Bazalt.
- Kok, H., Molleman, G., Saan, H., Ploeg, M. (2005). *Handboek Preffi 2.0: richtlijn voor effectieve gezondheidsbevordering en preventie*. Woerden: Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziekteprevenie (NIGZ).
- Koopman, P., Kolk, L., Luijk, N., Muijen, F. van. & Jaap J. van. (2000). *Boven het maaiveld; vinden en binden van competente en gemotiveerde medewerkers*. Amsterdam: uitgeverij Nieuwezijds.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie II de schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie III de puberjaren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Landelijk expertise centrum speciaal onderwijs. (z.d.). Werkwijze Commissie voor de Begeleiding VS. Geraadpleegd op 27 mei 2014, van http://www.nji.nl/nl/Werkwijze_Commissie_voor_de_Begeleiding_VSO.pdf
- Lawler, D. (1994). *From job-based to competency-based organizations*. Deventer: Kluwer.
- Lieshout, T. van. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Linden, J. van der. & Roelofs, E. (2000). *Leren in dialoog, een discussie over samenwerkend leren in onderwijs en opleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Luteijn, E. (2013). *Zeg nee! Gedrag in goede banen leiden door het versterken van executieve functies*. Velp: Uitgeverij Pica.
- Migchelbrink, F. (2007). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: uitgeverij SWP BV.
- NJI. (z.d.) *Autisme beleid ontwikkelingen*. Geraadpleegd op 28 mei 2014 van, <http://www.nji.nl/Autisme-Beleid-Ontwikkelingen>
- NJI. (z.d.) *Onderwijs en zorgbeleid*. Geraadpleegd op 28 mei 2014 van, [http://www.nji.nl/nl/Onderwijs-en-zorg-Beleid/\(311432\)-Onderwijs-en-zorg-Beleid-Passend-onderwijs](http://www.nji.nl/nl/Onderwijs-en-zorg-Beleid/(311432)-Onderwijs-en-zorg-Beleid-Passend-onderwijs)
- Odé, A. & Walraven, G. (2010). *Binding en burgerschap*. Antwerpen: Garant.
- Philipps, M. (2009). *Etymologisch Woordenboek van het Nederlands*. Amsterdam: University Press.
- Rigter, J. (2010). *Ontwikkelingspsychopathologie*. Bussum: Coutinho.
- Slot, N.W & Spanjaard, H.J.M. (1999). *Competentievergroting in de residentiële jeugdzorg*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff B.V.
- Tronic, P. (2009, 17 februari). De gezonde persoonlijkheid en Maslov. *Diversen*.
- Verliefde, E. (1991). *Groeipijnen in sociaal contact*. Amersfoort: Leuven.
- Videva, G. (2011). Een verheldering van het begrip motivatie. Universiteit van Amsterdam: richting Accountancy & Control.
- Vonk, R. (2007). *Sociale psychologie*. Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Werkgroep competenties in beeld. (2012). *Competenties in beeld*. Arnhem: (z.u.).

Wing, L. (2000). *Leven met uw autistische kind*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Wolbink, R. (1996). *Filosoferen over management en organisatie*.
Baarn: Uitgeverij H. Nelissen.

Autisme spectrum stoornissen (ASS)

Men noemt het geheel van autisme stoornissen, een spectrum. Daarmee wordt aangegeven dat autisme op veel verschillende manieren tot uiting kan komen. De stoornis beïnvloedt het handelen van het kind of de volwassenen op allerlei ontwikkelingsgebieden en situaties. Naast de problemen met sociale interactie en communicatie kan de stoornis negatieve invloed uitoefenen op motorische ontwikkeling, verwerking van prikkels en de cognitieve ontwikkeling. Bij een pervasieve ontwikkelingsstoornis is genezing niet mogelijk. Autisme spectrum stoornissen worden gezien als de meest complexe en meeste ernstige psychische stoornissen bij kinderen. Omdat bij de stoornis zoveel diverse ontwikkelingsgebieden betrokken zijn, is de autist niet goed in verband te brengen met specifieke ontwikkelingsopgave en is het onmogelijk om de normale ontwikkeling te beschrijven (Rigter, 2010, p. 212).

Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD)

Leerlingen met ADHD hebben typerende kenmerken. Ze hebben moeite om hun aandacht langdurig op een taak te richten (zijn snel afgeleid), ze zijn motorisch gezien beweeglijk ('druktemakers') en zijn impulsief ('handenbinders'). Leerlingen met ADHD hebben meer moeite dan leeftijdgenoten om te voldoen aan een aantal ontwikkelingsopgaven (Rigter, 2010, p. 294).

Cluster vier

Een school voor kinderen met ernstige gedragsstoornissen of psychiatrische problemen (NJI, 2014).

Commissie van begeleiding

Volgens het Landelijk expertise centrum voor speciaal onderwijs (z.d.) hebben de commissies voor de Begeleiding (CvB's) de taak om er met het team voor te zorgen dat iedere leerling optimaal gebruik kan maken van de leerstof op school en zich daardoor maximaal kan ontwikkelen. Iedere cluster school is verplicht om een CvB te hebben die toezicht houdt op het opstellen van handelingsplannen, de handelingsplannen evalueren en adviseren over terugplaatsing of overplaatsing van leerlingen naar het regulier onderwijs. Bij de meeste scholen wordt in de CvB veel meer gedaan.

Competenties in beeld

Het competentie gericht onderwijs is met name bedoeld om op een individuele wijze de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kaart te brengen (werkgroep competenties in beeld, 2012).

Excellent gedrag

Uitmuntend, voortreffelijk, uitstekend gedrag (Philipps, 2009).

Externaliserend

Kinderen met externaliserende problematiek hebben zichzelf te weinig onder controle. Hun problematiek richt zich naar buiten en wordt dan ook een gedragsstoornis genoemd. Enkele kenmerken zijn: slechte concentratie, liegen, aandacht opeisen en agressie (Rigter, 2010, p. 26).

Hechtingstoornis

In het DSM-4 classificatiesysteem wordt één stoornis genoemd met betrekking tot gehechtheid, de reactieve hechtingsstoornis. Deze kent twee varianten: het geremde en het ontremde type. Een 'gewone' onveilige gehechtheid wordt niet als stoornis gezien, maar is wel een risicofactor voor het ontwikkelen andere stoornissen. Kinderen met de geremde hechtingsstoornis vertonen verstoord gedrag in sociale relaties. Een voorbeeld van het tegenstrijdige gedrag is toenadering tot de verzorger zoeken met een afgewend gezicht. Kinderen met een hechtingstoornis kunnen agressief zijn, zowel tegenover zichzelf (automutilatie) als tegenover verzorgers en leeftijdsgenoten. Het gedrag is moeilijk te voorspellen, waarbij boosheid en verdriet kunnen afwisselen met overdreven vriendelijkheid. De oorzaak van een hechtingsstoornis wordt gezocht in de opvoedingssituatie van het kind waarin verwaarlozing en/of mishandeling heeft plaatsgevonden. Kinderen met een ontremde hechtingsstoornis vertonen niet-selectief hechtingsgedrag zonder aanzien des persoon. Het ontbreekt het kind aan vermogen om een relatie in stand te houden (Rigter, 2010, p. 191).

Internaliserend

Kinderen met een internaliserende problematiek hebben zichzelf te veel onder controle. Ze uiten hun emoties weinig. Hun problematiek 'slaait naar binnen'. Kenmerken zijn onder andere: verlegenheid, angst, verdriet, vage lichamelijke klachten en depressiviteit (Rigter, 2010, p. 26).

Leefstijl

Leefstijl is een programma dat kinderen vanaf de kinderopvang/peuterspeelzaal tot en met

het beroepsonderwijs helpt om hun sociaal-emotionele vaardigheden te ontwikkelen. Leefstijl wil bevorderen dat jongeren opgroeien tot zelfstandige, sociaalvaardige en betrokken mensen (Briant college, z.d.).

Passend onderwijs

Passend onderwijs gaat uit van de gedachte dat elk kind recht heeft op goed onderwijs. Door het passend onderwijs krijgen alle kinderen en jongeren een zo passend mogelijke plek in het onderwijs, ongeacht hun extra zorgbehoefte. Dit gaat gepaard met een transitie van verantwoordelijkheden. Vanaf augustus 2014 zijn schoolbesturen en regionale samenwerkingsverbanden er verantwoordelijk voor dat leerlingen zo passend mogelijk onderwijs volgen. Voorheen moesten ouders, van een kind dat extra ondersteuning nodig had, zelf op zoek naar een geschikte school (NJI, 2014).

Samenwerkend leren

De essentie van samenwerkend leren is dat de leeractiviteit, zorgvuldig gedelegeerd door de docent, plaatsvindt in tweetallen of groepjes leerlingen. Wanneer samenwerkend leren op de juiste manier wordt aangestuurd blijkt het effectiever dan alleen leren (Ebbens & Ettekoen, 2009, p. 7).

Samenwerkingsverband

Een aantal schoolbesturen verzamelt in een samenwerkingsverband. Het samenwerkingsverband is verantwoordelijk voor het zo passend mogelijk onderwijs bieden aan alle leerlingen op de scholen binnen het samenwerkingsverband (NJI, 2014).

Wat?

De docenten van het Briant college te Arnhem integreren het samenwerkend leren niet in hun lessen. Het ontbreken van het samenwerkend leren zorgt ervoor dat de sociale vaardigheden van de leerlingen minder getraind worden dan dat het Briant college wenselijk acht.

Hoe is het probleem ontstaan?

Het Briant college werkt aan het verbeteren van de sociale vaardigheden die de leerling nodig heeft om te kunnen samenwerken. Dit wordt gedaan door de vakken 'competenties in beeld' en 'leefstijl' die alle leerlingen volgen. Beide vakken bezetten één lesuur per week. Vanaf september 2010 heeft het bestuur van het Briant college geïnvesteerd in de methode 'competenties in beeld'. De gewenste kwaliteit van dit overkoepelende vak is nu grotendeels bereikt (Moorsel, G, van, persoonlijke mededeling, 26 februari 2014). De volgende stap is het structureel integreren van samenwerkend leren in de les (interviewgegevens, respondent b, 26 februari 2014).

Het integreren van het samenwerkend leren heeft dus nu prioriteit op het Briant college. Dat de docenten op dit moment niet samenwerken heeft verschillende oorzaken. Ten eerste is het samenwerkend leren niet opgenomen in het beleid van het Briant college. Door het ontbreken van het beleid is het voor de docenten onduidelijk wat er van hen verwacht wordt. Er worden geen doelen nagestreefd. Ten tweede hebben de docenten van het Briant college geen handvatten om het samenwerkend leren te integreren. Het ontbreekt hen aan specifieke kennis en vaardigheden. Wat resulteert in een les zonder kwalitatief goede werkvormen op een excellente manier uitgevoerd. Ten derde zijn de leerlingen van het Briant college een bijzondere doelgroep. De methoden voor samenwerkend/coöperatief leren (onder andere Ebbens & Ettehoven [2009]) zijn geschreven gericht op het regulier onderwijs. Deze methoden zijn in hun originele vorm dus niet geschikt voor de leerlingen van het Briant college.

Waarom?

Allereerst wordt het samenwerkend leren belangrijk geacht met het oog op de doorstroom naar het regulier- en vervolg onderwijs. In augustus 2014 zal er een verandering in het onderwijs optreden door de invoering van het passend onderwijs. Hierdoor worden de criteria om naar het speciaal onderwijs te mogen strenger. Het ondersteunen en stimuleren van de

sociale vaardigheden maakt een eventuele doorstroom makkelijker. Over het algemeen zijn de sociale vaardigheden van de leerlingen van het Briant college (gericht) onvoldoende ontwikkeld. Ten tweede wordt het samenwerkend leren belangrijk geacht met het oog op het burgerschap. Samenwerkend leren sluit aan bij de maatschappelijke vraag naar sociaal en communicatief vaardige mensen. Linden & Roelofs (2000) beschrijven: 'de arbeidsmarkt vraagt om werknemers die communicatief vaardig zijn en hun mannetje staan in teamverband'. Binnen het samenwerkend leren wordt expliciet aandacht besteed aan de sociale vaardigheden die de leerling nodig heeft in de maatschappij. Het beheersen van deze sociale vaardigheden zorgt ervoor dat de leerling om kan gaan met de emoties van een ander. Je kunt deze emoties herkennen (empathie) en er passend op reageren (Vonk, 2007). Het gaat altijd om vaardigheden die tot uiting komen in relatie met de ander. De vaardigheden vormen de sleutel in zowel het dagelijks- als het professioneel contact (Groen, Jongman & Meggelen, 2011, p. 84). Slot en Spanjaard (1999) geven aan dat het aanleren van sociale vaardigheden voor leerlingen belangrijk is om beter te leren functioneren in het alledaagse leven. Daarnaast helpen positieve ervaringen met anderen bij het creëren van een positief zelfbeeld (Kohnstamm, 2009, p.84).

Naast de sociale vaardigheden, worden ook de communicatievaardigheden getraind tijdens het samenwerkend leren (Dvortcasak, & Ingersoll, 2013, p. 111-156). Tijdens het communiceren is de zender degene die praat en de ontvanger is degene die luistert. Door gestructureerd met deze rollen te oefenen en dit naderhand te evalueren vergroot de leerling zijn communicatieve vaardigheden. Leerlingen leren hoe ze met elkaar moeten communiceren. Hoe luister je naar iemand? Wat doe je als je het niet begrijpt of het er niet mee eens bent (Adriaansen, & Caris, 2011)? Naast de sociale- en communicatieve vaardigheden, wordt tijdens het samenwerkend leren ook het taalgebruik getraind. Tot slot is het bewezen dat leerlingen die gestructureerd oefenen met samenwerken assertiever worden en beter kunnen omgaan met feedback (Dvortcasak & Ingersoll, 2013, p. 111).

Wie?

Er zijn verschillende personen betrokkenen bij dit probleem. Ten eerste de opdrachtgever die de organisatie van het Briant college (locatie Bakenbergseweg) vertegenwoordigd. De tweede groep betrokkenen is het personeel van het Briant college, zowel de docenten, de directie en andere werknemers. Het samenwerkend leren wordt op dit moment niet structureel geïntegreerd. Dit heeft als gevolg dat de sociale vaardigheden minder getraind worden dan de norm die het Briant college zichzelf heeft gesteld.

Tot slot de laatste groep betrokkenen, de leerlingen. Op dit moment trainen zij hun sociale- en andere vaardigheden minder dan mogelijk. Dit maakt voor hen de doorstroom naar het regulier onderwijs moeilijker en met het oog op de toekomst (burgerschap) zou het structureel integreren van het samenwerkend leren wenselijk zijn.

Wanneer?

Het probleem treedt gedurende de gehele schooldag op. Dit komt omdat de methode samenwerkend leren (Ebbens & Ettekoven, 2009) niet geïntegreerd is in de structuur van de les. Hierbij kan een kanttekening geplaatst worden, niet alle lessen zijn in dezelfde mate geschikt voor een samenwerkingsvorm. Bij onder andere gym, techniek en koken zijn vaak niet de juiste randvoorwaarden aanwezig.

Waar?

Het probleem doet zich voor in de klas op het Briant college. Daarnaast doet het probleem zich voor binnen de organisatie, omdat er geen specifiek beleid is omtrent samenwerken.

1a. Interview met de opdrachtgever

Introductie: Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, hebben allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren. Wij proberen d.m.v. dit interview te achterhalen hoe het gesteld is met het samenwerken in de eerste twee klassen van de havo op het Briant college. Alle vragen die wij u stellen gaan dus over de huidige situatie omtrent samenwerken in de havo-klassen.

Wat is de doelstelling van het Briant college omtrent samenwerken?

De doelstelling van het Briant college is om altijd te proberen om de leerlingen tot samenwerken te laten komen. De leerlingen moeten zich zo zelfstandig mogelijk kunnen redden, op het MBO maar ook 'later' in het dagelijks leven. De doelstelling, zoals hij in de studiegids is geformuleerd, weet ik niet uit mijn hoofd.

Welk beleid wordt er gevoerd omtrent samenwerking?

Op dit moment wordt er geen beleid gevoerd, in ieder geval niet dat ik weet. In het beleid van het Briant college staat weinig tot niks omtrent het samenwerkend leren beschreven. We hebben wel een aantal andere zaken ingevoerd, zoals het zelfstandig werken, Leefstijl en het Competentie Gericht Werken (CGW). Dit zijn allemaal zaken waar het samenwerken in terug komt en wat het samenwerken bevordert. Op dit moment staat dit nog los van elkaar. Het CGW en Leefstijl proberen we met elkaar te verbinden, en daar komt het samenwerken in terug. Dit staat nog niet concreet op papier.

Mis je het ontbreken van beleid in de les?

Er zijn momenten waarop ik dit mis en waarschijnlijk geldt dit voor meer van mijn collega's. Er worden handvatten gemist, zowel handvatten omtrent kennis als handvatten omtrent vaardigheden. Het is nog niet duidelijk waar we staan en waar we naar toe willen. Het samenwerkend leren staat niet los van het zelfstandig werken. Leerlingen hebben namelijk tijdens het zelfstandig werken de ruimte om samen te werken, maar dit gebeurt nu nog veel te weinig. Daarnaast beschikt de ene docent over andere vaardigheden dan een andere docent. Om samenwerkend leren goed te sturen vraagt het van sommige docenten ander docentgedrag. Men zal een nieuwe stijl of een nieuwe manier van werken moeten ontwikkelen en dat is niet voor elke docent even makkelijk.

Wie heeft er op dit moment met het probleem te kampen?

Allereerst indirect de leerling. Maar het is niet zo dat we niks doen met samenwerken. Maar het blijven cluster vier leerlingen. Sommige leerlingen hoeven maar een beetje ruimte te voelen en het samenwerken wordt belemmerd. Daarnaast hebben veel leerlingen een stoornis en dit belemmerd het samenwerken nog eens extra. Sommige leerlingen met een autistische stoornis zijn communicatief zwak. Hiermee moet je rekening houden. Het mag niet zo zijn dat de leerling volledig afgezonderd wordt, maar je mag een leerling niet overvragen. Dan kun je deze leerlingen beter tijdens spelmomenten contact laten maken met klasgenoten. Voor sommige leerlingen is het al een meerwaarde dat ze bij een groepje zitten. Deze leerlingen moet je dan ook niet de 'leider rol' geven of bijvoorbeeld iemand laten corrigeren. Deelnemen aan een gesprek kan al teveel gevraagd zijn.

Maar je moet het zo zien, elke puber (of het nou VSO of VO is) heeft nog moeite met samenwerken. Zelfs sommige volwassen vinden dit nog lastig. Daarnaast vind ik, als docent, het lastig dat ik weinig tot geen handvatten heb om samenwerkend leren in mijn les op een goede en gestructureerde manier aan te bieden.

Wat is er al gedaan om dit probleem te verhelpen?

We zijn met Leefstijl (werken aan sociale vaardigheden) bezig en dit vind ik een toegevoegde waarde. Daarnaast loopt het competentie gericht werken al een tijdje. We zijn constant bezig om dit te verbeteren. Daarnaast is Remco Vrancken (docent Nederlands) nu regisseur van het samenwerkend leren. Ook krijgen de leerlingen in de les (tijdens het zelfstandig werken) de ruimte om samen te werken. Maar er wordt nog niet van te voren een duidelijke opdracht meegegeven of er wordt niet of nauwelijks geëvalueerd.

Wat verwachten jij van ons qua wensen en eisen?

Ik zou het erg waardevol vinden dat jullie aan het eind van de rit met een presentatie komen naar het team over samenwerkend leren en dat jullie met deze presentatie het team weten te motiveren. Daarnaast zou ik het waardevol vinden dat jullie het team handvatten mee kunnen geven zodat zij in staat zijn om het samenwerken ook daadwerkelijk in hun les te integreren. En tot slot nog een stukje beleidsverandering.

Het zou prettig zijn dat hetgeen dat jullie bedenken ook daadwerkelijk gebruikt wordt. Sommige docenten klagen over werkdruk, waardoor we soms niet in staat zijn om dit soort zaken op te zetten. Maar nu lopen jullie hier rond en jullie gaan er volledig voor. Daar moeten wij dan ook gebruik van maken.

Wat zou jij graag zien als resultaat?

Dat er op een rustige, taakgerichte manier wordt samengewerkt en dat er in overleg tot een opdracht gekomen wordt. Hierbij moet de evaluatie terugkomen. Het liefst zou ik iets zien wat ik kan gebruiken in mijn lessen geschiedenis.

Daarnaast zou ik het goed vinden om docenten die nog wat minder vaardig zijn te coachen. En dat er draagvlak gecreëerd wordt bij alle docenten.

1b. Teamleidster

Introductie: Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, hebben allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren. Wij proberen d.m.v. dit interview er achter te komen hoe het nu gesteld is met het samenwerken in de eerste twee klassen van de havo op het Briant college. Alle vragen die wij u stellen gaan dus over de huidige situatie omtrent samenwerken in de eerste twee havo-klassen.

Wat is de visie omtrent het samenwerken van het Briant college?

Samenwerken is een van de competenties waarvan wij denken dat elke leerling zich in moet ontwikkelen. Met het oog op het vervolg traject, maar ook op het burgerschap. Het is een competentie die ze tot op zekere hoogte moeten bezitten in het dagelijks leven.

Waar staan die competenties?

In elke klas wordt gewerkt met de methode Competenties in beeld. Eén keer per week hebben de leerlingen een uur les uit deze map. Per leerjaar is beschreven wat de leerlingen moeten beheersen aan competenties.

Het managementteam heeft tijd en ruimte vrij gemaakt om deze les te kunnen geven. Tijdens teamvergaderingen krijgt de 'kartrekker' tijd om de methode te evalueren met het team.

Hierop wordt verder niet gecontroleerd. Wel ga ik één keer per jaar bij iedere klas op lesbezoek om onder andere deze mappen te controleren.

Is er checklist voor de competenties om te kijken op welk niveau ze zitten?

In de methode competenties in beeld staat een checklist waarbij alles afgevinkt kan worden. De docent vult dit samen met de leerling in.

Vindt u dat er iets niet goed gaat omtrent het samenwerken?

Er worden te weinig gerichte werkvormen en activiteiten in de lessen bedacht om samen te werken. Daar zouden de leerkrachten veel meer mee bezig kunnen zijn, om de leerlingen te triggeren om tot samenwerken te komen. Daarbij moet er rekening gehouden worden met de desbetreffende stoornissen.

Hoe komt het dat er te weinig werkvormen en activiteiten zijn?

Ik denk dat de docenten bang zijn om de structuur te verliezen. Dat de docenten denken dat ze op dat moment niet in staat zijn om de klas op een goede manier te managen.

Hebben de docenten de benodigde vaardigheden?

Een aantal docenten zeker wel en anderen hebben nog wel wat training nodig. De beste manier is om dat van collega's te leren zodat je positieve kruisbestuiving krijgt. Alleen heeft dit nu nog geen prioriteit.

Wat vindt het team belangrijk?

Het samenwerken staat op dit moment niet zo specifiek op de kaart zoals het nu benoemd wordt. Leefstijl en competentie gericht onderwijs vinden wij belangrijk en daarom zijn alle medewerkers daarin geschoold. Daar hebben wij veel geld en tijd ingestoken. Daarnaast worden hier elk jaar 2 á 3 studiedagen aan besteedt.

1c: Adviseur samenwerkingsverband

Naam: Piet Wieltjes

Opleiding: docent Geschiedenis

Functie: Coördinator passend onderwijs/adviseur samenwerkingsverband

Introductie: Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, hebben allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren. Per 1 augustus zal er het één en ander gaan veranderen in het onderwijs. Tijdens dit interview proberen wij hier een duidelijk beeld van te krijgen.

In heel Nederland zijn er 72 samenwerkingsverbanden. Piet Wieltjes werkt als adviseur bij het samenwerkingsverband Nijmegen.

Wat zal er vanaf 1 augustus veranderen?

Per 1 augustus sluiten de VSO scholen (enkel cluster 3 en 4) zich aan bij het samenwerkingsverband. Dat betekent dat leerlingen een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) nodig hebben om naar het VSO te mogen. Op dit moment kunnen de leerlingen zelf kiezen of ze naar het regulier onderwijs willen met een rugzakje, of dat ze naar het speciaal onderwijs gaan. Nu wordt er nog met REC's (regionaal expertise centra) gewerkt. De REC's verzorgen het speciaal onderwijs in de regio en bieden ambulante begeleiding aan reguliere scholen waar kinderen met een handicap les krijgen. Daarnaast verzorgt het REC in bepaalde gevallen vormen van diagnostiek en observatie (Holland, 2010). De REC's en de keuzevrijheid gaan verdwijnen. Het samenwerkingsverband gaat deze namelijk toelaatbaarheidsverklaringen afgeven.

Vanaf één augustus zijn scholen niet meer verplicht om elke leerling aan te nemen. Er komt wel een zorgplicht. De zorgplicht houdt in dat de school leerlingen mag weigeren, maar er wel voor moet zorgen dat een andere school de leerling aanneemt. Om dit in goede banen te leiden is er een plaatsingscommissie. Deze verandering komt voort uit de gedachte dat er inclusiviteit in plaats van exclusiviteit moet zijn op een school. Dat betekent dat de school de juiste voorzieningen heeft waardoor leerlingen in het regulier onderwijs kunnen blijven functioneren. Er was vaak sprake van exclusiviteit. Waren er problemen? Dan moest een leerling naar een andere school.

Waarom worden deze veranderingen doorgevoerd?

Allereerst vanuit het idealisme. Inclusiviteit zorgt ervoor dat er voor alle leerlingen passend onderwijs gecreëerd wordt. De 'lastige' leerlingen worden niet weggestuurd, maar er wordt gezocht naar oplossingen.

Ten tweede om het geld. Onder het samenwerkingsverband van Nijmegen vallen 29.000 leerlingen. Ongeveer 950 leerlingen hiervan gaan naar het VSO (600 leerlingen cluster vier en 350 leerlingen cluster drie). Het aantal leerlingen dat naar het VSO gaat stijgt, dit betekent dat er steeds minder geld per leerling zal zijn. Door de TL-verklaring hopen zij dat het aantal VSO-leerlingen gelijk blijft.

Zijn er cijfers bekend van leerlingen die doorgestroomd zijn van het speciaal voortgezet onderwijs naar het regulier onderwijs?

Dat weet ik niet. Ik ben wel bekend met de doorstroom van het speciaal basis onderwijs naar het voortgezet onderwijs, maar dit is een moeizame overgang. Je zou hiervoor op het CBS kunnen kijken.

Welk percentage valt hier van af?

Dat zou ik niet weten.

Naar welke criteria wordt er gekeken wanneer een leerling naar het speciaal voortgezet onderwijs gaat?

Per 1 augustus krijgt het samenwerkingsverband (hierop volgend afgekort met sv) de vrijheid om deze criteria aan te passen. Het sv krijgt deze vrijheid omdat zij er zelf voor moeten zorgen dat het aantal leerlingen in het VSO niet wordt overschreden.

Aan welke criteria moet een leerling voldoen om van het speciaal voortgezet onderwijs naar het regulier onderwijs door te stromen?

Allereerst moet de leerlingen een overgangsbewijs hebben van het derde naar het vierde jaar. Hier zitten geen officiële criteria aan vast. De school waar het kind naar toe gaat, beslist of het kind wordt aangenomen.

Welke personen zijn hierbij betrokken?

VSO: mentor, zorg coördinator, orthopedagoog, afdelingsleider

VO: afdelingsleider, eventueel toelatingscommissie, IZAT (Intern zorg Advies Team).

Zullen leerlingen met een rugzakje volgend jaar sneller naar het regulier onderwijs moeten?

Er zijn ongeveer 450 leerlingen met een rugzak, maar dat zal per 1 augustus verdwijnen. Er komen ondersteuningsparketten. Het samenwerkingsverband is vrij om de criteria vast te stellen omtrent het uitdelen van deze ondersteuningsparketten. Deze keuze is gemaakt om de bureaucratie te verminderen. Eerder in het interview is genoemd dat het aantal leerlingen op het VSO groeit. Het samenwerkingsverband wil deze groei afnemen. Leerlingen met een ondersteuningspakket komen in het regulier onderwijs, leerlingen die een TLV toegewezen krijgen zullen naar het VSO gaan.

Overige opmerkingen:

Leerlingen vallen vaak af bij een doorstroom omdat de methodes per school verschillen, daarnaast zal bij sommige vakken het niveau te laag zijn. Ook is er vaak sprake van een gedragscomponent wat de overgang bemoeilijkt. Dit zou je kunnen wegnemen door de docenten te trainen. Daarnaast zou er huiswerkbegeleiding en korte contact momenten in de ochtend moeten zijn om de overgang van speciaal naar regulier onderwijs soepeler te maken, aldus Piet Hieltjes.

1d: zorgcoördinator en gedragsdeskundigen

Introductie: Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, hebben allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren. Wij proberen d.m.v. dit interview er achter te komen hoe het nu gesteld is met het samenwerken in de eerste twee klassen van de havo op het Briant college. Alle vragen die wij u stellen gaan dus over de huidige situatie omtrent samenwerken in de eerste twee havo-klassen.

Hoe komt een leerling op het Briant college terecht?

Vanaf 1 augustus gaat dit volledig veranderen. Dat heeft te maken met de toelaatbaarheids verklaring die wordt afgegeven vanuit het samenwerkingsverband. *Hier zijn wij al van op de hoogte door het interview met Piet Hieltjes.* Tot nu moesten de ouders een indicatie aanvragen voor het luster vier onderwijs. Dat ging op een hele bureaucratische manier met veel papierwerk. Vanaf 1 augustus is het onderwijs meer gericht op de onderwijsbehoeften van de leerling. Het samenwerkingsverband maakt daarin de beslissing of de onderwijsbehoeften van de leerling zo groot zijn dat hij/zij naar het speciaal onderwijs mag. Ouders krijgen in de toekomst veel keuze voor het type onderwijs. Voor het Briant college zal er niet veel veranderen.

Komen er straks minder leerlingen?

Nee, er komt een verdichting van de problematiek. Scholen proberen de leerlingen langer binnenboord te houden. Dat is namelijk de goedkoopste manier. Er zal kritischer gekeken worden of leerlingen naar het speciaal onderwijs mogen en of ze daar na een aantal jaar ook daadwerkelijk mogen blijven.

Welke stoornissen komen het meeste voor?

Autisme komt het meeste voor, maar ook ADHD en hechtingstoornissen. Met de nieuwe DSM-5 is er geen subtype meer, alles valt onder de diagnose autisme.

De klassen zijn niet naar stoornis ingedeeld. Ouders van autisten willen niet dat leerlingen enkel met autisten in de klas zitten, omdat zij veel gedrag imiteren. Met een gevarieerde klas zien ze ook het gedrag van andere leerlingen, net als in de maatschappij. Het is wenselijk dat leerlingen op deze manier iets van elkaar leren, en ervaren hoe het is om met een diversiteit van mensen om te gaan.

Zijn er versterkende en belemmerende factoren wat betreft het samenwerken?

In dit geval zijn er alleen maar belemmerende factoren. Leerlingen hebben veel moeite met onder andere: het afstemmen op de ander, rekening houden met de ander en alles alleen op hun eigen manier willen doen. Je kunt de vergelijking met peuters maken. Zij werken vaak enkel naast elkaar, en niet met elkaar.

Wat te doen met leerlingen die extreem internaliserend gedrag vertonen?

Voor deze leerlingen is het bijna niet haalbaar om te samenwerken. Het de moeite waard om het te proberen en te kijken wat je onderweg tegenkomt en hoe je dan verder gaat.

Hoe verloopt de overgang van speciaal naar regulier onderwijs?

Er zijn een aantal mogelijkheden. Tot nu toe verwezen wij leerlingen die nog niet toe zijn aan het regulier onderwijs naar Mariëndaal. Dat is een onderdeel van de onderwijsspecialisten, waar het Briant college ook bij hoort. Naar Mariëndaal gaan alleen leerlingen die internaliserende problematiek hebben.

Leerlingen die zich goed hebben ontwikkelt en niet meer zo kwetsbaar zijn gaan naar regulier onderwijs. Het voortraject doet het Briant college. Wij gaan opzoek naar een school die aan de onderwijs behoefte kan voldoen. Een kleine, gestructureerde school met een zorgteam heeft de voorkeur.

Hoe vaak komt dat voor?

Afgelopen schooljaar zijn er vier leerlingen naar het regulier onderwijs gegaan (havo bovenbouw) en drie leerlingen naar het regulier onderwijs (vmbo/havo onderbouw).

Ons is er vertelt (door het samenwerkingsverband Nijmegen) dat er bijna geen leerlingen naar regulier onderwijs gaan. Hoe kan dat?

Dat komt omdat het samenwerkingsverband Nijmegen wel een bovenbouw speciaal onderwijs hebben. Leerlingen blijven dan langer op speciaal onderwijs. Dit is vertrouwd en een veilige plek.

Hoe gaat het nadat de leerlingen zijn doorgestroomd?

De reguliere scholen zijn tevreden over de leerlingen die de overgang gemaakt hebben. De school is verplicht om de leerling daarna nog 2 jaar te volgen. Ze horen niets terug over het samenwerken. De leerlingen die verwezen worden zijn niet de heftige autisten. De leerlingen die gaan hebben laten zien dat het kunnen.

Aan welke criteria moet voldaan worden?

Dat ligt aan de onderwijsbehoeften. Als de commissie van begeleiding, de zorgcoördinator, gedragsdeskundige, mentor, ouders en de leerling er allemaal van overtuigd zijn dat de overstap gemaakt kan worden, gaat de leerling het voortraject in.

Mag een school de leerling weigeren?

De school mag een leerling afwijzen wanneer ze niet aan de onderwijsbehoeften kan voldoen.

Naar welke scholen gaan ze?

Arentheem, Thomas a Kempis, Olympus.

Wat is het probleem/knelpunt volgens jullie?

Omdat de leerlingen zo prikkelgevoelig zijn, staan in de klas de tafels bijvoorbeeld uit elkaar. Het is rustiger om alleen te zitten. Een gewone lesdag kost deze leerlingen al veel energie. Daarnaast wordt er maar heel mondjesmaat samengewerkt (bijv. techniek en gym). Het wordt dan ook duidelijk hoe moeilijk het kan zijn.

Wat is gewenst of haalbaar?

Een stappenplan waarbij aangehaakt wordt bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarnaast moeten ze goed worden begeleid en moet duidelijk worden wat er precies van de docent wordt verwacht.

Zijn leerkrachten in staat om dat aan te bieden?

Het is een diverse groep waarbij de ene leerkracht er meer feeling mee zal hebben dan de ander. Betrek de leerkrachten erbij en vraag of ze bereidt zijn om mee te werken.

1e: Regisseur coöperatief leren Briant college

Introductie: Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, hebben allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren. Wij proberen door middel van dit interview er achter te komen hoe het nu gesteld is met het samenwerken in de eerste twee klassen van de havo op het Briant college. Alle vragen die wij u stellen gaan dus over de huidige situatie omtrent samenwerken in de eerste twee havo-klassen.

Inleidend gesprek: Ik ben zelf mijn studie Nederlands aan het afronden. Ik ben op dit moment ook onderzoek aan het doen naar het samenwerkend leren binnen het cluster vier onderwijs. Mijn onderzoek vindt echter alleen plaats in mijn eigen klas.

Wat is volgens u nu het probleem omtrent het samenwerken in de eerste twee klassen van de havo?

Er is niet één probleem maar het is een combinatie van een aantal factoren. Ten eerste de stoornis. De stoornis brengt consequenties met zich mee voor de werkvormen die in het samenwerkend leren beschreven worden. Bijvoorbeeld bij de methode van Ebbens en Ettekoven (2009) wordt uitgegaan van een aantal basis sociale vaardigheden bij de leerling. Bij veel van onze leerlingen belemmert de stoornis de sociale vaardigheden.

Ten tweede is er geen duidelijk beleid. Er wordt wel samengewerkt, maar niet samenwerkend geleerd. Daarnaast doet elke docent het op zijn eigen manier. Er is geen duidelijke lijn.

Welk doel, omtrent samenwerken, is haalbaar op het Briant college?

Er is een heleboel mogelijk, maar er zullen aanpassingen moeten komen in het aanbieden van werkvormen. De werkvormen zullen structureel moeten worden aangeboden. Er moet nagedacht worden welke werkvormen je kunt aanbieden en welke sociale vaardigheden leerlingen daarvoor nodig hebben. De benodigde sociale vaardigheden, moeten geïsoleerd geoefend worden.

Wat te doen met leerlingen die extreem internaliserend gedrag vertonen?

Bij sommige leerlingen moet je accepteren dat de basis zo slecht is ontwikkeld door zijn/haar stoornis, dat samenwerken voor hen (op dit moment) niet mogelijk is. Naar mijn mening is het goed om deze leerlingen erbij te betrekken, maar hierbij moet goed gekeken worden naar de rol van deze leerling en wat de opbrengst voor de desbetreffende leerling is.

Is er al iets gedaan om het samenwerken te stimuleren?

Tijdens de lessen Leefstijl en Competenties in beeld komt het samenwerken aanbod. Hierbij wordt vaak vergeten om een onderscheid te maken tussen samenwerken en samenwerkend leren, terwijl dit verschil juist essentieel is.

Wat was het effect daarvan?

Nog niet veel, samenwerken moet gestructureerd en geïntegreerd minstens drie keer per week aan bod komen.

Laat u de kinderen samenwerken? (Zo ja, hoe vaak?)

Ja regelmatig, maar enkel in mijn eigen klas. Dit doe ik momenteel ook voor mijn onderzoek.

Hoe geeft u dit vorm?

Kleine gestructureerde vormen die voorspelbaar zijn en regelmatig terug komen. Ik begin langzaam te merken dat de leerlingen aan de werkvorm beginnen te wennen, en dat zij gewend raken aan de structuur.

Leerlingen met autisme

Leerlingen met autisme hebben een pervasieve ontwikkelingsstoornis (Hoekzema-Kruidhof, 2002). Dit houdt in dat de stoornis het functioneren van de leerling sterk beïnvloedt in alle facetten van het leven. Een onderdeel van deze problematiek is het moeite hebben met het reageren op sociale situaties. Daarnaast geldt voor de meeste leerlingen met autisme dat de sociale cognitie ontbreekt of niet strookt met wat normaal is (Rigter, 2010, p. 212). Deze leerlingen hebben moeite met het inleven in anderen. Voor een kind zonder stoornis ontwikkelt deze sociale cognitie zich rond het 12^e levensjaar. Ze gaan inzien dat leeftijdsgenoten ook een mening hebben over hem of haar en ze kunnen zich steeds beter indenken hoe de ander zich voelt. Autisten kunnen echter niet of nauwelijks inschatten wat de ander voelt of denkt. Hierdoor worden ze soms omschreven als egocentrisch (Rigter, 2010, p. 212). Bij een normale ontwikkeling is dit egocentrisme van tijdelijke aard in de puberteit. Men leert geleidelijk om naar een situatie te kijken van 'bovenaf'. Hierbij kan het kind afstand nemen en vanuit verschillende perspectieven naar een situatie kijken. Dit fenomeen wordt ook wel aangeduid met metacognitie. Voor leerlingen met autisme is dit een relatief grote stap, waar sommige leerlingen niet toe in staat zijn (Kohnstamm, 2009, p. 56). Leerlingen met autisme hebben tevens moeite met het inschatten van non-verbale communicatie. De meeste interactie loopt niet spontaan, want het gedrag is aangeleerd. De uitingsvorm van autisme kan echter zeer verschillend zijn, geen twee personen met autisme zijn hetzelfde (Lieshout, 2009).

Voor het samenwerkend leren heeft dit als gevolg dat de leerlingen minder tot niet competent zijn in bepaalde sociale vaardigheden. Voor leerlingen met autisme geldt dat sociale vaardigheden moeten worden aangeleerd. Wanneer dit in hele kleine stapjes en met de juiste begeleiding gebeurt, achten de professionals dit mogelijk (zie interview C.v.B.). Deze stelling wordt bevestigd door de literatuur. Het ontwikkelen van sociale vaardigheden gaat langzaam, maar er is altijd vooruitgang mogelijk (Aarons & Gittens, 2000). Voor de leerlingen die moeite hebben met het contact maken, kan samenwerken een goede training zijn. Tijdens het samenwerken kan de docent proberen de leerling te stimuleren om contact te maken met een anderen (Dvortcasak & Ingersoll, 2013, p. 185). Op deze manier kunnen de leerlingen met autisme oefenen in het contact maken met een ander, zodat zij nieuw gedrag kunnen aanleren. Voor sommige leerlingen is het (op dit moment) niet haalbaar om aan deze sociaal vaardigheden te werken. Door de stoornis zijn de sociale vaardigheden zo gering ontwikkeld dat samenwerkend leren nog ver weg ligt. Dit betekent dat er rekening gehouden moet worden met deze leerlingen.

Leerlingen met ADHD

Voor definiëring van ADHD wordt u verwezen naar hoofdstuk 2.6. Volgens Rigter (2010) wordt ADHD (aandacht tekortstoornis met hyperactiviteit) zichtbaar wanneer er een eis aan leerlingen met ADHD worden gesteld. Vaak zijn leerlingen met ADHD niet in staat om de aandacht lang op één ding te richten. Hierdoor hebben zij constante stimulatie en controle nodig van derden. Dit komt voort uit het feit dat ze maar moeilijk hun behoeftebevrediging kunnen uitstellen. Wanneer ze bij een taak meteen een beloning krijgen, verschillen ze niet veel van de 'normale' leerling. Wanneer de beloning uitgesteld wordt, presteren de leerlingen zonder ADHD beter op het gebied van concentratie en het uitstellen van de behoeftebevrediging (Rigter, 2010, p. 297).

Een ander kenmerk van ADHD is het onvermogen om het eigen gedrag te remmen. De leerling met ADHD vindt het moeilijk om niet meteen op een impuls reageren, maar eerst even na te denken. Sociale vaardigheden die belangrijk zijn voor het samenwerkend leren zijn 'het naar elkaar luisteren' en 'wachten op de beurt'. Dit is voor mensen met ADHD erg moeilijk. Dit kan gekoppeld worden aan de directe behoeftebevrediging (Rigter, 2010, p. 291). Door het samenwerkend leren worden deze sociale vaardigheden getraind, dit is gunstig omdat deze sociale vaardigheden ook buiten het samenwerkend leren om ingezet kunnen worden.

Leerlingen met een hechtingsstoornis

Tot slot heeft een klein percentage leerlingen een hechtingsstoornis. Een belangrijke ontwikkelingsopgave voor het tweede levensjaar is een veilige gehechtheid (Rigter, 2010, p. 191). Daarbij staat de relatie tussen opvoeder en kind centraal. Wanneer dit niet juist gebeurt kan een kind een hechtingstoornis ontwikkelen. De hechtingsstoornis kan voorkomen in twee verschillende vormen, namelijk het ongeremde en geremde type. Het kind met het ongeremde type kent geen grenzen, kan geen relaties onderhouden, wil met iedereen vrienden zijn, is druk, impulsief en snel boos. Het kind met het geremde type is introvert: het zoekt geen sociaal contact, is niet gericht op anderen, straalt geen plezier uit en lijkt lusteloos (Rigter, 2010, p. 191). Beide types komen in verschillende gradaties voor. Leerlingen met een hechtingsstoornis hebben moeite met sociaal contact en het communicatieproces. Dit bemoeilijkt het samenwerkend leren. Het oefenen met het samenwerken is goed, aangezien de sociale vaardigheden van de leerling hiermee getraind worden.

Geconcludeerd kan worden dat (bijna) elke leerling op het Briant college door de aanwezige stoornissen en zijn/haar eigen unieke persoonlijkheid beperkt is op het gebied van sociale vaardigheden. Door het samenwerkend leren worden de sociale vaardigheden getraind, wat de ontwikkeling van de leerling ten goede komt.

Werkvorm 1: Check in duo's

Ebbens & Ettekoven (2005, p. 54) zeggen over de werkvorm 'check in duo's' het volgende: deze samenwerkingsstructuur is vooral geschikt voor het samen zelfstandig maken van werk wanneer de opdracht eenduidige antwoorden vereist. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn bij het maken van oefensommen, bij meerkeuzevragen of spelling- en grammaticaopdrachten. De samenwerkingsstructuur is geschikt voor langere en kortere opdrachten of opgaven die vooral gericht zijn op *beheersing* van de stof. Het gaat dan in het bijzonder om de leeractiviteiten 'onthouden' en 'begrijpen'. Bij het nakijken van (huiswerk)opdrachten kan het gebruik van deze samenwerkingsstructuur effectief zijn. De docent hoeft niet meer alle opdrachten te bespreken, de uitleg kan beperkt worden tot die antwoorden waarover verschil van mening blijkt te bestaan.

De samenwerkingsstructuur verloopt als volgt:

Individueel: de docent zorgt ervoor dat elke leerling eerst individueel aan de opdracht(en) werkt. Dit kan dus ook huiswerk zijn. Er vindt pas uitwisseling plaats als de twee leerlingen van een duo de opdracht(en) voor zichzelf af hebben.

Check in duo's: elke leerling vergelijkt de eigen uitkomsten of antwoorden met die van een andere leerling. Hierbij proberen de leerlingen het eens te worden over wat het juiste antwoord is van de opgave(n) die door hen op verschillende wijze zijn gemaakt.

(eventueel) Check met ander duo: de antwoorden van het duo kunnen nog een keer vergeleken worden met die van een ander duo. Ook hier gaat het weer om de bespreking van onderling verschillende antwoorden. Wanneer deze stap heeft plaatsgevonden is de volgende stap alleen nog nodig wanneer groepen het met elkaar oneens blijven.

Check in de klas: de docent gaat na over welke opgave(n) de duo's geen overeenstemming konden bereiken en bespreekt deze met de klas. Eventueel volgt kort en snel een opsomming van de juiste antwoorden.

Burg en Sijsling (2009, p. 91) beschrijven een variant op de werkvorm 'check in duo's'.

Coachen:

De docent stelt een vraag.

Leerling 1 maakt de opdracht en leerling 2 coacht (geeft aanwijzingen en tips die tot het juiste antwoord of de juiste vaardigheid leiden).

Rollen wisselen: leerling 2 maakt en leerling 1 coacht.

Werkvorm 2: Denken- delen- uitwisselen

Ebbens en Ettekoven (2005, p. 54) zeggen over de werkvorm denken- delen- uitwisselen het volgende: deze samenwerkingsstructuur kan op veel plaatsen in de onderwijsleersituatie gebruikt worden, waar de docent normaliter traditionele (open-)vraagtechnieken zou toepassen.

De samenwerkingsstructuur verloopt als volgt:

De docent licht eerst de procedure toe en stelt dan een vraag aan alle leerlingen.

Denken: de leerlingen krijgen de tijd om (in stilte) over die vraag na te denken. Essentieel is dat de leerlingen tijd krijgen om eerst zelf na te denken over de gestelde vraag. Voor eenvoudige denkvragen is ten minste tien seconden denk tijd nodig. Vaak, bijvoorbeeld bij het formuleren van afgewogen antwoorden, blijken al enkele minuten nodig. Neem die tijd.

Delen: vervolgens bespreken de leerlingen in tweetallen hun antwoorden. Eventueel na een teken van de docent kunnen de leerlingen hun antwoorden delen met hun buurman/vrouw. Soms is het nodig dat de docent dit structureert door eerst alle 'raamkant-leerlingen' hun antwoord te laten mededelen en daarna alle 'deurkant-leerlingen'. De docent kan in het begin zelf het moment van wisselen aangeven. Het is handig als docenten aangeven hoeveel tijd leerlingen hebben om te delen.

Uitwisselen: de docent vraagt willekeurig enkele leerlingen naar hun antwoord na de bespreking in tweetallen. Daarbij kunnen ook steeds anderen leerlingen uitgenodigd worden om te reageren. Hierdoor kan de uitwisseling het karakter van een leergesprek krijgen. En dat kan ook omdat het bij deze samenwerkingsstructuur in het algemeen gaat om open vragen. En dat geeft de mogelijkheid meerdere goede antwoorden te formuleren.

De samenwerkingsstructuur 'denken- delen- uitwisselen' is vooral geschikt voor opdrachten waarbij meerdere antwoorden goed zijn en/of waarbij de antwoorden elkaar aanvullen. Met name daar waar docenten willen dat leerlingen ideeën ontwikkelen, is deze samenwerkingsstructuur bijzonder effectief. Het gaat daarom meestal om de leeractiviteiten 'begrijpen' of 'integreren' en ook om meningen en ervaringen.

De samenwerkingsstructuur 'denken- delen- uitwisselen' creëert in de leersituaties ruimte tot denken voor *alle* leerlingen en niet alleen de leerlingen die snel roepen. In die zin creëert de samenwerkingsstructuur wachttijd. Het maakt het denken van de leerlingen beter zichtbaar voor medeleerlingen, docenten en vergroot de individuele aanspreekbaarheid.

Werkvorm 3: Placemat methode

Burg en Sijsling (2009, p. 91) zeggen over de werkvorm placemat het volgende:

Te gebruiken bij het bepalen van essentie van een tekst(samenvatting maken), hoofdstuk of videofilm. Stellingen: leerlingen komen tot een gezamenlijk standpunt.

Kenmerkend voor deze werkvorm is: de leerlingen dragen verantwoordelijkheid voor een individuele opdracht, maar ook voor de groepsopdracht, leerlingen zijn positief afhankelijk van elkaar (materiaal delen).

Stappen:

1. De docent geeft aan elke groep een groot vel papier.
2. Een leerling van elke groep tekent in het midden een vierkant (groepsvlak) en voor elk groepslid een eigen vak om in te schrijven.
3. De docent stelt een vraag.
4. Alle leerlingen schrijven in stilte individueel het antwoord op in het eigen vlak.
5. Leerlingen wisselen hun antwoorden een voor een uit.
6. Leerlingen komen tot consensus en schrijven het groepsantwoord in het midden.
7. De groepsantwoorden worden klassikaal besproken.

Concrete toepassing:

Met de placemat kunnen leerlingen de belangrijkste kernpunten uit een boek, hoofdstuk of paragraaf halen. Leerlingen kunnen dit doen over dezelfde lesstof, maar de stof kan ook verdeeld worden onder de groepsleden. Elke groepslid beschrijft een eigen paragraaf, vervolgens staat in het middenvlak de essentie van het gehele hoofdstuk. Het is ook mogelijk dat ieder groepslid individueel een samenvatting van dezelfde stof maakt. Daarna worden de samenvattingen met elkaar vergeleken en wordt een groepssamenvatting gemaakt.

Voor docenten is 'check in duo's' een prettige werkvorm aangezien het mogelijk is om in 'busopstelling' te zitten. Dit betekent dat de leerlingen op hun plaats kunnen blijven zitten. De busopstelling is namelijk de vaste opstelling in de klas. Op het Briant college is er een hoog percentage leerlingen met de stoornis autisme. Deze leerlingen hebben veel baat bij voorspelbaarheid. Een andere opstelling kan bij deze leerlingen al voor onrust zorgen. Met deze werkvorm wordt dus eventuele onrust voorkomen. Tot slot vergt de voorbereiding voor check in duo's voor de docent weinig tijd. Dit is voordelig, omdat uit de probleemanalyse blijkt dat de docenten een hoge werkdruk ervaren.

Bij de werkvorm 'denken- delen- uitwisselen' is er sprake van een hoge mate van individuele aanspreekbaarheid. Individuele aanspreekbaarheid houdt in dat de docent of andere leerlingen iedere leerling kunnen aanspreken op zowel de eigen inbreng in de groep als op het eindresultaat van de groep (Ebbens & Ettekoven, 2009). Dit vraagt van iedere leerling enige betrokkenheid. 'Denken- delen- uitwisselen' is de meest eenvoudige werkvorm die in Ebbens en Ettekoven (2009) staat beschreven. De gedragsdeskundige en de orthopedagoog van het Briant college adviseerden om de werkvormen zo eenvoudig mogelijk te houden. Op deze manier voorkom je dat de leerlingen met hun diverse stoornissen worden overvraagd. De werkvorm kan in (bijna) elke fase van de les worden ingezet. Wanneer dit regelmatig gebeurt, zal er bij de leerlingen enige voorspelbaarheid ontstaan. Met name voor de leerlingen met autisme wordt dan minder stress ervaren. Voor leerlingen met ADHD is een duidelijke structuur met de hierbij horende grenzen van groot belang. De werkvorm 'denken- delen- uitwisselen' kan zeer gestructureerd worden aangeboden. Waarbij de naam van de werkvorm, de drie fases al verklapt. Tijdens het 'denken' is de klas stil. Tijdens het 'delen' wordt in tweetallen het antwoord kort besproken en tijdens het uitwisselen regisseert de docent welke leerling plenair mag spreken. De werkvorm leent zich dus ook voor leerlingen die moeite hebben met impulsbeheersing, zoals bijvoorbeeld leerlingen met ADHD. Tevens is de structuur van de werkvorm helder, wat als gevolg met zich meebrengt dat leerlingen minder geneigd zijn om chaotisch te worden. Daarnaast kan ook deze werkvorm in 'busopstelling' gegeven worden, wat dezelfde voordelen met zich mee brengt als bij 'check in duo's' wordt beschreven.

De 'placemat' methode heeft onder andere als voordeel dat leerlingen positief afhankelijk van elkaar zijn. Ze zijn verantwoordelijk voor zowel de individuele opdracht als het groepsproduct. Daarnaast is het overzichtelijk. Elk lid heeft zijn eigen onderdeel, maar werkt wel samen naar het gezamenlijke product. De 'placemat' methode is de meest

gecompliceerde werkvorm van de drie. Het is een goede werkvorm omdat leerlingen elkaars antwoorden kunnen lezen. Het ontbreekt leerlingen met autisme aan sociale wederkerigheid (Rigter, 2010, p. 220). Op deze manier zijn leerlingen met autisme niet alleen afhankelijk van het luisteren naar het verhaal van een andere leerling, maar kunnen ze dit verhaal mee lezen op papier.

De 'placemat' werkvorm vindt plaats in een groepje en biedt de mogelijkheid om sociaal contact aan te gaan. Sommige leerlingen verlangen daar namelijk wel naar, maar weten niet altijd hoe ze contact moeten maken (Rigter, 2010, p. 220). Voor leerlingen met ADHD heeft deze werkvorm als voordeel dat het visueel is. Een kenmerk van ADHD is dat zij moeite hebben de aandacht er bij te houden (Rigter, 2010, p. 298). Door de afwisseling van denken, schrijven, uitwisselen en eventueel discussiëren, blijft de leerling geprikkeld. Tevens wordt er niet meteen een afkeer ervaren omdat het niet steeds dezelfde langdurige geestelijke inspanning lijkt, bij dat soort opdrachten haken leerlingen met ADHD namelijk snel af (Rigter, 2010, p. 298). Daarnaast kunnen groepsgenoten hem/haar wijzen op kleine foutjes. Wanneer het klassikaal gebeurt heeft de leerling eerst de antwoorden kunnen toetsen bij zijn klasgenoten. De kans dat de leerling fouten maakt voor de klas is daardoor veel kleiner. Dat zorgt voor succeservaringen. Deze werkvorm kan dit type leerlingen dus ook veiligheid bieden.

Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, zijn op dit moment aan het afstuderen aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Eind juli 2014 hopen wij het diploma in ontvangst te nemen. Vanaf februari jongstleden zijn wij aan het onderzoeken hoe het met het samenwerkend leren is gesteld tussen de leerlingen op het Briant college te Arnhem. Wij richten ons met name op de sociale vaardigheden die nodig zijn om tot samenwerkend leren te komen. Dit is voor de leerlingen relevant zowel met het oog op het vervolg onderwijs als met het oog op het toekomstige burgerschap. Wij hebben voor dit onderwerp gekozen, omdat wij allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' hebben gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren. Wij proberen d.m.v. deze enquête erachter te komen welke sociale vaardigheden het meest belangrijk zijn voor de door ons gekozen werkvormen. Deze werkvormen zijn: 'denken-delen-uitwisselen', 'check in duo's' en de 'placemat methode'.

Samenwerken op het regulier onderwijs is lastig, maar samenwerken op het speciaal onderwijs lijkt nog lastiger. Wanneer wij weten welke sociale vaardigheden u het belangrijkste acht, kunnen wij deze tijdens het vervolg van ons onderzoek als rode draad gebruiken. Wij hopen uiteindelijk in de werkvormen passende aanpassingen te doen, zodat deze geschikt worden voor de leerlingen van het Briant college te Arnhem.

Hieronder vindt u een tabel, waarin 21 sociale vaardigheden staan beschreven. De gekozen sociale vaardigheden komen uit Ebbens en Ettekoen (2009) Aan u de vraag om deze sociale vaardigheden in te schatten op hun waarde ten aanzien van de drie gekozen werkvormen. Het is dus de bedoeling dat u per werkvorm aangeeft, welke sociale vaardigheden het belangrijkste zijn. De 1 staat voor zeer onbelangrijk en de 5 voor zeer belangrijk. Er kunnen meerdere vaardigheden in dezelfde schaal worden ingedeeld. De enquête is anoniem en zal enkel worden gebruikt voor ons afstudeerproject.

Sociale vaardigheden:	1. Zeer onbelangrijk	2. Onbelangrijk	3. Neutraal	4. Belangrijk	5. Zeer belangrijk
1. Actief luisteren					
2. Op je beurt kunnen wachten					
3. Je beurt kunnen nemen					
4. 'Dank je wel' kunnen zeggen					
5. Materiaal kunnen delen					
6. Handen en voeten thuis kunnen houden					
7. Bij de groep kunnen blijven					
8. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon					
9. Afleiding kunnen weerstaan					
10. Door kunnen vragen					
11. Kunnen brainstormen					
12. Gericht hulp kunnen vragen					
13. Hulp kunnen verlenen					
14. Aanwijzingen kunnen opvolgen					
15. Complimenten kunnen uitdelen					
16. Mensen bij naam kunnen noemen					
17. Elkaar aan kunnen moedigen					
18. Stemvolume kunnen aanpassen aan situatie					
19. Werkruimte kunnen delen					
20. Conclusies van andere leerlingen met respect kunnen uitdagen					
21. Assertief kunnen zijn op een acceptabele manier					

Hieronder is er ruimte voor op- en/of aanmerkingen over de vragenlijst:

Tot slot willen wij u van harte bedanken voor het invullen van deze enquête.

Carolien Knipping en Mascha Garstenveld

Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, zijn op dit moment aan het afstuderen aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Eind juli hopen wij het diploma in ontvangst te nemen. Vanaf februari jongstleden zijn wij aan het onderzoeken hoe het met het samenwerkend leren is gesteld tussen de leerlingen op het Briant college te Arnhem. Wij richten ons met name op de sociale vaardigheden die nodig zijn om tot samenwerkend leren te komen. Dit is voor de leerlingen relevant zowel met het oog op het vervolg onderwijs als met het oog op het toekomstige burgerschap. Wij hebben voor dit onderwerp gekozen omdat wij allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren.

Door middel van deze invullijst willen wij kijken hoe het per leerling met de sociale vaardigheden is gesteld. Dit willen wij weten zodat eventuele zwakke sociale vaardigheden ondersteund kunnen worden in een samenwerkend leren werkvorm. Hiermee willen wij deelvraag twee beantwoorden. Daarnaast willen wij zo een betere inschatting maken welke aanpassingen er in de werkvorm gedaan moeten worden, zodat deze gebruikt kunnen worden in de les. Op dit moment zijn er namelijk enkel werkvormen beschikbaar voor het regulier onderwijs. Door eventuele aanpassingen hopen wij de werkvorm ook geschikt te maken voor leerlingen uit het cluster vier onderwijs. Zou u per leerling de onderstaande sociale vaardigheden willen inschatten. 1 staat voor zeer slecht en 5 staat voor zeer goed. De enquête is anoniem en zal enkel worden gebruikt voor ons afstudeerproject.

Leerling:					
Sociale vaardigheden	1. Zeer slecht	2. Slecht	3. Neutraal	4. Goed	5. Zeer goed
1. Oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon					
2. Hulp kunnen verlenen					
3. Aanwijzingen kunnen opvolgen					
4. Door kunnen vragen					
5. Complimenten kunnen uitdelen					
6. Actief luisteren					
7. Conclusies van andere leerlingen met respect kunnen uitdragen					
8. Op je beurt kunnen wachten					
9. Je beurt kunnen nemen					
10. Werkruimte kunnen delen					
11. Kunnen brainstormen					
12. Materiaal kunnen delen					
Eventuele op- en aanmerkingen:					

Tot slot willen wij u bedanken voor het invullen,

Met vriendelijke groeten, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld

Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, zijn op dit moment aan het afstuderen aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Eind juli hopen wij het diploma in ontvangst te nemen. Vanaf februari jongstleden zijn wij aan het onderzoeken hoe het met het samenwerkend leren is gesteld tussen de leerlingen op het Briant college te Arnhem. Wij richten ons met name op de sociale vaardigheden die nodig zijn om tot samenwerkend leren te komen. Dit is voor de leerlingen relevant zowel met het oog op het vervolg onderwijs als met het oog op het toekomstige burgerschap. Wij hebben voor dit onderwerp gekozen omdat wij allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren.

Er zijn een heel aantal werkvormen die geschikt zijn om tot samenwerkend leren te komen op het regulier onderwijs. Deze werkvormen willen wij graag aanpassen, zodat deze ingezet kunnen worden op het Briant college. Een belangrijk onderdeel van de werkvormen zijn de instructie, begeleiding en nabespreking. Tijdens dit interview proberen wij erachter te komen hoe deze drie factoren het best ingezet kunnen worden zodat deze geschikt zijn voor de HAVO leerlingen van het Briant college. De antwoorden die u geeft, zullen enkel worden gebruikt voor onze afstudeeropdracht. Het interview duurt ongeveer 45 minuten.

In de probleemanalyse werd aangegeven dat de meest voorkomende stoornissen op het Briant college autisme en ADHD zijn. De aanpassingen zijn gericht op deze twee stoornissen. Tijdens het interview zal specifiek naar deze twee type leerlingen gevraagd worden.

Heeft u tot nu toe vragen?

Instructie

Volgens Ebbens en Ettekoven (2009, p. 84) kunnen leerlingen die precies weten wat er van hun wordt verwacht, beter en langer aan het werk blijven. Om dit te realiseren moet er een heldere en volledige instructie worden gegeven. Ebbens en Ettekoven (2009, p. 84) vinden de volgende tien punten relevant voor een instructie:

1. Wat moeten ze doen;
2. Hoe moeten ze dat doen;
3. Met wie ze mogen of moeten leren;
4. Bij wie en wanneer ze hulp kunnen krijgen;
5. Hoeveel tijd ze voor een opdracht krijgen;

6. Wat er met het resultaat van de opdracht gebeurt, wordt alles nabesproken? Individueel of klassikaal?;
7. Wat ze moeten doen wanneer ze eerder klaar zijn met een opdracht?;
8. Wat de docent doet wanneer de leerlingen samen aan het leren zijn?;
9. Aan welke sociale vaardigheden de leerlingen in het bijzonder aandacht aan moeten besteden;
10. Hoe de docent samen met hen het samenwerkend lerend evalueert

Vragen instructie

1. Zijn leerlingen in staat om zelf samenwerkingsgroepjes te maken? Zo nee, hoe wordt dan rekening gehouden met een eventuele voorkeur?

De volgende vragen zullen gaan over de onderdelen vier tot en met tien van Ebbens en Ettekoven (2009, p. 84). Er wordt gevraagd naar de relevantie van deze onderdelen. Naar de relevantie van onderdeel één tot en met drie zal niet gevraagd worden, deze drie onderdelen zijn noodzakelijk.

1. Is het relevant om tijdens de instructie te benoemen bij wie en wanneer leerlingen hulp kunnen krijgen; wat ze moeten doen voordat ze hulp van de docent kunnen krijgen?

- 1a. Zijn leerlingen in staat om zelf samenwerkingsgroepjes te maken? Zo nee, hoe wordt dan rekening gehouden met een eventuele voorkeur?

2. Is het relevant om tijdens de instructie te benoemen hoeveel tijd de leerlingen voor een opdracht krijgen?

- 2a. Wat is volgens u de meest geschikte duur van een samenwerkingsvorm voor de leerlingen?

3. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren wat er met het resultaat van de opdracht gebeurt?

4. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren wat zij moeten doen wanneer zij eerder klaar zijn met de opdracht?

5. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren wat de docent doet wanneer de leerlingen aan het samen leren zijn?

6. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren op welke sociale vaardigheden zij moeten letten?

7. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren hoe de docent aan het eind het samenwerkend leren zal evalueren?

8. Hoe kan een instructie het best worden vormgegeven, zodat de instructie geschikt is voor leerlingen van het Briant college te Arnhem?

Begeleiden

Ebbens en Ettekoven (2009) hanteren vier adviezen bij de begeleiding van samenwerkend leren.

- Minstens de eerste vijf minuten niet helpen;
- Help groepen, geen individuen;
- Help vooral vragend;
- Loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag.

Met de volgende vragen proberen wij erachter te komen, welke adviezen wenselijk zijn voor de leerlingen van het Briant college. En welke adviezen hier mogelijk nog bijgevoegd moeten worden.

Minstens de eerste vijf minuten niet helpen

9. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?

Help groepen, geen individuen;

10. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?

Help vooral vragend;

11. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?

- Loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag.

12. Bent u van mening dat het bovenstaand advies wenselijk is voor leerlingen van het

Briant college?

13. Welke adviezen mist u?

Evalueren

Volgens Ebbens en Ettekoven (2009, p. 95) dient het nabespreken van het samenwerkend leren altijd twee onderdelen te bevatten, namelijk inhoud en proces. Deze laatste fase wordt vaak vergeten. Het proces moet nabesproken worden zodat leerlingen leren om te reflecteren op de samenwerking, en op de sociale vaardigheden die ze tegen gekomen zijn (Rigter, 2010, p. 95).

14. Hoe kan het nabespreken van de inhoud het best vorm gegeven worden?

15. Zijn leerlingen in staat om te reflecteren?

16. Hoe kan het nabespreken van zowel het groepsproces als de individuele bijdrage het best worden vormgegeven?

Wij, Carolien Knipping en Mascha Garstenveld, zijn op dit moment aan het afstuderen aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Eind juli hopen wij het diploma in ontvangst te nemen. Vanaf februari jongstleden zijn wij aan het onderzoeken hoe het met het samenwerkend leren is gesteld tussen de leerlingen op het Briant college te Arnhem. Wij richten ons met name op de sociale vaardigheden die nodig zijn om tot samenwerkend leren te komen. Dit is voor de leerlingen relevant zowel met het oog op het vervolg onderwijs als met het oog op het toekomstig burgerschap. Wij hebben voor dit onderwerp gekozen omdat wij allebei de minor 'lesgeven in het VMBO en MBO' gevolgd. Hier hebben wij kennis gemaakt met samenwerkend leren/coöperatief leren.

Om het samenwerkend leren te laten slagen spelen de docenten een grote rol. Maar wat hebben de docenten van het Briant college nodig om samenwerken leren te kunnen toepassen in de les? Door middel van deze enquête (16 vragen) proberen wij hier een antwoord op te geven. De enquête is anoniem en zal enkel worden gebruikt voor ons afstudeerproject.

Geslacht:
Leeftijd:

Zou u bij de onderstaande vragen een kruisje willen zetten in het vakje dat voor u van toepassing is. Achter vraag 15 vindt u de ruimte voor op- en/of aanmerkingen.

1. In hoeverre ervaart u zekerheid omtrent het behoud van uw baan bij het Briant college?				
1. zeer onzeker	2. onzeker	3. neutraal	4. zeer	5. zeer zeker
2. Bent u tevreden over uw rol in het team?				
1. zeer ontevreden	2. ontevreden	3. neutraal	4. tevreden	5. zeer tevreden
<i>Missie/visie: Het Briant college is een school waar onderwijs en zorg geïntegreerd worden aangeboden aan alle leerlingen met gedrags-, ontwikkel-, en/of psychiatrische problematiek</i>				

binnen het samenwerkingsverband.

Volgens het Briant college (z.d.) kenmerkt deze school zich door een veilig pedagogisch klimaat, klassen van gemiddeld 12 leerlingen, met veel structuur en voldoende ruimte voor de leerlingen om zich positief te ontwikkelen. Binnen Briant College worden leerlingen, ouders, collega's en gasten met respect behandeld.

3. In hoeverre kunt u zich identificeren met de missie en visie van het Briant college?

1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. goed	5. zeer goed
------------------	---------	-------------	---------	--------------

4. Het Briant college streeft ernaar om in de nabije toekomst de leerlingen vaker coöperatief te laten leren. Kunt u zich identificeren met dit streven?

1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. goed	5. zeer goed
------------------	---------	-------------	---------	--------------

5. Ben u tevreden over de waardering die u krijgt van uw collega's voor het werk dat u doet?

1. zeer ontevreden	2. ontevreden	3. neutraal	4. tevreden	5. zeer tevreden
--------------------	---------------	-------------	-------------	------------------

6. Bent u tevreden over de feedback die u krijgt van collega's?

1. zeer ontevreden	2. ontevreden	3. neutraal	4. tevreden	5. zeer tevreden
--------------------	---------------	-------------	-------------	------------------

7. Bent u tevreden over de kennis die u krijgt aangeboden over samenwerkend leren?

1. zeer ontevreden	2. ontevreden	3. neutraal	4. tevreden	5. zeer tevreden
--------------------	---------------	-------------	-------------	------------------

8. Wilt u meer kennis over het samenwerkend leren?

1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. veel	5. heel veel
------------------	---------	-------------	---------	--------------

9. Hoe groot acht u de groei die u kunt doormaken in geven van de methode samenwerkend leren?

1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. groot	5. zeer groot
Vraag 10,11 en 12 gaan over of u uzelf competent voelt in geven van een samenwerkend leren opdracht. Bij de volgende drie vragen gaat het erom of u de theorie over het samenwerkend leren toepast in de verschillende onderdelen.				
10. In hoeverre acht u uzelf competent in het geven van een instructie voor het samenwerkend leren?				
1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. competent	5. zeer competent
11. Acht u uzelf competent in het begeleiden van de leerlingen bij het samenwerkend leren?				
1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. competent	5. zeer competent
12. Acht u uzelf competent in evalueren van het samenwerkend leren met de leerlingen?				
1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. competent	5. zeer competent
13. Acht u uzelf competent in uw oordeelsvorming om adequaat te reageren bij het samenwerkend leren (zodat uw reactie ten goede komt van het groepsproces en leer- en leefklimaat)?				
1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. competent	5. zeer competent
14. Acht u uzelf competent in uw oordeelsvorming om sensitief te reageren tijdens het samenwerkend leren?				
1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. competent	5. zeer competent
15. Bent u overtuigd dat het samenwerkend leren voor de leerlingen van het Briant college iets positiefs kan opleveren?				
1. helemaal niet	2. niet	3. neutraal	4. overtuigd	5. zeer overtuigd

16. Bent u enthousiast om het samenwerkend leren te integreren in uw les?

1. helemaal niet

2. niet

3. neutraal

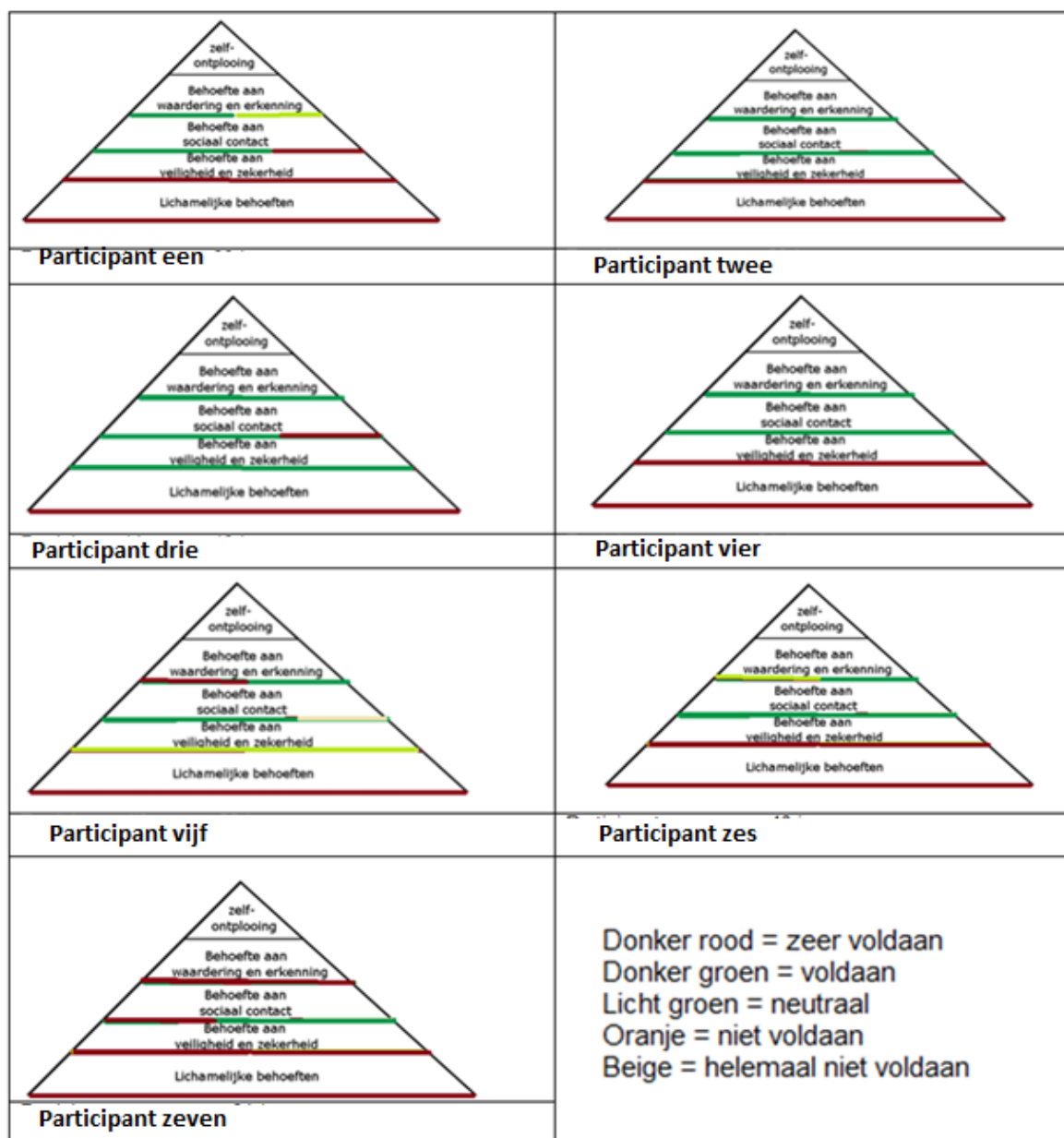
4. enthusiast

5. heel enthousiast

Heeft u een op- en/of aanmerkingen over een specifieke vraag, dan kunt u deze hier noteren. Gelieve nummer van de vraag hierbij noteren.

Algemene op- en/of aanmerkingen:

Determinant motivatie



De gegevens per participant zijn af te lezen uit bovenstaande piramides. Om de piramides te verduidelijken zal hieronder participant één in zijn geheel worden uitgewerkt.

Uit de piramide van participant één kunt u aflezen:

Behoeftte aan veiligheid en zekerheid: de streep onder 'behoefte aan veiligheid en zekerheid' is donker rood. Dit betekent dat participant één zich zeer voldaan voelt in de behoefte 'zekerheid en veiligheid'.

Behoeftte aan sociaal contact: om deze behoefte te onderzoeken zijn drie vragen gesteld, in hoofdstuk drie 'methode van onderzoek' wordt het aantal vragen per behoefte verantwoord. De lijn onder 'behoefte aan sociaal contact' is voor 1/3^e donker rood en voor 2/3^e donker groen. Dit betekent dat participant één voor 1/3^e zeer voldaan is en 2/3^e voldaan. De behoefte aan waardering en erkenning is voor 1/2^e voldaan en voor 1/2^e neutraal. Concluderend kun je stellen dat deze participant tot de hoogste behoefte (zelfontplooiing) komt.

Respondent	Behoeftte aan veiligheid en zekerheid	Behoeftte aan sociaal contact	Behoeftte aan waardering en erkenning
1	Zeet voldaan	1/3 ^e zeer voldaan, 2/3 ^e voldaan	½ voldaan, ½ neutraal
2	Zeet voldaan	Voldaan	Voldaan
3	Voldaan	1/3 ^e zeer voldaan, 2/3 ^e voldaan	Voldaan
4	Zeet voldaan	Voldaan	Voldaan
5	Neutraal	2/3 ^e voldaan, 1/3 ^e helemaal niet voldaan	½ zeer voldaan, ½ voldaan
6	Zeet voldaan	Voldaan	½ voldaan, ½ neutraal
7	Zeet voldaan	1/3 ^e zeer voldaan, 2/3 ^e voldaan	Voldaan

1. Zijn leerlingen in staat om zelf groepjes te maken of het is verstandiger dat de docent dit doet?

- Hiermee kan de docent experimenteren. Zelf groepjes maken is wel veiliger.

- Niet alle leerlingen zijn in staat om dit zelf te doen daarom begeleiding bieden daarin. Leerlingen de kans geven en wanneer het niet werkt uitleggen hoe dit kan. Leerlingen met autisme die het heel lastig vinden zullen dat contact niet zoeken of hier niet toe in staat zijn. Deze leerlingen hoeven niet deel te nemen. Leerlingen met ADHD kunnen dit wel alhoewel zij zichzelf waarschijnlijk overschatten.

- Niet allemaal. De docent de groepjes laten maken, rekening houden met voorkeur.

- Kunnen ze wel, maar je kunt je dan afvragen hoe goed deze groepjes zijn. Ik verwacht niet dat ze in staat zijn om groepjes te maken met dezelfde afwegingen dat de docent ze maakt. Zelf kiezen is wel veiliger, dus kan goed zijn voor het begin. Ik werk graag met tweetallen, omdat ze nog niet gewend zijn om samen te werken, dit is namelijk veiliger. In grote groepen kan onoverzichtelijk worden voor leerlingen.

2. Is het relevant om tijdens de instructie te benoemen bij wie en wanneer leerlingen hulp kunnen krijgen; wat ze moeten doen voordat ze hulp van de docent kunnen krijgen?

Ja

Nee

- De leerlingen weten dit al.

- Dit wordt in de lessen al in gebouwd door de methode zelfstandig werken. Dit mechanisme moet eigenlijk al lopen. In het begin geef je dit wel aan zodat ze leren omgaan met uitgestelde aandacht.

- Ligt er aan per leerjaar. In leerjaar één deze afspraken nog herhalen.

- Ik heb hier een aparte afspraak over met mijn klas, ik loop vaste rondes. Deze afspraak is schoolbreed gemaakt, maar ik weet niet of iedereen zich hieraan houdt. Door het vaste patroon weten de leerlingen wanneer ze aan de beurt zijn. De tijden van de looprondes staan op het bord.

3. Is het relevant om tijdens de instructie te benoemen hoeveel tijd de leerlingen voor een opdracht krijgen?

Ja - Met name voor leerlingen met autisme relevant. - Dat moet altijd. Handig om tussendoor ook aan te geven. Met digi- borden kan dit visueel worden gemaakt vooral voor de leerlingen met autisme van belang. -Ja.	Nee - Afhankelijk van de opdracht. Als je samenwerkt tijdens een huiswerkopdracht, en het komt niet af, dan wordt het huiswerk. Dit is een vaste afspraak.
3a. Wat is volgens u de meest geschikte duur van een samenwerkingsvorm voor de leerlingen?	
Antwoord voor leerlingen met autisme: - Moeilijk te zeggen, voor deze groep leerlingen kan het een half uur of 5 minuten zijn. De docent kan hiermee experimenteren. - Dat is wisselend. Hangt van de leerlingen af voor sommigen niet langer dan een half uur. Voor sommige misschien maar 10 minuten. -Dat is verschillend per leerjaar, type leerling en de opdracht. Geen standaard antwoorden op te geven. - Afhankelijk van de opdracht en de werkvorm.	
4. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren wat er met het resultaat van de opdracht gebeurt?	
Ja - Ik denk dat het goed is om het kort aan te geven aan het begin van de les. Misschien wel verschil aanbrengen tussen 1 havo en 3 havo. - Ja, zeker. Ze willen altijd weten of het voor een cijfer is etc. - Afhankelijk van de opdracht, alleen wanneer iets anders is dan gebruikelijk.	Nee - Lijkt me van alle punten het minst relevant.
5. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren wat zij moeten doen wanneer zij eerder klaar zijn met de opdracht?	
Ja - Alleen wanneer de docent wil dat de hele klas hetzelfde gaat doen wanneer ze klaar zijn, dit expliciet benoemen. - Het is belangrijk om dit in stukjes te hakken. Kort aan geven in de instructie maar vaker	Nee - De leerlingen weten dit. Met sommige leerlingen is de afspraak dat zij, wanneer ze klaar zijn, naar de docent gaan. De docent zal hen dan vertellen wat ze moeten doen.

terug laten komen. Bij herhaling beklijft het beter. -Ja zeker. - Ja	
6. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren wat de docent doet wanneer de leerlingen aan het samen leren zijn?	
Ja - Wanneer de docent dit anders aanpakt dan gebruikelijk dit benoemen. - Ja dat is goed. De leerling weet waar hij/zij aan toe is. -Dat hoeft niet altijd, maar meestal wel. - Ja	Nee - De meeste docenten lopen vaak dezelfde ronde tijdens het werken, de leerling weet zo wanneer hij/zij aan de beurt is.
7. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren op welke sociale vaardigheden zij moeten letten?	
Ja - Ja wanneer dit voor de hele klas geldt, zeker doen! - Ja! Dan kan het ook geëvalueerd worden in een later stadium. - Ja zij kunnen hier veel van leren en daarop kan concreet geëvalueerd worden. - Ja, zo weten ze ook wat we gaan evalueren. Daarnaast kun je dan terugkoppelen naar Leefstijl of een persoonlijk gesprek.	Nee - Meestal hebben leerlingen persoonlijke leerdoelen, dan hoeft het niet klassikaal benoemd te worden, enkel individueel.
8. Is het relevant om leerlingen tijdens de instructie te informeren hoe de docent aan het eind het samenwerkend leren zal evalueren?	
Ja - Alleen wanneer dit afwijkt van het gebruikelijke.	Nee - Ze weten al dat het ik met filmpjes doe, dus ik hoef dit niet meer te benoemen. Wanneer je er net mee start zou ik dit wel doen.

- Ja dat kan. - Ja dat zou ik doen.	
Op- en aanmerkingen: - Voor leerlingen met autisme is het belangrijk dat zij weten waarom ze iets moeten doen (betekenis geven), met name voor de leerlingen met een hoog IQ. Waarom moeten wij samenwerken, terwijl ik het ook alleen kan doen? Tijdens de instructie belangrijk om het doel van de opdracht te benoemen!	
9. Hoe kan een instructie het best worden vorm gegeven, zodat de instructie geschikt is voor leerlingen van het Briant college te Arnhem?	
- Maak de instructie niet te lang, alleen de relevante onderdelen benoemen, zowel auditief als visueel. Voor leerlingen met een trage verwerkingssnelheid is het prettig om het nog een keer na te kunnen lezen. Maak als docent de beslissing wat je tijdens de klassikale instructie verteld, en wat je individueel aan een leerling meegeeft. -Maak de instructies niet te lang. Hak de instructie in korte stukjes en laat die meerdere malen terug komen tijdens het samenwerkend leren. -Belangrijk dat het een korte en duidelijk instructie is. Daarbij visuele ondersteuning altijd erg handig. Bij de leerlingen checken of het begrepen is en ze kunnen starten met de opdracht. - Hoe complexer de werkvorm, hoe uitgebreider de instructie. Bij een korte werkvorm, noem de naam van de werkvorm niet, maar gewoon stapsgewijs uitleggen (bijv. bij denken-delen-uitwisselen). Hoeft niet altijd auditief en visueel, alleen bij bijv. placemat methode.	
10. Bent u van mening dat het advies 'minstens de eerste vijf minuten niet helpen' wenselijk is voor de leerlingen van het Briant college?	
- Sommige leerlingen hebben heel veel moeite met het 'op gang komen', dit is onmacht en geen onwil. Deze leerlingen moet je de eerste vijf minuten helpen, anders zullen wij niet meteen aan de opdracht beginnen. Dit advies acht ik dus niet wenselijk. - Sommige leerlingen moet je meteen helpen. Deze doelgroep raakt snel in paniek als ze even iets gemist hebben en moeten dan even op weg geholpen worden. Het moet niet onveilig worden voor de leerlingen. -Helpen op starten maar daarna wel in het groepje laten werken. Per leerjaar verschillend maar dat wil niet zeggen dat in het 3^e leerjaar leerlingen het echt kunnen.	
11. Bent u van mening dat het advies 'help groepen, geen individuen' wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?	
- Kan voor leerlingen met autisme prettig zijn, de docent blijft op afstand en komt dus minder dichtbij. Dit niet altijd toepassen, afhankelijk van de situatie. - Ik kan me voorstellen dat dit goed is in sommige gevallen. Soms de groep aanspreken en	

soms moet je toch echt het individu aanspreken.
- Bij sommige groepjes kan dat wel. Bij een groepje leerlingen met autisme is dit groepsproces erg lastig. Daar zal individueel toch tips gegeven moeten worden.
12. Bent u van mening dat het advies 'help vooral vragend' wenselijk is voor leerlingen van het Briant college?
-Ja, ik sta achter de motieven van dit advies. Voor leerlingen met autisme kan een open vraag lastig zijn, stel dus een vraag niet 'te open'. De docent zou moeten aanvoelen wanneer dit wel, of juist niet kan.
- Dat is een goed advies. Docenten zijn veel te snel geneigd om antwoord, oplossingen en tips te geven. Leerlingen leren veel maar van vragend leren. Bij leerlingen met autisme moeten vragen wel aangepast worden. Veel met 'gesloten' vragen werken omdat zij de 'open' vragen niet aan kunnen. De manier van vragen pas je aan de stoornis aan.
- Ja tenzij ze er niet uitkomen dan zal toch geholpen moeten worden.
13. 'Loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag'
- Prima advies! Tijdens het rondjes lopen ook aandacht geven aan leerlingen die wellicht minder aandacht vragen.
-Positief gedrag bekrachtigen is altijd goed. Vaste looproutes zorgen voor rust.
-Specifiek benoemen wat ze goed doen. Zo min mogelijk algemene opmerkingen
14. Welke adviezen mist u?
- Een advies: elke docent moet altijd per individu handelen. Welke aanpak past het best bij welke leerling? Hoe om te gaan met uitgestelde aandacht: wellicht een schrift waar leerlingen vragen kunnen opschrijven?
15. Zijn leerlingen in staat om te reflecteren?
- Nee, niet alle leerlingen zijn hier toe in staat. Maar de meesten kunnen zich hier wel in ontwikkelen!
- Voor sommigen zal het lastig zijn wat te maken heeft met hun stoornis. Ze kunnen het wel. Te snel wordt gedacht dat ze iets niet kunnen.
- Niet elke leerling zal dit kunnen, maar het moet wel aangeboden worden. Wanneer het niet geprobeerd wordt zullen ze zich nooit verder gaan ontwikkelen in deze vaardigheden.
16. Hoe kan het nabespreken van de inhoud het best vorm gegeven worden?
- Vragen aanpassen zoals eerder benoemd 'gesloten' en 'open' vragen. Goed structureren,

verduidelijken en kleine stapjes in het proces dan kan er heel veel.

- Per groepje en dan de inhoud laten presenteren daar zijn ze ook tot in staat.

- Middels kernbegrippen, korte samenvatting, 'check' vragen of een vraag stellen uit het boek.

17. Hoe kan het nabespreken van het groepsproces het best gereflecteerd worden?

- Klassikaal, wellicht met een beloningssysteem. Hierbij maak je het zowel auditief als visueel. De leerlingen kunnen aangeven wat zij goed of minder goed vonden gaan. Maar ook de docent kan hier zijn/haar mening over geven. Hierbij kan ook worden teruggegrepen naar sociale vaardigheden geoefend bij Leefstijl, de docent moet de leerlingen hier dan tijdens de instructie op wijzen.

- Duidelijke vragen stellen die hetzelfde zijn. Met behulp van het digi-bord visueel maken.

- De docent stelt vragen aan het groepje.

- Door middel van een video. Je bespreekt wat je ziet, een leerling kan er dan niet meer omheen. Je maakt het daarmee erg duidelijk. Met name de positieve dingen benoemen: 'dit doen jullie zo goed, jullie overleggen goed, je bent het niet met elkaar eens, maar je luistert wel naar elkaar etc'. Kan zowel individueel, maar ik kies ervoor om het klassikaal te doen. Wel erg tijdrovend voor de docent, want je moet duidelijke videofragmenten gebruiken. Mocht je dit niet willen, kun je ook een concreet voorbeeld gebruiken van wat je hebt gezien tijdens het samenwerken.

18. Hoe kan het nabespreken van een individuele bijdrage het best worden vormgegeven?

- Zowel klassikaal als tijdens individuele gesprekken.

- Per leerling en per stoornis kijken hoe de bijdrage geëvalueerd moet worden.

- Ieders aandeel benoemen en vragen aanpassen aan de leerling. De leerling met autisme heeft meer sturing nodig en kan niets met open vragen.

Op- en aanmerkingen:

- Samenwerken kan in veel vormen. Hierbij kan de docent experimenteren. Leerlingen die niet tot samenwerken kunnen komen, kunnen heel duidelijk een eigen taak krijgen. Zij hoeven dan ook alleen deze ene taak uit te voeren.

- Het vergt veel voorbereiding, meer begeleiding en klassenmanagement. Docenten moeten het durven en het niet erg vinden dat het soms mis gaat.

- Voor leerlingen met autisme is een hulpvraag stellen ontzettend lastig. Dit kan van sommige leerlingen dan ook niet gevraagd worden.