

"We're in this together..."

*My line is strong, my soul it rolls
Somewhere on the train of universal feeling
My eyes are open, just like the ocean
From the people in need to the sun and the seas*



*We're in this together
We're in this together
Forever
Together*

Lyrics: Mick Hucknall
Song: Simply Red: We're in this together

Meesterstuk

Fontys OSO

Module: GV10S Leer- en onderzoekslijn

Docenten: H. Sinke & E. van Meurs

Student: Mariska Prevoo-de Jong

Studentnummer: 229016

Roosendaal: mei 2011

Inhoud

Samenvatting	blz.4
Inleiding	blz.6
1 Het onderzoek	blz.9
1.1 De aanleiding	blz.9
1.2 De verkenning	blz.9
1.3 Mijn onderzoeksvraag en deelvragen	blz.10
1.4 Mijn doelstellingen	blz.11
2 Theorie bij onderzoeksvraag	blz.12
2.1 Leerklimaat en empathisch vermogen	blz.12
2.2 Belang empathisch vermogen in de multiculturele klas	blz.13
2.3 Meten empathisch vermogen	blz.14
2.4 Structureel coöperatief leren	blz.15
2.5 Coöperatief leren in relatie tot het empathisch vermogen	blz.16
3 Onderzoeksopzet en uitvoering onderzoek	blz.17
3.1 Onderzoeksopzet	blz.17
3.2 Uitvoering onderzoek	blz.19
4 Onderzoeksresultaten	blz.20
4.1 Grafische weergave onderzoeksresultaten	blz.20
4.2 Beschrijving van de resultaten	blz.22
5 Conclusies en aanbevelingen	blz.24
5.1 Conclusies	blz.24

5.2	Aanbevelingen	blz.26
6	Evaluatie onderzoeksproces	blz.29
6.1	Terugblik proces	blz.29
6.2	Leerervaringen POP	blz.30
Bijlagen		blz. 32
Bijlage 1: Vragenlijst onderzoek		blz. 33
Bijlage 2: Logboek onderzoek		blz. 34
Bijlage 3: Literatuurlijst		blz. 35

Samenvatting

In het grote praktijkonderzoek van 2011, dat dient als basis voor het meesterstuk, ga ik verder op het kleine praktijkonderzoek, dat ik in 2010 heb uitgevoerd. In het kleine onderzoek van 2010 heb ik gekeken naar de leeropbrengsten in relatie tot coöperatief leren. In het praktijkonderzoek van 2011, ga ik kijken naar de relatie tussen structureel coöperatief leren en het empathisch vermogen van leerlingen. Mijn onderzoeksvraag vraagt is als volgt: **Vergroot het structureel samenwerken, op basis van coöperatief leren, in klas 2a van het 't Bergse VMBO het empathisch vermogen van de leerlingen?"**

Na het bepalen van mijn onderzoeksvraag heb ik mijn deelvragen bij dit onderzoek opgesteld:

- Wat is coöperatief leren?
- Wat versta ik onder structureel samenwerken?
- Wat is het empathisch vermogen?
- Op welke wijze meet je de mate van empathie bij de leerlingen?

De deelvragen vormen afzonderlijk een deel van mijn onderzoeksvraag, waarbij ik de antwoorden op deze deelvragen nodig heb om tot beantwoording te komen van mijn onderzoeksvraag. De onderzoeksvraag en de deelvragen vormen mijn uitgangspunten voor het theorieonderzoek. Ik heb in mijn theorieonderzoek onderzoek gedaan naar structureel coöperatief leren, het empathisch vermogen en de wijze waarop je het empathisch vermogen kunt meten bij leerlingen. Vanuit de theorie over het meten van het empathisch vermogen bij leerlingen, heb ik de keuze gemaakt om in dit onderzoek gebruik te maken van een vragenlijst, met gesloten vragen en één schalingsvraag. In de vragenlijst meet ik de waardering voor het samenwerken en de waardering voor onderlinge leerling-relaties. In dit onderzoek ga ik uit van een nul-meting (eerste afname) en een tweede meting (na 8 weken). Vervolgens heb ik de uitkomsten van deze twee metingen verwerkt en de verschillen inzichtelijk gemaakt. De verschillen in uitkomsten tussen de twee metingen heb ik vervolgens gekoppeld aan de theorie van structureel coöperatief leren, de theorie van het empathisch vermogen en mijn eigen onderwijspraktijk. Zo heb ik de triangulatie tot stand gebracht in mijn onderzoek om antwoord te kunnen geven op mijn deelvragen en mijn onderzoeksvraag.

De conclusie die ik na mijn onderzoek kan trekken en tevens het antwoord op mijn onderzoeksvraag, is dat het empathisch vermogen van leerlingen wordt vergroot, wanneer zij samenwerken op basis van structureel coöperatief leren. De gegevens van de uitkomsten van de tweede meting, laten een positiever beeld zien, dan bij de eerste meting. Vanuit de theorie weet ik (Johnson & Johnson (1983) dat leerlingen positiever over elkaar zijn, wanneer zij samenwerken op basis van coöperatief leren. Dit heb ik ook kunnen waarnemen binnen mijn eigen onderzoek.

Inleiding

Mijn naam is Mariska Prevoo-de Jong en ik ben op dit moment 30 jaar oud. In het kader van mijn afstuderen voor de HBO-Master SEN, voer ik een praktijkonderzoek uit. Ik werk nu bijna tien jaar in het onderwijs. De eerste zes jaar heb ik gewerkt in het basisonderwijs, met name in de bovenbouwgroepen. Dit waren de groepen 7 en 8. In december 2007 heb ik de overstap gemaakt naar mijn huidige school, een school voor voortgezet onderwijs. De reden voor deze overstap was dat ik graag een nieuwe uitdaging aan wilde gaan. Ik had sterk de behoefte om te veranderen van onderwijsvorm en mijzelf verder te ontwikkelen. Natuurlijk wist ik van te voren niet of deze keuze bij paste en ik sloot dan ook niet uit dat ik na een periode in het voortgezet onderwijs, weer terug zou keren naar het basisonderwijs. Inmiddels kan ik concluderen dat het voortgezet onderwijs, met name het vmbo, prima bij mij past en ben ik blij dat ik deze uitdaging toen ben aangegaan.

De school waar ik nu werk is 't Bergse VMBO in Bergen op Zoom. 't Bergse VMBO maakt deel uit van de vmbo- entiteit van het ROC-West Brabant. Dit is ook de school waar ik mijn praktijkonderzoek uitvoer. 't Bergse VMBO is een school voor het vmbo voor het basis- en kaderniveau. De leerlingen kunnen voor de praktijk binnen het basis- en kaderniveau in leerjaar 3 kiezen uit de volgende richtingen: bouw-breed, verzorging, uiterlijke verzorging, installatie- electro, motorvoertuigentechniek of mode- commercie. In leerjaar 3 en 4 volgen zij de praktijkrichting in combinatie met de vakken Nederlands, wiskunde en Engels. In leerjaar 4 volgt het examen en zullen de leerlingen doorstromen naar het MBO. Mijn school heeft op dit moment driehonderd leerlingen, waarvan het grootste deel van de leerlingen van allochtone afkomst is. 't Bergse VMBO staat in de omgeving van de school bekend als een 'zwarte school'.

Mijn praktijkonderzoek voer ik uit in klas 2A van 't Bergse VMBO. Klas 2A is een klas die leert op het kaderniveau in het vmbo. Deze groep is homogeen van samenstelling. In deze klas zaten aan het begin van mijn praktijkonderzoek 22 leerlingen, maar na een overplaatsing van een leerling, zitten er op dit moment 21 leerlingen in deze groep. De groep is samengesteld uit jongens en meisjes. In deze groep zijn 9 verschillende culturele achtergronden te vinden. Het vak dat ik aan deze

klas geef, is het vak mens & maatschappij. Dit vak bestaat uit de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie, maar deze vakken worden binnen de methode geïntegreerd aangeboden. Er wordt gebruik gemaakt van thematische onderwerpen, waarbinnen de eerder genoemde vakken worden aangeboden. Ik geef aan klas 2a per week vier uur les in het vak mens & maatschappij. De lessen duren per keer vijftig minuten.

Zoals ik al geschreven heb, zijn er op mijn school heel veel verschillende culturen aanwezig. In het verleden heb ik niet eerder ervaring opgedaan met het werken met leerlingen van verschillende nationaliteiten. Ik had dus ook geen idee wat dit voor het onderwijs betekent dat je aan deze leerlingen geeft. Wel merkte ik, dat toen ik eenmaal werkte op 't Bergse VMBO, leerlingen veel moeite hadden met het onthouden van begrippen die hoorde bij het vak mens & maatschappij. Soms lukte het wel om alles te onthouden voor een schriftelijke overhoring, maar wanneer een proefwerk enkele weken later over een heel hoofdstuk werd gegeven, waren veel leerlingen de eerder geleerde begrippen helemaal kwijt. Deze twee gegevens hebben er voor gezorgd dat ik in een eerder praktijkonderzoek (M.Prevo 2010) wilde kijken of coöperatief leren effect had op het leren en onthouden op langere termijn van de begrippen. Uit dit kleine praktijkonderzoek bleek inderdaad dat de leerrendementen op langere termijn beter waren, wanneer er in de les gebruik werd gemaakt van coöperatief leren. In mijn klas zag ik dat leerlingen ook erg betrokken en gericht op elkaar waren, tijdens het samenwerken op basis van coöperatief leren. In mijn onderzoek uit 2010 heb ik daar verder geen onderzoek naar gedaan, omdat dit toen niet bijdroeg aan het antwoord op mijn onderzoeksvraag. Het effect, dat leerlingen betrokken en erg naar elkaar gericht waren tijdens het samenwerken op basis van coöperatief leren, waargenomen in mijn eigen praktijk, heeft mij niet losgelaten. Al snel kwam de vraag bij mij naar boven of coöperatief leren meer kan bieden, dan alleen op de langere termijn een hoger leerrendement. Kortom: Klopt het wat ik zie?

Deze laatste vraag wilde ik graag in mijn praktijkonderzoek van 2011 beantwoorden. Het is voor mijn dagelijkse onderwijspraktijk, waarin wij met veel verschillende culturen in één klaslokaal onderwijs volgen, belangrijk om te weten hoe wij met elkaar (docent en leerlingen) een zo positief mogelijk leerklimaat kunnen creëren.

Leerlingen verschillen soms zo veel in hun culturele achtergrond, dat het soms 'vanzelf' lijkt te gaan dat ze elkaar links laten liggen binnen de groep. Soms lijken de verschillen ook bij te dragen aan conflicten of vormen ze juist de oorzaak van een conflict. Wanneer in een klas de eerder genoemde effecten te zien zijn, draagt dit absoluut niet bij aan een positief leerklimaat, terwijl naar mijn idee, elke docent een zo positief mogelijk leerklimaat wil realiseren binnen zijn of haar lessen. Hoe positiever het leerklimaat, hoe fijner het voor de leerlingen zal zijn om in de klas te kunnen leren. Dit laatste is in ieder geval mijn eigen gedachte, gebaseerd op mijn praktijkervaring vanuit mijn klassen die ik lesgeef op 't Bergse VMBO.

Ik wil dus kijken in mijn praktijkonderzoek, of het samenwerken op basis van coöperatief leren meer kan bieden, dan alleen het hogere leerrendement op langere termijn. Ik mijn onderzoek ga ik mij richten op de theorie van coöperatief leren waarin ik nu vooral kijk naar de andere effecten die coöperatief leren met zich mee kan brengen. Ook ga ik kijken naar het vermogen dat mensen hebben om zich in de ander te verplaatsen. Dit vermogen heb je immers nodig om elkaar te begrijpen. Ik denk namelijk dat wanneer je elkaar beter begrijpt, de verschillen tussen mensen kleiner worden en als verschillen kleiner zullen worden, leidt dit misschien tot een minder negatieve houding naar de ander. Als ik daarbij ook nog kijk naar de theorie over de groepsvorming van een klas en daarbij de culturele verschillen van de leerlingen meeneem, heb ik de drie pijlers te pakken voor mijn theoretische onderbouwing voor mijn onderzoek. Vanuit de theorie, mijn onderzoek en mijn eigen onderwijspraktijk, zou ik dan de vraag die mij al zo lang bezig houdt, kunnen beantwoorden.

1 Het onderzoek

1.1 De aanleiding

Het is oktober 2010. Op 't Bergse VMBO, een school voor vmbo basis en kader beroepsgericht, is het team van docenten volop met de onderwijskundige ontwikkeling bezig. De docenten zijn in ontwikkelgroepen van hun eigen vakgebied ingedeeld. We willen met ons onderwijs zoveel mogelijk zorgen, dat onze leerlingen optimaal kunnen leren en hun talenten kunnen ontwikkelen. We zoeken naar de juiste afstemming op onze leerlingen. We buigen ons over de vragen: Welke werkvormen passen het meest bij onze leerlingen? Hoe doen we recht aan de verschillen tussen leerlingen? Wat vraagt het van ons als docent? Hoe kunnen we zorgen dat leerlingen elkaar beter begrijpen?

Ik ben ingedeeld in de ontwikkelgroep mens & maatschappij. Intussen probeer ik te zoeken naar een goede onderzoeksvraag voor mijn Meesterstuk. Ik wil mijn onderzoek graag betekenis laten hebben voor mijn onderwijskundige opdracht van mijn ontwikkelgroep. Voor mijn HBO-Master SEN heb ik vorig jaar een klein onderzoek gedaan naar het effect van coöperatief leren. Ik heb geconcludeerd dat samenwerken op basis van duidelijke normen en rolverdeling een hoger leerrendement oplevert (M.Prevo 2010).

Al werkende in mijn ontwikkelgroep heb ik steeds het “gevoel” dat we iets missen. En vooral één vraag blijft mij bezig houden: Hoe kunnen we zorgen dat leerlingen elkaar beter begrijpen? In mijn achterhoofd zit nog steeds het onderzoek naar de effecten van het werken met de coöperatieve werkvormen. Ik heb de leerrendementen kunnen meten, maar de ervaringen van de leerlingen zelf niet. En uiteindelijk zijn zij juist de belangrijkste schakel in dit proces. Nu begrijp ik wat we tot nu toe “gemist” hebben. We hebben niet gekeken naar de leerling zelf. Wat vinden leerlingen eigenlijk van samenwerken? En levert het samenwerken ook iets op voor hen? Dit is het vertrekpunt voor mijn onderzoek.

1.2 De verkenning

De klas waar ik mijn onderzoek uitvoer, is klas 2a. Klas 2a is een homogene kadergroep van 22 leerlingen. De groep is samengesteld uit jongens en meisjes. In deze groep zijn 9 verschillende culturele achtergronden te vinden. Ik wil onderzoeken

in deze groep of het samenwerken op basis van coöperatief leren meer kan opleveren voor de leerling zelf. Ik wil verder kijken, dan alleen het effect van coöperatief leren op het verwerven van kennis. Uit een onderzoek van Johnson & Johnson (1983) blijkt dat leerlingen een positievere houding hebben ten op zichte school, vakken of leraren als ze structureel samenwerken, op basis van coöperatief leren. Dit heeft betrekking op de **attitude** van de leerling. Ook zijn leerlingen, volgens dit onderzoek, positiever over elkaar, ongeacht hun etnische achtergrond, cognitieve vermogens en /of beperkingen, als zij samenwerken op basis van coöperatief leren. Ook dit gaat om de **attitude** van de leerling. Verder blijkt volgens ditzelfde onderzoek, dat leerlingen die structureel samenwerken beter in staat zijn om zich te verplaatsen in anderen en zij bezitten ook meer vaardigheden met betrekking tot de interactie met anderen. Deze laatste conclusies hebben betrekking op de vaardigheden van de leerling. Volgens dit onderzoek, kan het samenwerken op basis van coöperatief leren een bijdrage leveren aan de attitude en sociale vaardigheden van de leerling.

1.3 Mijn onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag richt zich op de attitude van leerlingen. Centraal stel ik hierbij de omgang met de andere leerlingen. Ik kijk dan met name naar de conclusie uit het onderzoek van Johnson & Johnson (1983) dat leerlingen positiever over elkaar zijn, wanneer zij samenwerken op basis van coöperatief leren. Ik wil onderzoeken of het structureel samenwerken op basis van coöperatief leren bijdraagt aan een positievere houding ten op zichten van de andere leerlingen. Mijn onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd: **“Vergroot het structureel samenwerken, op basis van coöperatief leren, in klas 2a van het ‘t Bergse VMBO het empathisch vermogen van de leerlingen?”**

Het begrip “empathisch vermogen” in de onderzoeksvraag staat voor het vermogen om een ander te begrijpen en om voor de ander te zorgen (Hart & Hodsen 2010). Het empathisch vermogen heeft dus betrekking op de attitude van de leerling.

Om mijn onderzoeksvraag in zijn geheel te kunnen beantwoorden, is het nodig om te komen tot deelvragen. De deelvragen en de bijbehorende antwoorden, zorgen samen voor het beantwoorden van de gehele onderzoeksvraag. Ik kom tot de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is coöperatief leren?
- Wat versta ik onder structureel samenwerken?
- Wat is het empathisch vermogen?
- Op welke wijze meet je de mate van empathie bij de leerlingen?

1.4 Mijn doelstellingen

Ik verwacht dat er na een periode van structurele samenwerking een verandering is waar te nemen in het empathisch vermogen van leerlingen naar andere leerlingen toe. Met dit onderzoek wil ik aantonen of er een verband is tussen het structureel samenwerken op basis van coöperatief leren en het empathisch vermogen van een leerling. Ik kijk dan naar de attitude van de leerling ten opzichte van de andere leerlingen. Als er daadwerkelijk een verandering waar te nemen is, dan wil ik kijken of het empathisch vermogen ook groter geworden is. Ook wil ik weten wat leerlingen zelf van vormen van samenwerken vinden.

Als er daadwerkelijk een vergroting te zien is van het empathisch vermogen van de leerlingen in klas 2a, dan kan door middel van dit onderzoek het belang van samenwerken op basis van coöperatief leren nog meer onderstreept worden. Vanuit dit onderzoek en de daarbijbehorende resultaten wil ik graag aanbevelingen doen. Deze aanbevelingen kunnen meegenomen worden in de verdere ontwikkeling van het onderwijskundig beleid op 't Bergse VMBO.

2 Theorie bij onderzoeksvraag

2.1 Leerklimaat en empathisch vermogen

In elke groep ontstaan er onderlinge relaties en dit is ook het geval in een klas.

Gielens, P., Konig, A. en Lap, J. (1996) omschrijven een klas als een samenhangend geheel van leerlingen die elkaar onderling beïnvloeden. De docent is dus niet de enige die verantwoordelijk is voor het leerklimaat binnen een groep. Wanneer leerlingen de onderlinge relaties als positief ervaren, komt dit ten goede aan het leerklimaat. Mochten de onderlinge relaties door leerlingen als negatief ervaren worden, dan kan dit leiden tot een negatiever leerklimaat. De vaste onderlinge relaties zijn exclusiever en intensiever naarmate de groep negatiever is. Daarom bestaat in een negatieve groep ook de neiging hechtere subgroepjes te vormen, op grond van sympathie-relaties. Daardoor kunnen leerlingen nog geïsoleerder komen te staan. Zo stelt Homans (1950) in zijn interactiehypothese, dat de mate waarin mensen met elkaar communiceren afhangt van de antipathieën en sympathieën die mensen voor elkaar voelen. Een mens zal meer en intensiever communiceren met een ander, wanneer er veel gevoelens van sympathie gevoeld worden voor de ander. De gevoelens en denkbeelden die een mens heeft ten opzichte van een ander mens, worden gevormd door het empathisch vermogen. Het empathisch vermogen, is het vermogen om je te verplaatsen in de gevoelens van de ander, diens situatie of gedachte. Empathie is een plaatsvervangende ervaring: We verplaatsen ons in de wereld van de ander. Vanuit onze eigen gevoelens en denkbeelden, proberen wij tot een verbinding te komen met de ander. Deze verbinding is zonder veroordeling, analyse of vooraannames. Elk mens heeft de behoefte om te komen tot een verbinding met de ander. Deze behoefte is gebaseerd op: verbinding, begrip en mededogen.

In de leeftijdsfase van twaalf tot en met achttien jaar, ontwikkelt het denken van een mens zich van een concreet naar abstract niveau (Van der Wal, de Mooij & de Wilde, 2006). Dit betekent voor jongeren dat zij zich steeds meer gaan losmaken van hun ouders en zich gaan richten op leeftijdsgenoten. Zij zullen in de contacten op zoek gaan naar leeftijdsgenoten, waarmee zij zich kunnen identificeren. Die identificatie kan op verschillende gebieden plaats vinden: uiterlijk, stijlen, opzoeken van grenzen, ontluikende seksualiteit, zich afzetten of juist identificeren met anderen. Jongeren gaan zich steeds meer afvragen welke rol zij hebben in de wereld om hen heen. De

omgeving krijgt dus een steeds grotere rol in de identiteitsontwikkeling (Hajer, M., Hanson, M., Hijlkema, B. & Riteco, A. (2007).

Leerlingen die op de middelbare school leren, zijn dus sterk georiënteerd op hun omgeving. Hun omgeving bestaat voor een groot deel uit de leerlingen waarmee zij een groep vormen in de klas. De leerlingen hebben dus een open houding naar hun medeleerlingen toe, die als voorwaarde dient om te komen tot het empathisch vermogen. Wanneer er bij leerlingen een groot empathisch vermogen aanwezig is, zullen zij zich beter kunnen invoelen in de ander. Dit effect leidt tot een verbinding met de ander, op positieve wijze. Het levert dus voor de leerlingen positievere relaties op en dit zal een positief effect hebben op het leerklimaat.

2.2 Belang empathisch vermogen in de multiculturele klas

In een multiculturele groep zijn er veel verschillen tussen leerlingen. Zo zijn er allochtone leerlingen, die een andere cultuur hebben dan de westerse cultuur. In de westerse cultuur horen allochtone leerlingen vaak tot een minderheidsgroep. Het wereldbeeld dat leerlingen hebben, wordt deels gevormd door hun culturele achtergrond. Hoe meer verschillend deze culturele achtergronden zijn, hoe meer verschillende wereldbeelden er in de groep te vinden zullen zijn. Er is een grote kans, dat allochtone leerlingen door hun culturele achtergrond een ander soort wereldbeeld hebben, dan hun autochtone klasgenoten. Uit onderzoek in de Verenigde Staten is gebleken dat een cognitief gedragstherapeutisch programma voor allochtone jeugdige delinquenten, niet voor elke groep allochtonen werkte (Stice, Bohon, Marti & Rohde, 2009). Het programma bleek voor Latijns-Amerikaanse jongeren effectief, maar voor Afrikaans-Amerikaanse jongeren niet effectief. Dit bevestigt het vermoeden dat er verschillen bestaan in wereldbeelden die allochtone leerlingen hebben.

Leren en de identiteitsontwikkeling (waaronder het wereldbeeld) van een mens, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De nieuwe kennis die een leerling op doet als mens, verandert zijn of haar wereldbeeld. Vanuit het eigen wereldbeeld als mens, geven wij inhoud aan de relatie met de ander. De manier waarop leerlingen inhoud geven aan de relatie met de ander, bepaalt ook hoe de leerlingen door anderen worden gezien. De wijze waarop anderen de leerling zien en de leerlingen reageren, hebben direct invloed op het zelfbeeld van een leerling. Hoe een leerling over

zichzelf denkt, het zelfbeeld, is ook bepalend voor de wijze waarop de leerling zichzelf naar buiten toe manifesteert. De opmerkingen en handelingen van de leerling, komen voort uit het zelfbeeld van de leerling. Als een medeleerling negatief over een leerling denkt en zich negatief over dezelfde leerling uit, kan het gevolg zijn dat een leerling negatief over zichzelf gaat denken.

Onderdeel van het wereldbeeld van een leerling is dus de invulling die de leerling geeft aan het omgaan met de ander. In elke klas met leerlingen levert een positief leerklimaat voor de leerlingen veel op. Elk mens heeft drie basis behoeften als het gaat om het functioneren in een groep: bij de groep horen, invloed hebben en contact maken en houden (Schutz 1973). De eerste behoefte is de meest fundamentele behoefte: Je wilt een volwaardig lid zijn van de groep. De tweede behoefte volgt eigenlijk na de eerste. Als je weet hoe je bij een groep kunt horen, dan wil je ook jouw invloed uitoefenen of mede verantwoordelijk zijn. De laatste behoefte geeft aan dat er behoefte is aan contact met andere leerlingen. Wanneer aan deze drie behoeftes voldaan wordt op een positieve wijze, kun je spreken van een positief leerklimaat. Leerlingen in een multiculturele klas willen natuurlijk ook voorzien in deze drie basisbehoeftes, wanneer zij participeren in een groep. De aanwezige verschillen kunnen dit proces op een negatieve wijze beïnvloeden: Er kan geen begrip ontstaan tussen leerlingen, waardoor het voorzien in de drie behoeftes, moeilijk wordt. Om tot een positief leerklimaat te komen, is het nodig om het begrip en meevoelen tussen leerlingen te vergroten. Wanneer het empathisch vermogen bij leerlingen groter zal worden, kunnen zij vanuit hun eigen wereldbeeld, begripvol en met mededogen met elkaar omgaan. Het vergroten van het empathisch vermogen zou, op basis van het voorafgaande, bij kunnen dragen aan een meer positiever leerklimaat in een multiculturele klas.

2.3 Meten van empathisch vermogen

De kwaliteit van onderlinge relaties van leerlingen heeft direct effect op het leerklimaat van een groep. Zoals ik eerder concludeerde op grond van de theorie, leidt een groot empathisch vermogen tot een verbinding met de ander, op positieve wijze. Dit effect levert voor de leerlingen positievere onderlinge relaties op. Om te weten welke kwaliteit de onderlinge relaties van leerlingen hebben, is het nodig om de kwaliteit van deze relaties inzichtelijk te maken.

Een instrument dat het leerklimate van een groep in beeld brengt is De Klimaatschaal (Donkers 2009). De Klimaatschaal geeft inzicht in het leerklimate van de groep waarin een leerling zich bevindt, maar ook geeft het inzicht in het handelen van een specifieke docent binnen die groep. In De Klimaatschaal wordt de kwaliteit van het leerklimate, gemeten aan de hand van zestien vragen over de onderlinge relaties tussen leerlingen en de sfeer in de groep. Vanuit de conclusie dat een groot empathisch vermogen leidt tot verbinding met de ander op positieve wijze met de daaruit voortvloeiende positieve relaties, is de kwaliteit van de onderlinge relaties dus inzichtelijk te maken met de vragen uit De Klimaatschaal. Wanneer er meerdere keren, binnen een vooraf bepaalde tijdsperiode, vragen worden afgenomen die De Klimaatschaal stelt over de kwaliteit van de onderlinge relaties van leerlingen, kunnen er veranderingen gemeten worden. Deze veranderingen hebben betrekking op de kwaliteit van de onderlinge relaties. Op deze wijze wordt het positieve effect van het groter worden van het empathisch vermogen van leerlingen op de onderlinge leerlingrelaties, inzichtelijk gemaakt.

2.4 Structureel coöperatief leren

Coöperatief leren is een werkwijze waarbij leerlingen gestructureerd in zorgvuldig samengestelde groepen samenwerken bij het leren van leerinhouden of het maken van een product. De leerlingen zijn verantwoordelijk voor hun eigen leren, maar ook voor het leren van de ander. De methodiek van coöperatief leren is er op gericht om een gegeven inhoud op een bepaalde wijze zó te structureren dat er verschillende leeractiviteiten ontstaan.

Als we kijken naar het coöperatief leren, dan kunnen we vijf kenmerken onderscheiden (Johnson,Johnson & Holubec, 1994):

- 1) **Positieve wederzijdse afhankelijkheid** (belangrijkste). Coöperatieve werkwijzen nodigen uit tot het door iedereen bereiken van het gewenste doel en zijn zo ingericht dat niemand kan 'profiteren' van andermans inzet.
- 2) **Individuele verantwoordelijkheid**. Van te voren is de gewenste bijdrage van ieder individu aan de groep bekend gemaakt.
- 3) **Directe en gelijktijdige interactie**. Als leerlingen die met elkaar een groep vormen met elkaar overleggen, gestimuleerd door de onderlinge afhankelijkheid, elkaar helpen en steunen tijdens het samenwerken in

groepjes, dan is er sprake van directe en gelijktijdige interactie. Degene die uitlegt verwerkt de kennis op een hoger niveau en degene die uitleg krijgt, krijgt een uitleg op maat.

- 4) **Gelijkwaardige deelname.** Dit is essentieel voor succesvol leren van alle kinderen. Een werk- of taakverdeling vergroot de kans op gelijke deelname, waarbij iedere leerling toch op verschillende wijze kan presteren aan zijn of haar deel van de taak.
- 5) **Sociale vaardigheden.** Kinderen moeten over een aantal sociale vaardigheden beschikken om een goede interactie en effectief samenwerken in de groepen mogelijk te maken.

2.5 Coöperatief leren in relatie tot het empathisch vermogen

Johnson & Johnson (1983) concludeerden dat leerlingen positiever over elkaar zijn, wanneer zij samenwerken op basis van coöperatief leren. We weten van coöperatief leren dat leerlingen letterlijk in contact komen met de ander. Zonder de andere leerling, is het namelijk voor de leerling niet mogelijk om met succes een opdracht uit te voeren. Door coöperatief leren komen leerlingen dus met andere leerlingen in contact. De vraag die ik mijzelf stel, is of het samenwerken op basis van coöperatief leren het empathisch vermogen kan vergroten.

3.1 Onderzoeksopzet

Mijn onderzoek is gebaseerd op het model van actieonderzoek van Ponte (2002). Dit model gaat uit van de volgende fases: opstellen van een algemeen plan (probleemstelling), verkenning van het probleem, bijstellen van het algemeen plan, het inzetten van verbeteracties (met betrekking tot de onderzoeksvraag en het uitvoeren onderzoek) en de uiteindelijke casestudy. Na het doorlopen van de eerste 4 fases, ben ik daadwerkelijk overgaan tot het onderzoek (casestudy). De eerste 4 fases heb ik beschreven in de hoofdstukken hiervoor.

Uitgangspunt voor mijn onderzoek is de volgende onderzoeksvraag: Wordt het empathisch vermogen van leerlingen van klas 2a kaderberoepsgericht vergroot, door het toepassen van werkvormen op basis van coöperatief leren? Het onderzoek dat ik ga uitvoeren heeft als doel om inzichtelijk te maken of de werkvormen op basis van coöperatief leren bijdragen aan een groter empathisch vermogen van de leerlingen.

In mijn onderzoeksopzet begin ik met het afnemen van een vragenlijst (zie bijlage 1) in klas 2a. Ik heb voor deze groep gekozen, om verschillende redenen. Op de eerste plaats is het een homogene groep, waardoor alle leerlingen zich in een gelijke situatie bevinden. Zo leren alle leerlingen op hetzelfde kaderniveau en volgen zij het zelfde lesprogramma. Ook krijgen zij per week allemaal evenveel lessen in het vak mens en maatschappij. Verder zijn er in deze klas geen leerlingen aanwezig, met een ernstige gedragsstoornis, waardoor het moeilijker zou worden om samen te werken in de klas. Op de tweede plaats heb ik deze groep vier lessen in de week. Hierdoor kan ik structureel de werkvormen van coöperatief leren aanbieden. Tenslotte heb ik voor deze groep gekozen, omdat er in deze groep nog niet eerder samenwerkingsvormen op structurele basis zijn aangeboden. De structurele basis betekent dat in elke les een vorm van coöperatief leren aangeboden wordt, waardoor leerlingen elke les van mens en maatschappij met een ander samenwerken.

Ik wil van elke leerling individueel weten hoe zij de relaties waarderen. Om te zorgen dat de leerlingen elkaar niet kunnen beïnvloeden in hun waardering, werk ik met een vragenlijst (zie bijlage 1). Elke leerling vult een lijst in met dertien gesloten vragen en

één schalingsvraag. Ik heb in deze vragenlijst gekozen voor gesloten vragen, omdat die voor mijn doelgroep het meest duidelijk zijn qua taalvaardigheid. Uit de onderzoeksgegevens van het CITO VAS en begrijpend lezen, blijkt dat gemiddeld gezien uit deze klas, beneden-gemiddeld presteren. In de vragenlijst heb ik daarom vragen gesteld die uitgaan van concrete en herkenbare situaties. De schalingsvraag geeft mij inzicht in de verandering die leerlingen laten zien. Ik bevraag in de lijst de volgende onderdelen: de waardering voor het samenwerken en de waardering voor onderlinge relaties. De keuze voor deze onderdelen komt voort uit de theorie van het leerklimate en het empathisch vermogen (Hoofdstuk 2.1). Het empathisch vermogen wordt gevormd door de denkbeelden en gevoelens die leerlingen hebben ten op zichten van de andere leerling. Zoals ik al eerder concludeerde op grond van de theorie, leidt een groot empathisch vermogen tot een verbinding met de ander, op positieve wijze. Ik moet dus de kwaliteit van deze verbindingen / relaties inzichtelijk proberen te maken. Ik doe dit door de vragen te gebruiken uit de Klimaatschaal (Donkers 2009) die de kwaliteit meten van de onderlinge leerlingrelaties. Leerlingen beantwoorden de vragen met ja of nee.

Deze eerste afname zal in mijn onderzoek dienen als een nulmeeting. Na een periode van acht weken waarin gewerkt wordt in elke les met een samenwerkingsvorm op basis van coöperatief leren, wordt dezelfde vragenlijst nogmaals afgenomen. De keuze voor een periode van 8 weken, is gebaseerd op de opbouw van de methode die wij gebruiken bij het vak mens en maatschappij. De methode, Mundo, blijkt in de praktijk per blok ongeveer 4 lesweken in beslag te nemen. Een periode van 8 weken geeft daarom de mogelijkheid om 2 blokken op dezelfde wijze te werken, waardoor er mogelijke veranderingen te zien in de ontwikkeling van het empathisch vermogen. De resultaten van beide afnames zullen met elkaar vergeleken worden.

De lessen die ik voor mijn onderzoek gebruik, zijn de lessen van het vak Mens en Maatschappij. De leerlingen volgen dit vak vier lessuren in de week. De opbouw van de lessen met daarin een samenwerkingsvorm op basis van coöperatief leren, zien er als volgt uit: in elke les heb ik een instructie gegeven. Deze instructie duurt ongeveer vijftien minuten. Elke les hebben de leerlingen opdrachten uitgewerkt op

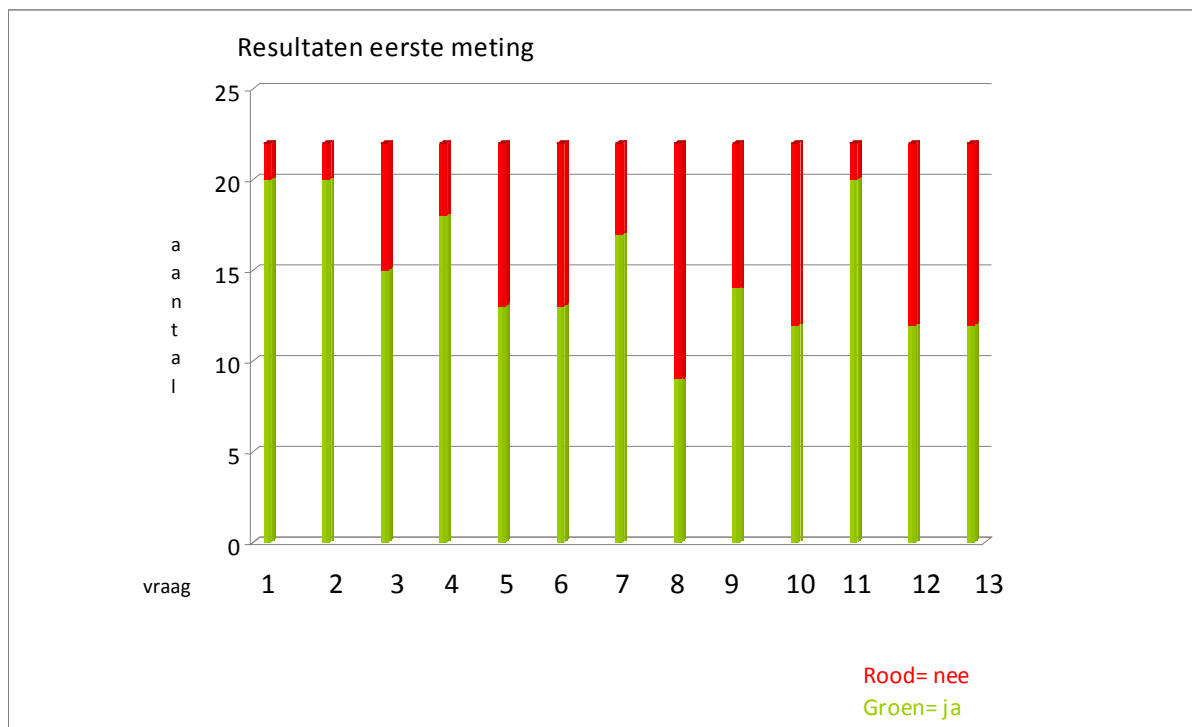
coöperatieve wijze. De werkvormen worden op het bord uitgelegd en kort besproken. De opdracht is met succes uitgevoerd als de groepsleider iedereen laat meedenken, de antwoorden op een blad komen te staan en er wordt beschreven hoe de samenwerking verliep (zie bijlage 2: logboek onderzoek). De resultaten van deze tweede meting gebruik ik om te zien of er een verschil te meten is in de waardering van leerlingrelaties, na een periode van samenwerken op basis van coöperatief leren. Ook dan kijk ik naar eventuele verschillen en kijk wat dit betekent.

3.2 Uitvoering onderzoek

Ik heb in de eerste week van december 2010 voor de eerste keer de vragenlijst afgenomen in klas 2A. Mijn vragenlijst had ik in de periode ervoor samengesteld. De resultaten heb ik vervolgens verwerkt in een grafiek. De schalingsvraag heb ik weergegeven per leerling en weergegeven als een gemiddeld cijfer. Zo krijg je een beeld van de verandering van de hele groep en van de leerlingen individueel. Vanaf begin december 2010 tot begin februari 2011, heb ik in elke les een samenwerkingsopdracht op basis van coöperatief leren gebruikt in de les van Mens & Maatschappij in klas 2a. Na acht weken heb ik dezelfde vragenlijst nog een keer afgenomen. Ook deze resultaten heb ik verwerkt in een grafiek, waarbij de schalingsvraag weergegeven is per leerling en als gemiddeld cijfer van de klas.

4.1 Grafische weergave onderzoeksresultaten

De antwoorden op de vragenlijst, heb ik in Excel omgezet naar een grafiek. De verticale as geeft het aantal leerlingen weer. De horizontale as, geeft de antwoorden op de vragen weer, waarbij er twee antwoorden mogelijk zijn: ja of nee. Deze antwoorden zijn door de kleuren groen (ja) en rood (nee) aangegeven. Als we de antwoorden op de eerste meting, omzetten naar een grafiek, dan kom ik tot de volgende resultaten van de eerste meting, weergegeven in figuur 1.1.



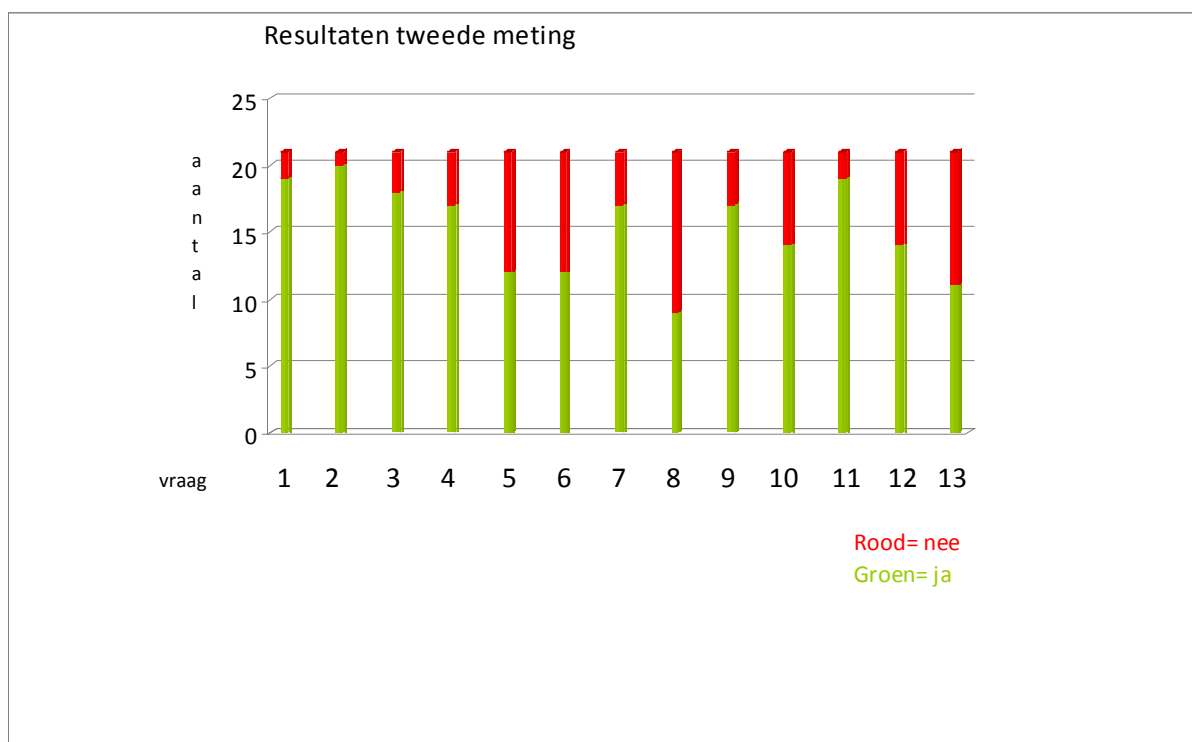
figuur 1.1 Resultaten eerste meting

De resultaten van de schalingsvraag van de vragenlijst van de eerste meting heb ik in onderstaande tabel weergegeven (figuur 1.2). Er hebben 22 leerlingen de schalingsvraag beantwoord, waarin gevraagd werd naar het cijfer dat zij hun klasgenoten zouden geven tussen de 1 en 10. Van de 22 leerlingen hebben er 2 een onvoldoende gegeven, waarbij het gemiddelde lag op 3,25. Er zijn dus 20 leerlingen die een voldoende gaven en het gemiddelde cijfer was 7,93. Het gemiddelde van de hele groep wat betreft deze vraag, ligt op 7,41.

Aantal leerlingen	22
Aantal onvoldoendes	2
Gemiddelde onvoldoendes	3,25
Aantal voldoende	20
Gemiddelde voldoende	7,93
Gemiddeld cijfer hele groep	7,41

figuur 1.2 Uitkomsten schalingsvraag eerste meting

De resultaten van de tweede meting, heb ik weer omgezet naar een grafiek, weergegeven in figuur 1.3. Bij de tweede meting was er één leerling overgeplaatst naar een andere groep. In deze grafiek, zijn er dus 21 leerlingen van wie de gegevens verwerkt zijn.



figuur 1.3 Resultaten tweede meting

De resultaten van de schalingsvraag van de tweede meting heb ik in onderstaande tabel weergegeven (figuur 1.4). Bij de tweede meting hebber er dus weer 21 leerlingen de schalingsvraag beantwoord.

Aantal leerlingen	21
Aantal onvoldoendes	2
Gemiddelde onvoldoendes	5,25
Aantal voldoende	19
Gemiddelde voldoende	7,5
Gemiddeld cijfer hele groep	7,62

figuur 1.4 Uitkomsten schalingsvraag tweede meting

4.2 Beschrijving van de resultaten

Als ik naar de uitkomsten van de eerste en twee meting kijk, dan is er een verschuiving waar te nemen in de antwoorden die leerlingen geven op de vragen 3,9,10 en 12. Dit betekent dat er voor deze vragen een verandering is waar te nemen. Deze verandering zal ik nader beschrijven in hoofdstuk 5.

De verschuiving in een antwoord op een vraag (dus meer ja of nee als antwoord op een vraag) moet een verschil laten zien van + 2 of – 2, vergeleken met de eerste meting. Dit heeft te maken met het gegeven dat tijdens mijn onderzoek er een leerling is overgeplaatst naar een andere klas. Tijdens mijn eerste afname, zaten er in klas 2A, 22 leerlingen. Bij de tweede meting zaten er nog 21 leerlingen in deze klas. Om te weten of er verandering in beantwoording van een vraag te zien is, moet ik dus een verschuiving in een antwoord zien van meer dan 1. Ik zal dit nu verder toelichten.

Ik neem als voorbeeld het antwoord op vraag 1. Vraag 1 had bij de eerste meting de volgende waardes: 20 ja en 2 nee. Bij de tweede meting had deze vraag de volgende waardes: 19 ja en 2 nee. Dit is een verandering, maar deze kan ik niet meenemen als daadwerkelijke verandering. Ik kan namelijk niet weten wat de leerling, die er niet meer is, op deze vraag geantwoord zou hebben. Wanneer deze 'ja' zou antwoorden zou de uitkomst gelijk zijn, bij de eerste en tweede meting. Maar zou hij bij de tweede meting 'nee'geantwoord hebben, dan is er wel een daadwerkelijke verandering. Ik kan in mijn onderzoek echter niet uitgaan van aannames. Dit betekent dat er op een vraag van de vragenlijst een groter verschil moet zijn dan + of – 1. Wanneer er op een vraag, namelijk een verschuiving van 1 is naar ja of nee, dan kan ik aan deze

verschuiving geen waarde toe kennen, omdat de leerling die er niet is een antwoord zou kunnen geven, waardoor deze verschuiving niet meer bestaat. Er is dan feitelijk gezien geen verschuiving waar te nemen. Als ik dit gegeven als uitgangspunt neem, dan zie ik een verschuiving van +2 of -2 voor de vragen 3, 9, 10 en 12. De andere vragen zijn gelijk gebleven in antwoord. Deze vragen geven geen verandering weer. De vragen die een verandering laten zien, zal ik per vraag beschrijven, met de daarbijbehorende verschuiving.

Vraag 3 van de vragenlijst geeft antwoord op de vraag of leerlingen meer leren als zij samenwerken. Deze vraag heeft bij de tweede meting een score van + 3 bij "ja". Vraag 9 geeft antwoord op de vraag of leerlingen elkaar goed kennen. Ook deze vraag laat bij de tweede meting een score van +3 bij zien bij "ja". Bij vraag 10 geven de leerlingen antwoord op de vraag of zij bij samenwerken altijd voor dezelfde leerlingen kiezen. Het resultaat bij de tweede meting is dat er een score is van +2 naar "ja". De laatste vraag die een verandering laat zien ten op zichten van de eerste meting, is vraag 10. Deze vraag geeft antwoord op de vraag of leerlingen graag met elkaar afspreken na schooltijd. Ook deze vraag laat een verschuiving van + 2 naar "ja" zien.

De schalingsvraag is een vraag waarbij leerlingen gevraagd wordt, om hun klasgenoten een cijfer tussen de 0 en 10 te geven. Tijdens de eerste meting zijn er twee onvoldoendes te zien: een 4 en een 2,5. Het gemiddelde cijfer van de eerste meting was een 7,41. De schalingsvraag bij de tweede meting laat zien dat er een nog steeds twee onvoldoendes zijn. Deze onvoldoendes zijn nu een 5 en een 5,5. Het gemiddelde cijfer voor de waardering van de klasgenoten ligt tijdens de tweede meting op 7,62. De schalingsvraag laat ten opzichte van de eerste meting een positieve verandering zien van + 0,21.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Om antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag **“Vergroot het structureel samenwerken, op basis van coöperatief leren, in klas 2a van het ‘t Bergse VMBO het empathisch vermogen van de leerlingen?”** en mijn deelvragen geformuleerd in hoofdstuk 1.3, gebruik ik de uitkomsten van mijn vragenlijst. Ik kijk dan naar de verschillen tussen de eerste meting en de tweede meting. Uitgangspunt hierbij zijn vooral de verschillen in antwoorden tussen de eerste meting en de tweede meting. Zoals ik al in hoofdstuk vier heb beschreven, zijn er vier vragen waarbij de uitkomsten verschillen tussen de eerste en tweede meting. Het gaat om vraag 3, 9, 10 en 12.

Vraag 3 vraagt aan leerlingen of zij meer leren als we samenwerken. Deze vraag wordt bij de tweede meting met 3 keer meer “ja” beantwoord. Dit betekent dat leerlingen bij de eerste meting al een positieve houding hebben (15 ja en 7 nee) als het gaat om samenwerken, maar ook dat na een periode van structureel samenwerken, meer leerlingen een positieve houding hebben als het gaat om samenwerken (18 ja en 3 nee). Vanuit de theorie weet ik dat leerlingen een hoger leerrendement behalen, wanneer zij structureel coöperatief leren (M. Prevoo, 2010). Ook zag ik in mijn lessen dat leerlingen enthousiast reageerden, wanneer er in de les een vorm van coöperatief leren aangeboden werd. Meer leerlingen ervaren dus dat wanneer zij samenwerken (op basis van coöperatief leren), meer leren.

Vraag 9 geeft antwoord op de vraag of leerlingen hun klasgenoten goed kennen. Deze vraag werd bij de tweede meting positiever ingevuld. Er waren drie leerlingen meer, die deze vraag met “ja” beantwoordden. Dit betekent dat bij de tweede meting er 17 leerlingen waren, die vonden dat zij hun klasgenoten goed kennen. Zoals in de theorie van H2 al is beschreven, worden de gevoelens en denkbeelden die een mens heeft ten opzichte van een ander mens, gevormd door het empathisch vermogen. Het empathisch vermogen, is het vermogen om je te verplaatsen in de gevoelens van de ander, diens situatie of gedachte. Wanneer leerlingen meer samenwerken, zullen zij de andere leerlingen beter leren kennen. Wanneer uit vraag 9 dus blijkt dat er drie leerlingen meer ‘ja’ antwoordden, is er dus een relatie te leggen tussen het

structureel aanbieden van werkvormen op basis van coöperatief leren en het beter leren kennen van elkaar. Met andere woorden: Er ontstaat een verbinding met de ander. In klas 2a zag ik dat leerlingen die voorheen niet met elkaar optrokken, nu met elkaar samenwerkten. Er ontstonden nieuwe relaties in de groep. Op basis van de uitkomst op vraag 9 en mijn eigen bevindingen, kan ik concluderen dat leerlingen door het samenwerken met elkaar als gevolg van structureel coöperatief leren, elkaar beter hebben leren kennen. Het empathisch vermogen van de leerlingen is vergroot. Ze zijn meer in staat om zich in de ander te verplaatsen.

Met vraag 10 heb ik inzichtelijk willen maken of leerlingen meer met anderen gingen samenwerken binnen de groep. De uitkomst van deze vraag bij de tweede meting was, dat leerlingen meer voor dezelfde leerling kozen om samen te werken, dan bij de eerste meting. In mijn klas zag ik dat leerlingen vaker voor dezelfde persoon kozen om mee samen te werken. De keuze voor die persoon was in de meeste gevallen een andere, dan voor het structureel coöperatief leren. Vanuit de theorie kan ik hier geen conclusie aan verbinden. Ik had verwacht op basis van de theorie (Van der Wal, de Mooij & de Wilde, 2006) beschreven in hoofdstuk 2, dat leerlingen zich in deze leeftijdsfase zich heel erg naar anderen in hun omgeving zouden richten. Volgens de eerder genoemde theorie ontwikkelt in de leeftijdsfase van twaalf tot en met achttien jaar het denken van een mens zich van een concreet naar abstract niveau. Dit betekent jongeren in hun contacten op zoek gaan naar leeftijdsgenoten, waarmee zij zich kunnen identificeren. Ik had op basis van deze theorie verwacht dat leerlingen in mijn klas met veel verschillende leerlingen zouden gaan samenwerken. In mijn onderzoek en dus ook in mijn vragenlijst heb ik geen vragen gesteld over de veranderde keuze met betrekking tot de samenwerkingspartner, na de eerste meting. Dit zou ik graag in een volgend onderzoek willen onderzoeken.

De laatste vraag waar een duidelijke verschuiving waarneembaar was, is vraag 12. Deze vraag geeft antwoord op de vraag of leerlingen met elkaar afspreken na schooltijd. De uitkomst van vraag 12 laat tussen de eerste meting en de tweede meting een verschuiving zien. Bij de tweede meting geven 2 leerlingen meer "ja", dan bij de eerste meting. Er zijn dus meer leerlingen die met elkaar afspreken na schooltijd. De theorie zoals beschreven in hoofdstuk 2, geeft aan dat een groter empathisch vermogen leidt tot een verbinding met de ander. Dit effect levert dus een

positievere relatie op met de ander. Je hebt als mens dan het vermogen om je te verplaatsen in de ander en een gevolg daarvan kan zijn dat je ook daadwerkelijk in de 'wereld van die ander' binnen komt. In het geval van leerlingen, gaat het dan om het met elkaar afspreken. Vanuit mijn vragenlijst kan ik concluderen dat leerlingen meer verbindingen met elkaar zijn aangegaan en zij dit tot uiting hebben gebracht door meer met elkaar af te spreken na schooltijd.

De schalingsvraag "Ik geef mijn klasgenoten het volgende cijfer" bevestigt mijn conclusies, die ik hiervoor beschreven heb. Bij de eerste meting waren de onvoldoendes lager, dan bij de tweede meting. De eerste meting gaf een gemiddelde van de onvoldoendes van 3,25 en bij de tweede meting was dit opgeschoven naar 5,25. Dit betekent dat het beeld wat de leerlingen in klas 2a van elkaar hebben, positiever is geworden na de periode van ook structureel coöperatief werken. Ook is het gemiddelde cijfer, als antwoord op de schalingsvraag, bij de tweede meting hoger. De conclusie is dan ook dat leerlingen positiever over elkaar zijn gaan denken, na de periode van structureel coöperatief werken.

Als ik nu terug kijk naar mijn onderzoeksvraag "**Vergroot het structureel samenwerken, op basis van coöperatief leren, in klas 2a van het 't Bergse VMBO het empathisch vermogen van de leerlingen?**", dan kan ik dat met een "ja" beantwoorden. De gegevens van de uitkomsten van de tweede meting, laten een positiever beeld zien, dan bij de eerste meting. Dit geldt zowel voor de open, als gesloten vragen. Ik kan dus concluderen dat het empathisch vermogen van de leerlingen van klas 2a vergroot is. Vanuit de theorie weet ik (Johnson & Johnson (1983) dat leerlingen positiever over elkaar zijn, wanneer zij samenwerken op basis van coöperatief leren. Dit heb ik ook kunnen waarnemen binnen mijn eigen onderzoek.

5.2 Aanbevelingen

Op basis van mijn onderzoek naar coöperatief leren en het empathisch vermogen, ben ik er van overtuigd dat de werkvormen van coöperatief leren meer in zich hebben, dan het verkrijgen van een hoger leerrendement (M.Prevo 2010). De vergroting van het empathisch vermogen, leidt tot positievere onderlinge

leerlingrelaties. Dit komt altijd ten goede aan het leerklimaat binnen de school of een groep. Vanuit deze gedachte kom ik tot de volgende aanbevelingen:

Het invoeren van het structureel coöperatief leren, heeft de volgende voordelen;

- Leerlingen behalen een hoger leerrendement, met name op de langere termijn, wanneer zij structureel werkvormen van coöperatief leren aangeboden krijgen (Prevoo 2010);
- Leerlingen ervaren het samenwerken met een ander als positief. Dit effect kan bijdragen aan een positiever leerklimaat;
- Leerlingen geven aan dat zij meer leren wanneer zij samenwerken;
- Leerlingen leren elkaar na een periode van structureel coöperatief leren meer kennen: het empathisch vermogen wordt vergroot. Zij kunnen zich beter 'verplaatsen in de ander'. Dit effect kan bijdragen aan een positieve sfeer onderling in de groep.

Op basis van de theorie van de modules "Beleid en organisatie" en "Verandermanagement", kom ik tot drie kernvragen, die we als organisatie zullen moeten beantwoorden: Wat kan coöperatief leren onze school opleveren? Welke kansen liggen er voor onze leerlingen en welke mogelijkheden liggen er voor de docenten? Om deze vragen te beantwoorden, kom ik tot het volgende aanbevelingen voor mijn management:

- Graag zou ik in gesprek gaan met het management van mijn school, met als uitgangspunt dit onderzoek. Centraal blijven de eerder beschreven vragen staan.
- Vanuit de gesprekken met het management, zou ik dezelfde gesprekken graag willen voortzetten binnen het team.
- Wanneer er enthousiaste docenten zijn, zou ik graag willen experimenteren met werkvormen van coöperatief leren. Wat zijn de ervaringen van docenten? Laat de ervaringen beschrijven en neem deze werkgroep langzaam mee in de theorie van coöperatief leren.
- Geef de werkgroep de opdracht om met elkaar een implementatieplan te schrijven voor coöperatief leren binnen de school en geef hen taken. Vraag

leerlingen naar hun ervaringen wat betreft coöperatief leren tijdens dit hele proces. Zij zijn ons kompas.

- Houd zicht op de opbrengsten van dit proces! Blijf met elkaar inzichtelijk maken, wat de opbrengsten zijn. Bekijk of de opbrengsten voldoende zijn en wat er zou kunnen veranderen om hogere opbrengen te behalen.

6 **Evaluatie onderzoeksproces**

6.1 **Terugblik proces**

Het praktijkonderzoek dit jaar verliep geheel anders, dan vorig jaar. In het eerste onderzoek ben ik vooral heel erg bezig geweest met de vorm van het onderzoek. Hoe zit het onderzoek precies in elkaar? Hoe kom ik aan een goede onderzoeksvraag? Hoe kom ik aan mijn onderzoeksgegevens? Het antwoord op deze vragen hebben een groot deel van mijn tijd in het eerste opleidingsjaar opgeslokt. Ook had ik in het eerste leerjaar heel veel feedback van mijn begeleidend docent nodig. Dit jaar hebben de eerder genoemde vragen eigenlijk geen enkele rol gespeeld. Voor mij ging het in dit onderzoek alleen om de inhoud. De vorm was bekend en dat is naar mijn idee ook de voorwaarde om tot een hoger niveau komen binnen jouw eigen onderzoek.

In de periode tot aan december heb ik besteed aan de theoretische onderbouwing. Ik heb veel gelezen en alles geprobeerd op de juiste wijze te verwerken. Ook heb ik in deze periode mijn vragenlijst ontwikkeld. Deze kwam, door de kennis die ik vanuit de theoretische onderbouwing heb kunnen verwerven, eigenlijk vrij snel tot stand. Ik heb deze dan ook in december afgenomen voor de eerste meting. Vervolgens ben ik in de klas aan het werk gegaan met de werkvormen van coöperatief leren. Na de tweede meting heb ik de gegevens verwerkt in grafieken. Ik heb veel moeten leren over Excel, want daar had ik eigenlijk nog nooit echt grafieken mee gemaakt. Na het verwerken van de onderzoekgegevens heb ik mij bezig gehouden met het betekenis geven aan de resultaten en het verbinden van de conclusies hieraan. Dit vond ik lastig, omdat ik niet van nature gewend ben om mijn onderwijspraktijk te verbinden aan theorie en de bevindingen van je onderzoek. Voor mij helpt het om steeds te blijven denken aan de triangulatie en dit ook zo te benoemen in mijn stuk. De vragen die ik erbij gebruik zijn de volgende: Wat zie ik in mijn klas? Wat weet ik vanuit de theorie? Wat zijn de gegevens vanuit mijn onderzoek? Dit heb ik consequent toegepast in mijn onderzoek.

Het praktijkonderzoek heeft mij inhoudelijk heel veel gegeven. Nog nooit ben ik zo bezig geweest met mijn eigen onderwijspraktijk. De koppeling die je legt tussen theorie, praktijk en je onderzoekgegevens geven heel erg veel inzicht in de

onderwijsprocessen. Maar er is meer! Meer dan ooit houd ik mij bezig met wat ik op mijn eigen school zie. Ik zie veranderingsprocessen, goedlopende zaken en de dingen die mijn school kwetsbaar maken. Ik weet door mijn praktijkonderzoek dat antwoorden op deze dagelijkse praktijk niet “zomaar” gegeven kunnen worden. En mijn overtuiging is dat wanneer je deze processen inzichtelijk kunt maken, wat ik ervaren heb tijdens mijn praktijkonderzoek, je heel veel meer kunt bereiken binnen het onderwijs dat je geeft.

Ik heb het samenwerken in de groep critical-friends als heel prettig ervaren. De samenstelling van de groep zorgde voor een heel breed spectrum van de aanwezige kennis. Ieder lid van deze groep heeft bijgedragen aan mijn huidige kennis van het onderwijs en er ook voor gezorgd dat mijn blik op onderwijs heel erg verruimd is. In het eerste jaar heb je elkaar meer nodig om de vorm, terwijl in het 2^e jaar het accent veel meer naar de inhoud gaat. Mijn ervaring is dat door de vragen die de groepsleden aan mij stelden, ik zelf steeds meer begreep hoe mijn eigen onderzoek er uit zou zien. Ook leer je van de andere groepsleden, om gegevens voor je onderzoek te verkrijgen waar je zelf niet aan dacht. In mijn geval geldt dit bijvoorbeeld voor het gebruiken van de Klimaatschaal (Donkers 2009). Dit hebben mijn groepsleden aan mij aangedragen en dit bleek een prima instrument om te komen tot een goede vragenlijst. Toen het beeld van het onderzoek voor mij helemaal duidelijk was, werd de rol van de critical-friends eigenlijk nihil. Met name in de eerste fase, waarbij je met de theoretische onderbouwing bezig bent, zijn de critical-friends heel belangrijk en voor mij van grote waarde!

6.2 Leerervaringen m.b.t. mijn POP

Tijdens één van de eerste bijeenkomsten van de leer- en onderzoekslijn module, hebben we het over vier leerstijlen gehad; doener, bezinner, beslisser en denker (KOLB). Dit met in ons achterhoofd de aanpak die jij zelf zou gaan hanteren tijdens je studie, maar ook zeker tijdens jouw praktijkonderzoek. Na het invullen van de test, bleek ik een doener te zijn. Ik sprak toen met de docent en ik vond eigenlijk dat dit niet zo klopte. Ik vond mijzelf meer een denker. De docent gaf toen aan dat deze test toch eigenlijk wel heel betrouwbaar was. Wat ik deze jaren van mijn opleiding ervaren heb, is dat ik echt een doener ben. Dit heb ik met name ervaren tijdens de

LOL-bijeenkomsten met de critical-friends van mijn Brabantse groep. Ik merkte dat ik al aan de slag was met de theorie, terwijl mijn groepsgenoten nog in de denkfase zaten. Ik heb geleerd wat mijn eigen leerstijl is, maar ook ervaren hoe anderen leren. Ik weet nu dat mensen dezelfde opdracht, anders kunnen aanpakken. Hiermee heb je te maken als het om de leerlingen gaat waaraan je lesgeeft, maar ook met de collega's waarmee je samenwerkt. Ik weet nu hoe ik hier mee om kan gaan.

Dit praktijkonderzoek heeft mij zoals ik al eerder gezegd heb veel gegeven. In relatie tot mijn POP heb ik ten eerste heel veel over mijzelf geleerd en mijn onderwijsidealen heb ik steeds meer in beeld gekregen. Ook heb ik minstens evenveel inzicht verworven in de onderwijsprocessen die plaats vinden binnen een voortgezet onderwijsschool. Dit heeft mijn persoonlijke kennis zeer verruimd, omdat ik vanuit het basisonderwijs ben ingestroomd in het voortgezet onderwijs. Vanuit mijn wens om een middenmanagement functie binnen het voortgezet onderwijs te vervullen, is deze kennis onontbeerlijk. In mijn POP had ik ook de wens uitgesproken om inzicht te krijgen in de rol die je hebt als zorgcoördinator ten opzichte van je team en directie. Ik kan door de combinatie van het praktijkonderzoek en de inhoudelijke modules behorend bij deze studie, zeggen dat ik weet hoe de verhouding ligt en wat er van je verwacht wordt als zorgcoördinator.

Zoals ik hierboven heb beschreven, heeft dit Meesterstuk mij de kans gegeven heel veel vaardigheden en kennis op te doen, die ik in mijn onderwijspraktijk dagelijks kan gebruiken. Maar toch is er één ding, dat mij als docent het meest heeft veranderd: De inclusie-gedachte. Het artikel over inclusie in het eerste jaar geschreven als onderdeel van de leer-en onderzoekslijn, omgezet naar een paper in het tweede leerjaar weer met uitgangspunt die inclusieve gedachte hebben mijn fundamenteel anders laten denken. Ik kies ervoor om te blijven uitgaan van de mogelijkheden van mijn leerlingen! Deze gedachte vormt naar mijn idee de kern van de inclusie-gedachte. Hoe moeilijk het soms met een leerling zal gaan, ik wil blijven zoeken! Dat is waar ik voor sta!

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst

Beste leerling van klas 2a,

Ik zou heel graag willen weten wat jullie vinden van samenwerken. Ik heb voor jullie veertien vragen bedacht. Als je de vraag gelezen hebt, geef dan antwoord door het bolletje bij JA of Nee in te kleuren. Bij de laatste vraag geef je een antwoord door een cijfer te geven van 1 tot 10.

Succes!

- | | | | |
|-----|---|------|-------|
| 1) | Ik werk graag met andere leerlingen samen. | Ja 0 | Nee 0 |
| 2) | Ik vind het samenwerken in mijn klas leuk. | Ja 0 | Nee 0 |
| 3) | Ik leer meer als we samenwerken. | Ja 0 | Nee 0 |
| 4) | Ik voel me fijn als we samenwerken | Ja 0 | Nee 0 |
| 5) | In de klas is weinig ruzie. | Ja 0 | Nee 0 |
| 6) | In deze klas helpen wij elkaar bij moeilijkheden. | Ja 0 | Nee 0 |
| 7) | In deze klas kunnen leerlingen goed met elkaar opschieten. | Ja 0 | Nee 0 |
| 8) | In deze klas roddelen leerlingen veel over elkaar. | Ja 0 | Nee 0 |
| 9) | Ik ken mijn klasgenoten goed. | Ja 0 | Nee 0 |
| 10) | Ik kies altijd voor dezelfde leerlingen als we samenwerken. | Ja 0 | Nee 0 |
| 11) | Ik heb meer dan één vriend(in) in deze klas. | Ja 0 | Nee 0 |
| 12) | Ik spreek graag af met leerlingen in mijn klas. | Ja 0 | Nee 0 |
| 13) | Ik kan veel leren van anderen in mijn klas. | Ja 0 | Nee 0 |

14) Ik geef mijn klasgenoten het volgende cijfer.....(tussen de 1 en 10)

Bijlage 2 Logboek

Datum	Activiteit(en) in de les	Beschrijving
Periode september 2010 t/m 15 november 2010	Klassikale lessen	Elke les hebben de leerlingen 15 tot 20 min. klassikale instructie gekregen. Hierin werden de begrippen uitgelegd. Ook werden de opdrachten uit het werkboek besproken. De samenwerking tussen leerlingen bestond uit het overleggen van antwoorden. Deze samenwerking werd vanuit de docent niet gestructureerd.
15 november 2010	Afname vragenlijst 1 ^e meting	Resultaten verwerkt in Excell.
Periode 15 november 2010 t/m 14 januari 2011	*Instructie begrippen *Klasikaal maken van 1 á 2 opdrachten per les *Werkvorm Cooperatief leren	De instructie duurde elke les 15 min. Hierin heb ik steeds kort de begrippen uitgelegd op het bord. Klassikaal verwerkten we 1 á 2 opdrachten. Hierna hebben de leerlingen in groepen de theorie steeds verwerkt aan de hand van een werkvorm van cooperatief leren. Op het bord stond de uitleg van de werkwijze beschreven. De opdracht werd met succes uitgevoerd als de groepsleider iedereen mee liet denken, de antwoorden op een blad kwamen te staan en er werd beschreven hoe de samenwerking is verliep. Reflectie: Geschreven vanuit de groep leerlingen> observatie docent, bekijken eindproducten van leerlingen> beoordeling voor de groep.
14 januari	Afname van vragenlijst 2 ^e meting	Resultaten verwerkt in Excell.

Bijlage 3 Literatuurlijst

- Crawford, C. (2009). *The Highly Intuitive Child*. Alameda: Hunter House Inc.
- Donker, A. (2009). *De klimaatschaal als reflectie op leraarsgedrag. Het pedagogisch klimaat in de klas in beeld*. Binnengehaald op 29 november 2010, van [http:// www.klimaatschaal.nl/docs/Artikel%20klimaatschaal%20Remediaal.pdf](http://www.klimaatschaal.nl/docs/Artikel%20klimaatschaal%20Remediaal.pdf)
- Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Gielens, P., Konig, A. & Lap, J. (1996). *Begeleiden van de groep*. Houten: Educatieve partners Nederland bv
- Hajer, M., Hanson, M., Hijlkema, B. & Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Hart, S. , & Kindle Hodson, V. (2006). *Empathie im Klassenzimmer*. Paderborn: Junfermann Verlag
- Johnsen, R.T., & Johnson, D.W. (1988). *Two heads learn better than one*. Context Institute. Binnengehaald 27 september 2010, van <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>
- Mutsaers, K., & Ince, D. (2010). *Wat werkt bij migrantenjeugd?* Nederlands Jeugd Instituut. Binnengehaald 18-11-2010, van http://www.nji.nl/DossierDownloads/WATWERKT_CULTURELEDIVERSITEIT.PDF
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij; Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Remmerswaal, J. (1995). *Handboek groepsdynamica; Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Uitgeverij Nelissen
- Vugt, J. van, (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.