

Ervaringsgericht leren in de Gemengd

Theoretische Leerweg van het VMBO

Universiteit Twente

Faculteit Gedragwetenschappen

Bachelorthese

S1028782

Auteur

Aloeske Vosseberg

Eerste begeleider

Henny Leemkuil

Tweede begeleider

Bas Kollöffel

Externe begeleider

Wim Vosseberg

9-3-2012

Abstract

In this article a research was conducted on whether an experience-based lesson set, founded on the model of Kolb (1984), will lead to learning results in a VMBO class. Also was examined whether a different learning preference was related to difference in learning results, approach and appreciation of this lesson set. The results showed that the lesson set led to learning results. Also a different approach from students with different learning preferences was apparent. The results showed no difference in learning results and appreciation of this lesson set by the pupils with different learning preferences. For the practical application of the results it means that if pupils are offered all phases of the cycle of Kolb (1984) in a lesson set, it will lead to learning results, regardless of the learning preference of the student.

Samenvatting

In dit artikel is onderzocht of een ervaringsgerichte lessenserie, gebaseerd op de leercirkel van Kolb (1984) bij een 1-vmbo klas leidt tot leerresultaat. Tevens is onderzocht of er bij leerlingen met een verschillende leervoorkeuren een verschil is in leeraanpak, leerresultaat en waardering van deze lessenserie. Dit is onderzocht bij het vak Nederlands. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de ervaringsgerichte lessenserie heeft geleid tot leerresultaat. Verder is gebleken dat leerlingen met een verschillende leervoorkeur een verschil in aanpak hebben. Voor leerresultaat en waardering is er geen verschil tussen de leervoorkeuren gevonden. In de praktijk betekent dit, dat wanneer leerlingen in de aan hen aangeboden lessenserie alle fasen uit de cirkel van Kolb (1984) doorlopen, het voor de leerlingen resultaat heeft, ongeacht de leervoorkeur.

Inleiding

Ontwikkelingen binnen het VMBO vanaf 1998

In 1998 ontstond het VMBO als samenvoeging van de eerdere Mavo en VBO. Het VMBO kent vier niveaus (Gids voor voortgezet onderwijs voor ouders, verzorgers en leerlingen, 2011):

De basisberoepsgerichte leerweg BL

Deze richting bereidt de leerling voor op een opleiding op niveau 1 of 2 binnen het mbo. Het is de meest praktijkgerichte opleiding binnen het vmbo. Zodra de leerling een vakrichting heeft gekozen, is er veel ruimte voor stage. Leerlingen hebben met hun diploma tenminste toegang tot twee aanverwante beroepsopleidingen binnen het mbo.

De kaderberoepsgerichte leerweg KL

Deze leerweg is een voorbereiding op de mbo-opleidingen niveau 2 en 3. Er is wat meer lestijd voor theoretische vakken. De leerlingen doen examen in één vakrichting.

De theoretische leerweg TL

Deze leerweg is het best te vergelijken met de vroegere mavo. De TL geeft toegang tot vakopleidingen in het middenkader van het mbo (niveau 3 en 4). Verder geeft het diploma toegang tot de vierde klas havo. Kenmerkend voor deze stroom is de in verhouding grote hoeveelheid theorie.

De gemengde leerweg GL

De GL in de meeste opzichten gelijk aan de TL. Het enige verschil tussen TL en GL is dat een GL-leerling in plaats van een theoretisch vak een beroepsgericht vak volgt.

Een divers aanbod

Ros (2009) schrijft dat het VMBO in een revolutionair tempo een verandering in heeft doorgemaakt. Er is een divers aanbod in didactische werkvormen, van traditioneel onderwijs, tot platforms, projecten en netwerken. De diversiteit wordt bevorderd door subsidies, zoals de Regeling Opleidingssubsidies en Experimentenwet Onderwijs. Vooral binnen de basis- en kadergerichte leerwegen zijn er veel experimenten die de grenzen tussen praktijk en theorie moeten doorbreken. Simulaties en stages worden algemeen toegepast. Het overkoepelende thema is het ervaringsgerichte leren.

De Adviesraad Diversiteit en Integratie (2007) ziet hierdoor dat:

- Leerlingen over het algemeen meer gemotiveerd zijn.
- Vakdocenten hun leerlingen op diversere manieren aan het werk zien en zo hun potentieel beter kunnen benutten.

Hamstra en Van den Ende (2006) stellen dat de vmbo-leerling praktisch en toepassingsgericht is. De leerling leert bij voorkeur niet door te lezen, maar door te doen. Over het algemeen zijn de praktijk- en beroepsgerichte vakken meer favoriet. Hij werkt het liefst volgens methoden waarbij een concrete vorm van verwerken van de leerstof centraal staat. Hij heeft volgens de auteurs moeite met het verwerken van informatie en het selecteren van nuttige informatie. De vmbo-leerling waardeert vooral zijn stages en praktijkervaring. Deze veranderingen in praktijkgericht onderwijs zijn vooral doorgevoerd in de basis- en kadergerichte leerwegen en in beduidend mindere mate in de gemengde en theoretische leerweg (Hamstra en Van den Ende, 2006). Nu de veranderingen in de basis en kaderrichting van het vmbo volgens Hamstra en van den Ende (2006) zo goed lijken te werken, is het van belang te onderzoeken of veranderingen in de andere twee richtingen (gemengde en theoretische leerweg) van het vmbo

ook een positief effect kunnen hebben op de leerlingen met zeer diverse leerbehoeften in het gtl-onderwijs.

Marreveld (2009) stelt dat de gtl-leerling behoefte heeft aan authentiek, activerend en competentiegericht onderwijs. Deze leerweg staat precies tussen de beroepsgerichte, praktische richtingen van het vmbo (basis en kader) en de theoretische niveaus (havo en vwo). Door traditioneel onderwijs (havo-vwo) te combineren met meer ervaringsgericht leren (vmbo) hoopt men aan te kunnen sluiten bij leerlingen met zeer diverse leervoorkeuren.

Ervaringsgericht Leren

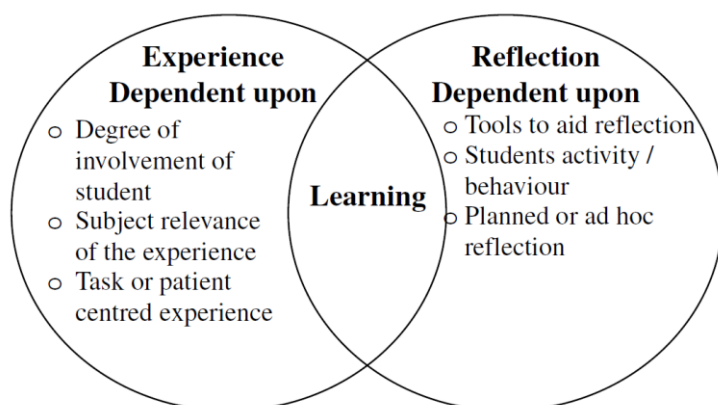
Veel van de ervaringsgerichte leertheorieën zijn gestoeld op Dewey (1938). Hij stelt in zijn ‘Theory of Inquiry’ dat:

“experience+reflection=learning”

Ofwel, het ervaren en het reflecteren op die ervaring leidt tot leren. Fowler (2008) schrijft over ervaringsgericht leren, dat het kwalitatief goed leren alleen kan plaatsvinden als de reflectie en ervaring van goede kwaliteit zijn. Dit betekent dat om goed te leren, aan een aantal voorwaarden moet worden voldaan:

1. Betrokkenheid van de student.
2. Relevantie van het onderwerp van de ervaring.
3. Gerichtheid op het individuele kenmerken van de student.
4. Taakgecentreerde aanpak.
5. Tools die reflectie ondersteunen.
6. Ingeplande reflectie.

Vervolgens plaats Fowler (2008) deze begrippen in het model van Dewey (1938):



Figuur 1: Fowlers' (2008) activiteiten in het model van Dewey (1938)

Volgens Fowler (2008) zijn er een aantal activiteiten die ondernomen kunnen worden om reflectie en ervaring te stimuleren:

- Gedurende een ervaring kan de docent kritische vragen stellen, die reflectie vragen op de ervaring. Zo wordt de leerling tools geboden om te reflecteren
- Opdrachten die zo zijn opgezet dat reflectie en ervaring gecombineerd moeten worden
- Het inzetten van een derde partij die niet oordeelt, maar wel vragen stelt gedurende de ervaring.

Een andere invalshoek voor het ervaringsgericht leren wordt gemaakt door Taylor (1998).

Taylor (1998) omschrijft in zijn artikel het instrumentele leren, waarbij men door hypothesen stellen en deductie vanuit de werkelijkheid naar een theorie komt van de werkelijkheid.

Volgens Taylor (1998) ontstaat leren vanuit een spanning tussen wat men ervaart en de theorie die in het geheugen is opgeslagen. Een voorbeeld: Iemand heeft in zijn geheugen opgeslagen dat obers altijd in pak lopen. Nu komt de persoon bij een pizzeria en wordt bediend door iemand in spijkerbroek. Hij trekt uit deze ervaring de conclusie dat hij zijn theorie moet aanpassen: "Niet alle obers lopen in pak." Taylor (1998) omschrijft het

ervaringsgericht leren helder, maar in dit onderzoek voor een andere invalshoek gekozen, namelijk die van Kolb (1984). Hiervoor is gekozen omdat deze beter aansluit op de doelgroep in dit onderzoek.

Kolb (1984) ontwikkelde een theorie die als basis zal dienen voor dit onderzoek. Voor Kolb (1984) is gekozen omdat zijn theorie goed zou kunnen aansluiten bij de diversiteit binnen het vmbo in de gemengde en theoretische leerweg. Juist de theorie van Kolb (1984) met een voortdurende afwisseling van ervaring en reflectie biedt een aangrijpingspunt voor het onderwijs in het VMBO.

Volgens Kolb (1984) houdt de Ervaringsgerichte Leer Theorie (ELT) het volgende in:

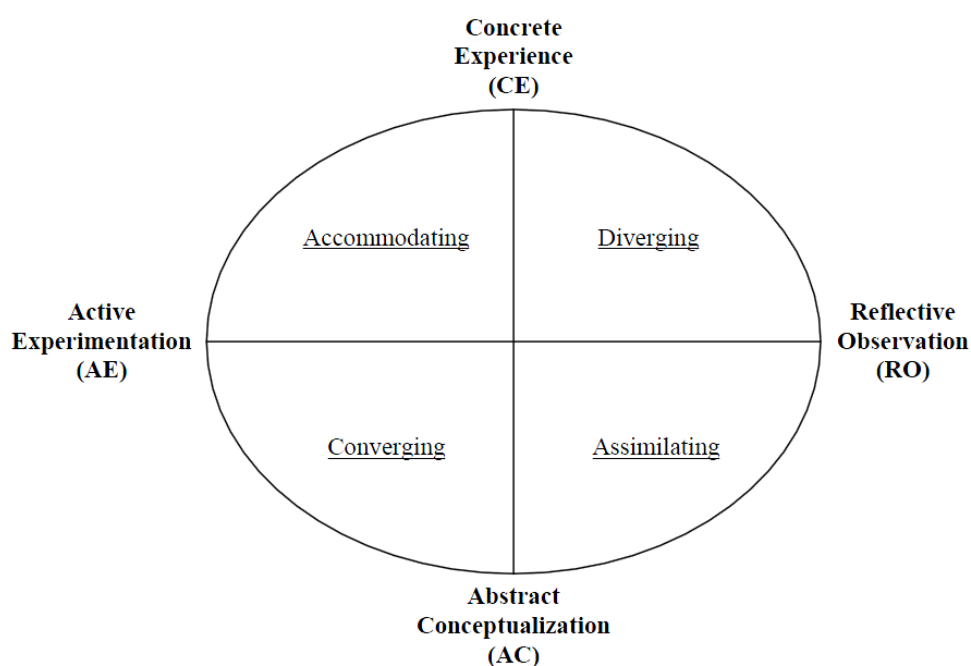
"the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience."
(Kolb, A.Y. & Kolb D.A., 2005a).

Kolb A.Y. en Kolb D.A. (2005a) bouwen voort op de gedachte van Dewey (1938) dat het nieuwe onderwijs behoefte heeft aan een gedegen basis in theorie, in tegenstelling tot het oude onderwijs dat nauwelijks op theorie was gebaseerd. In de ELT van Kolb A.Y. en Kolb D.A. (2005a) formuleren de auteurs een aantal stellingen:

1. Leren kan het best begrepen worden als een proces en niet als termen van uitkomsten.
2. Al het leren is opnieuw leren. Het proces van leren verloopt het meest succesvol als ideeën onderzocht, getest en geïntegreerd kunnen worden tot nieuwe, verbeterde ideeën.
3. Leren vraagt om het oplossen van conflicten tussen verschillende mentale modellen, om het best passende model te vinden bij de omgeving.

4. Leren is een proces dat beschouwd moet worden als geheel van denken, voelen, waarnemen, actie en reflectie.
5. Leren is het resultaat van synergetische transactie tussen persoon en omgeving.
6. Leren is het proces van het creëren en herscheppen van kennis.

Uit deze stellingen ontstaat een model voor ervaringsgericht leren dat zich kenmerkt door vier stappen binnen een cirkel. Het model ziet er als volgt uit (Kolb, 1984):



Figuur 1: De Leercirkel van Kolb (1984)

Kolb, Boyatzis en Mainemelis (2001) hebben de stadia in dit model als volgt uitgewerkt:

Concrete ervaring (CE): Het leerproces is in dit geval afhankelijk is van de directe zintuiglijke ervaring, bijvoorbeeld het voelen van een object of het zien van een actie. Door na te gaan denken over deze ervaring wordt men geleid naar de volgende stap, reflectieve observatie.

Reflectieve Observatie (RO) volgt op de ervaring die zojuist is opgedaan. Het denkproces is gestart. Deze stap leidt tot het verder ontwikkelen van de gedachten die ontstaan uit de

ervaring. Deze ideeën worden steeds meer samengevoegd tot een theorie. Zo ontstaat de volgende fase

Abstracte Conceptualisatie (AC): Uit de reflectieve observatie ontstaan ideeën. In deze fase worden deze ideeën, dan nog situatie specifiek, naar een algemene theorie vertaald. Zo wordt het geleerde dus een koppeling tussen de ervaring van nu en soortgelijke situaties in de toekomst.

Active Experimenteren (AE): Deze theorie wordt vervolgens weer getoetst aan de praktijk. Dit leidt weer tot een concrete ervaring, die de cirkel weer rond maakt, waarna het proces weer van vooraf aan kan beginnen. Voor een zo goed mogelijk leerproces doorloopt men alle stappen.

Volgens Mul (2006) en Kolb (1981) is gebleken dat er relatief stabiele verschillen zijn tussen mensen in de aard van de leerstrategieën die zij geneigd en in staat zijn te ondernemen. Men spreekt dan van leervoorkeuren. Deze term wordt gedefinieerd als de aard en combinatie van leerstrategieën die een leerling geneigd is te kiezen, min of meer onafhankelijk van de doelstellingen die gelden. Mensen kunnen geschaald worden naar de mate waarin zij de vier soorten van vaardigheden uit de cirkel hebben ontwikkeld. Hieruit ontstaat een voorkeur voor bepaalde didactische werkvormen. De leervoorkeur is zo het beginpunt van het leerproces. Kolb (1981) schrijft hierover (p. 237):

“As a result of hereditary equipment, our particular past life experience, and the demands of our present environments, most of us develop learning styles that emphasize some learning abilities over others.”

Kolb (1981) onderscheidt vier leerstijlen ofwel leervoorkeuren:

1. Divergeerder: (concreet ervaren en reflectief observeren/divergeren) De divergeerder is sterk in concrete ervaring en reflectieve observatie. Zijn grootste kunnen ligt in het fantasie/voorstellend vermogen. Hij functioneert het best in situaties die veel creativiteit vragen, zoals brainstormsessies. Hij kenmerkt zich doordat hij van een afstand de situatie bekijkt en zichzelf veel vragen stelt.
2. Convergeerder: (Abstracte conceptualisatie en actief experimenteren/convergeren). Hij is sterk in abstracte conceptualisatie en convergeren. Hij presteert het best in situaties waarbij concrete, duidelijke vraagstukken voorliggen, waarvoor slechts één oplossing is. Hij is sterk in hypothetisch-deductief redeneren.
3. Assimilator: (Reflectieve observatie en abstracte conceptualisatie/assimileren) De assimilator begint het liefst met logisch na te denken en hecht grote waarde aan abstractie en begripsvorming. Zijn sterkste kant ligt in het creëren van theoretische modellen. De praktijk is minder interessant. Hij kenmerkt zich door actief experimenteren in combinatie met abstraheren van ideeën.
4. Accomoderator: (Concrete ervaring en Actief experimenteren/accomoderen) Deze voorkeurstijl gaat vooral intuïtief te werk en richt zich minder op abstractie en reflecteren. Hij is gericht op concreet ervaren. De accomoderator presteert het beste als hij veel doet en veel kansen krijgt om nieuwe ervaringen op te doen. Deze personen blinken uit in het vermogen om in wisselende situaties snelle beslissingen te nemen.

Van belang is hierbij wel dat Kolb (1981) stelt dat de voorkeur voor de ene vorm van leren, nog steeds de mogelijkheid open houdt om op andere manieren te leren. Het is slechts een voorkeur.

Uit de hiervoor besproken onderzoeken is duidelijk geworden dat de VMBO-GTL leerling divers is in de manier waarop hij leert, maar behoefte heeft aan praktische ervaringen

die logisch aan een theorie gekoppeld worden. Daarom is het goed mogelijk dat het ervaringsgericht leren, dat de binding tussen praktische ervaring en theoretische reflectie stimuleert, wordt toegepast binnen het VMBO. Tevens is door de aandacht voor diversiteit gekozen voor de ELT theorie van Kolb (1984).

Hier wordt daarom onderzocht of er verschillen in aanpak, waardering en leervorderingen zijn te meten tussen de leerlingen met een verschillende voorkeursstijl. Daarnaast wordt onderzocht of de lessenserie die ervaring en theorie afwisselt bij de leerlingen leidt tot een algemener toepasbare theorie. De centrale vraag is dan ook als volgt geformuleerd:

Is een ervaringsgerichte lessenserie effectief voor het vmbo gtl en zijn er verschillen in leeraanpak, leerresultaten en waardering tussen de leerlingen met verschillende leervoorkeuren?

Omdat dit een exploratief onderzoek is, zijn er geen hypothesen, maar zijn de volgende vragen opgesteld:

1. Levert de ontworpen lessenserie leerresultaat op?
2. Zijn er verschillen in leerresultaat te vinden tussen de verschillende leervoorkeuren van Kolb (1984)?
3. Is er een verschil in de waardering tussen de leerlingen met verschillende leervoorkeuren?
4. Is er een verschil tussen de leerresultaten van leerlingen met verschillende leervoorkeuren?

Ontwerp Lessenserie

In dit onderzoek is gewerkt met een lessenserie voor de eerste klas VMBO gtl, die aansluit op de theorie van Kolb (1984). Omdat de lesmethoden die beschikbaar waren voor het

onderzoek, niet de gehele cirkel doorlopen is er gekozen voor het ontwerpen van een nieuwe lessenserie. De achtergronden en doelen van de lessenserie zullen in deze paragraaf worden besproken. Tevens zal de opbouw van de lessenserie besproken worden.

Diversiteit binnen de klas

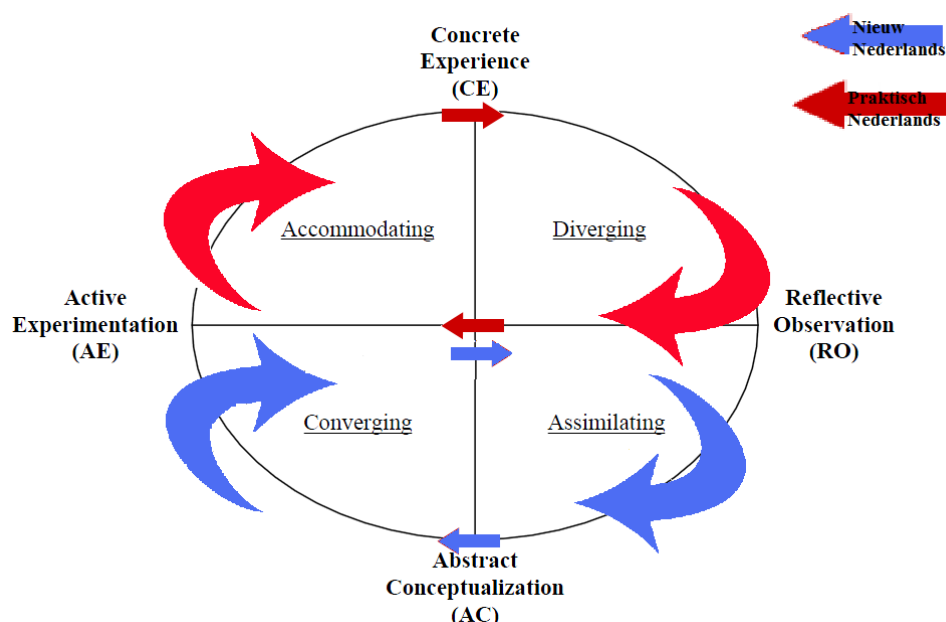
Ook op de school waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden (Christelijk College Schaersvoorde te Aalten) wordt gezocht naar passende vormen van onderwijs voor vmbo-leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg. Veelal wordt vastgehouden aan traditionele methoden. In die gehanteerde lesboeken overheerst de theorie. Een docent Nederlands was in zijn lessen op zoek naar mogelijkheden om ervaringsgericht leren toe te passen naast de traditionele methode Nieuw Nederlands (Steenbergen et al, 2006). Enige tijd geleden werkte de docent mee aan een pilot Praktisch Nederlands van de CED-groep (De Bruijne, Klomps en Molendijk, 2005). De CED-groep is een adviesdienst die ondersteuning biedt aan professionals binnen het onderwijs. Praktisch Nederlands is een experimentele, thematisch gerichte methode die ervaringsgericht wil werken. Beide methodes bieden te weinig evenwicht tussen praktijk en theorie om tegemoet te kunnen komen aan de diverse leerbehoeften van leerlingen. De vraag vanuit Schaersvoorde was dan ook:

“Is het mogelijk om voor een eerste klas gtl een ervaringsgerichte lessenserie te ontwikkelen waarin zowel praktische als theoretische elementen voldoende naar voren komen?”

Deze vraag sluit goed aan bij de onderzoeksvraag. Om de vragen van het onderzoek en de docent kunnen beantwoorden is een lessenserie ontwikkeld gebaseerd op twee genoemde lesmethoden. Zowel Is een ervaringsgerichte lessenserie effectief voor het vmbo gtl en zijn er verschillen in leeraanpak, leerresultaten en waardering tussen de leerlingen met verschillende leervoorkeuren?

(Steenbergen et al, 2006) als Praktisch Nederlands (De Bruijne, Klomps en Molendijk, 2005) zijn ontoereikende hulpmiddelen om tot ervaringsgericht leren te kunnen komen. Nieuw Nederlands (Steenbergen et al, 2006) gaat uit van een frontale, klassikale les en Praktisch Nederlands (De Bruijne, Klomps en Molendijk, 2005) is weliswaar gebaseerd op ervaringsgericht leren, maar geeft volgens de docent te weinig theorie.

In Praktisch Nederlands (De Bruijne, Klomps en Molendijk, 2005) komt de fase van abstract conceptualiseren niet voldoende aan bod. De leercirkel van Kolb (1984) wordt dus in beide methoden niet geheel doorlopen. Dit is wel van belang omdat leren juist een combinatie moet zijn van ervaring, perceptie en gedrag (Kolb, Boyatzis en Mainemelis, 2000; Kolb, 1984). De eerste methode (Nieuw Nederlands, Steenbergen et al, 2006) richt zich te veel op de activiteiten onder in de cirkel. De tweede methode (Praktisch Nederlands, De Bruijn, Klomps en Molendijk, 2005) richt zich te veel op activiteiten boven in de cirkel (Kolb, 1984). In figuur 2 is weergegeven hoe de activiteiten globaal per methode verdeeld zijn.



Figuur 2: Mogelijkheid van de cirkel doorlopen bij Praktisch Nederlands en Nieuw Nederlands

Om aan de vraag van de school te kunnen voldoen is er geput uit beide methoden. Tevens zijn er een aantal nieuwe elementen aan toegevoegd, zoals een casus en evaluatieformulieren. In het ontwerp van de lessenserie zal besproken worden waar de gebruikte elementen vandaan komen. Elke les duurde 50 minuten, met uitzondering van de lessen waarin gebeld werd, deze duurden 70 minuten (les 1 en 4).

De lessenserie

Doel en onderwerp: Het onderwerp van de lessenserie was “bellen”. Het doel van de lessenserie was het kunnen toepassen van formele taal en het doorvragen in klantgesprekken. De leerling kan aan het einde van de module bellen naar een helpdesk en op een formele manier informatie vragen. Voor dit onderwerp is gekozen omdat het aansluit bij het dagelijks leven van de leerlingen. Het onderwerp is een onderdeel van het curriculum.

Voorafgaand aan de lessenserie: In een les voorafgaand aan de lessenserie is er kort aandacht besteed aan een woordhulp “mobiel bellen”, met woorden zoals “belbundel” en “gsm”. De leerlingen hebben zo voldoende bagage gekregen om aan de module te beginnen.

Les 1 (concreet ervaren): In deze les deden de leerlingen een concrete ervaring op. De leerlingen bereidden in tweetallen een gesprek voor met een helpdeskmedewerker en voerden het daarna daadwerkelijk uit. Tijdens het gesprek werd gebeld met een volwassen buitenstaander die de rol van helpdeskmedewerker op zich nam. De teams kregen een casusbeschrijving waarin voor een leeftijdsgenootje een geschikte belbundel afgesloten moest worden. (Deze casus is te vinden in bijlage 4). Omdat vmbo-ers moeite hebben met het verwerken van informatie, is er voor gekozen om een aantal relevante punten en een aantal irrelevante punten op te nemen in de casus (van beide vier). De teams kregen vijf minuten voorbereidingstijd. Ook kregen ze van de docent de instructie dat ze maximaal vijf minuten

mochten bellen, waarbij een leerling daadwerkelijk het gesprek voerde en de ander meeluisterde, wie van de leerlingen meeluisterde en wie belde, mochten de leerlingen zelf bepalen. Nadat ze gebeld hadden gingen de leerlingen weer terug de les in die verder niets met het onderwerp telefoneren te maken had.

Les 2 (reflectief observeren/abstract conceptualiseren): In deze les reflecteerden de leerlingen op de eerder opgedane ervaring (het bellen). Dit deden de leerlingen door binnen hun team een feedbackformulier in te vullen. (Bijlage 2) Eerst vulde de beller het formulier in, waarna de luisteraar zijn aanvullende mening kon geven. Hierin stonden vragen als: “Vind je dat je goede vragen hebt gesteld?” en “Was je beleefd?” Na het invullen van het formulier en het uitwisselen van de ervaringen tussen de teamleden, werd er aandacht besteed aan het bellen naar een castingbureau uit Nieuw Nederlands (Steenbergen et al, 2006 p. 170-172). Er werd in de les individueel en in tweetallen nagedacht over aandachtspunten bij het voeren van een informatief gesprek met een castingbureau. Ook leerden ze in deze les wat de juiste toon is voor een formeel gesprek. De leerlingen kregen aan het eind van de les huiswerk mee. Dit bestond uit een opdracht waarbij ze na moesten denken over de vraag hoe je een gesprek aanpakt waarin je informatie wilt vragen en hoe je moet doorvragen. In die opdracht bedachten leerlingen vragen die ze zouden kunnen stellen als er gebeld wordt voor het reserveren van een bioscoopkaartje. Door deze opdracht werd de abstracte conceptualisatie bevorderd. Het informeren en solliciteren bij een castingbureau, of het bellen voor het reserveren van een bioscoopkaartje is niet hetzelfde als het bellen naar een helpdesk, maar vraagt wel om soortgelijke vaardigheden.

Les 3 (abstracte conceptualisatie): De leerlingen werkten in deze les verder aan de opdrachten in Nieuw Nederlands (Steenbergen et al, 2006) en dus de abstracte

conceptualisatie. De opdracht over het bellen naar de bioscoop werd verder uitgewerkt en het huiswerk hierover besproken. Tevens moesten ze bedenken wat er mis kan gaan in een gesprek met een castingbureau. Dit werd nabesproken tijdens de les. Verder werd er tijdens de les aandacht besteed aan de opdracht van pagina 170-171 (opnieuw over het castingbureau) van Nieuw Nederlands (Steenbergen et al, 2006). Vervolgens maakten ze de opdracht met de vraag: “Wat zou jij doen?” van Praktisch Nederlands (zie bijlage 8 en 3) (De Bruijne, Klomps en Molendijk, 2005). De leerlingen oefenden een gesprek om kaartjes te reserveren bij een bioscoop.

Les 4 (actief experimenteren): De leerlingen kregen een soortgelijke casus (zie bijlage 4) als in de eerste les. De docent gaf ze de volgende instructie mee: “De leerling die de vorige keer heeft gebeld moet nu weer bellen.” De leerlingen moesten nu een passende bundel vinden voor Chris (opnieuw een leeftijdsgenoot). Wederom waren er in deze casus vier relevante en vier irrelevante punten in het verhaal opgenomen. Vijf minuten voor het telefoongesprek, kregen de tweetallen de casus uitgereikt. In de wachttijd konden ze het gesprek voorbereiden en eventueel vragen opstellen.

Methoden

Participanten

De deelnemers aan dit onderzoek waren 29 leerlingen van klas 1 VMBO-gtl aan het Christelijk College Schaersvoorde te Aalten (Nederland). Deze leerlingen waren gemiddeld 13 jaar, de jongste was 12 en de oudste was 14. De leerlingen hadden een gemiddelde score van 534,47 op de Cito-eindtoets. Dit is een toets die de leerpotentie van leerlingen meet aan het einde van de basisschool. De leerlingen en de docent hebben ingestemd met de

medewerking aan dit onderzoek. In de klas zaten 17 jongens en 12 meisjes. De leerlingen deden mee, omdat ze leerling waren in deze klas en de lessenserie een onderdeel was van hun lesprogramma. De leerlingen werden ingedeeld in teams van twee met beiden eenzelfde Kolb-leerstijl (1984). De klas telde een oneven aantal leerlingen. Daarom is het laatste team samengesteld uit drie leerlingen. Dit team bestond uit een leerling met een als “accomodator” te omschrijven leerstijl en twee leerlingen die dicht tegen die leerstijl aanzaten. Daarom werd de score van dit team meegenomen in de resultaten van de doeners. Er is gekozen voor teams, om twee redenen, de eerste is vooral praktisch. Als alle 29 leerlingen hadden moeten bellen, was dit onmogelijk geweest om voor elkaar te krijgen zonder vertraging op te lopen. De tweede reden was dat de docent aangegeven heeft dat hij het belangrijk vindt dat zijn leerlingen leren samenwerken en elkaar leren feedback te geven.

Onderzoeksopzet

In dit onderzoek zijn een aantal centrale vragen gesteld. De verschillende voorkeursstijlen werden gemeten met de test van Poorthuis (2009) Het leereffect dat de leerlingen hebben van de lessenserie werd gemeten door de verschilscore tussen de na- en de voormeting. Leeraanpak werd gemeten aan de hand van de casusformulieren en feedbackformulieren. De waardering werd gemeten aan de hand van het evaluatieformulier.

Materialen

In deze paragraaf zal worden stilgestaan bij welke testen er gebruikt zijn om de leerresultaten, leervoorkeuren en waardering bij de leerlingen te meten. Ook zal er ingegaan worden het materiaal dat gebruikt is om de verschillen in aanpak te meten.

Test van Poorthuis

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de test van Poorthuis (2009) om de leerstijlen te meten bij de leerlingen (voor test, zie bijlage 1). Hoewel er een groot aantal gevalideerde leerstijlentests gebaseerd op Kolb (1984) zijn, is hier in dit onderzoek geen gebruik van gemaakt, omdat deze tests niet aansluiten op de leefwereld van de vmbo-leerlingen. De test van Poorthuis (2009) is speciaal geschreven voor vmbo-ers en daarom heeft Poorthuis in de test een aantal verschillen opgenomen met het origineel van Kolb A.Y. en Kolb D.A. (2005b). Allereerst heeft Poorthuis (2009) zijn test vooral gericht op schoolgerelateerde situaties, terwijl bij de Learning Style Inventory van Kolb A.Y. en Kolb D.A. (2005b) geen duidelijke verwijzing is naar alleen schoolsituaties. Een belangrijke overeenkomst is dat beide testen 12 items kennen in een geforceerd keuzeformat (de deelnemer moet per vraag steeds vier opties ordenen op zijn voorkeur, waarbij ieder deelantwoord verschillend gewaardeerd wordt). Beide tests houden rekening met de vier hoofdschalen: RO, AC, AE en CE. Zowel Kolb A.Y. en Kolb D.A. (2005b) als Poorthuis (2009) koppelen de scores op deze hoofdschalen op eenzelfde manier. Een verschil tussen Poorthuis en Kolb A.Y. en Kolb D.A. (2005b) is dat Kolb en Kolb twee subschalen hebben toegevoegd. Dit zijn de subschalen AC-CE en AE-RO. Deze schalen zijn toegevoegd omdat deze scores met elkaar correleren. Daarom is op basis van deze scores een percentielscore toegekend en wordt aan de hand hiervan de leervoorkeur bepaald. Poorthuis (2009) houdt geen rekening met deze correlaties en gaat uit van het samenvoegen van de verschillende scores op de vier hoofdschalen als manier om te bepalen welke voorkeursstijl iemand heeft. Tevens geeft Poorthuis (2009) de stijlen van Kolb (1984) een andere benaming. Dat is waarschijnlijk gedaan om het voor de vmbo-leerlingen begrijpelijker te maken. Omdat Poorthuis zich wel heeft gebaseerd op Kolb (1984) kan worden aangenomen dat de definities

van de voorkeursstijlen, behalve een andere naam, niet veel van elkaar afwijken. De namen die Poorthuis (2009) geeft aan de stijlen zijn als volgt:

1. Verkenner: Divergeerder
2. Tester: Converteerder
3. Denker: Assimilator
4. Doener: Accommodator

De benaming die Poorthuis heeft toegepast in zijn vragenlijst, zal ook gebruikt worden in dit onderzoek.

Om een goede indruk te geven van de gebruikte test volgt hier een voorbeeldvraag uit Poorthuis (2009):

Tabel 1: Voorbeeldvraag uit Poorthuis (2009)

1 Bij Nederlands maak je een knipselkrant over waterbeheer

1 2 3 4

A. ik ga enthousiast aan de gang				
B. ik kijk welke knipsels ik eventueel kan gebruiken.				
C. ik bedenk wat er allemaal in moet komen				
D. ik ga wat voorbeeld-kranten bekijken				

Poorthuis (2009) geeft bij deze test de volgende instructie:

Gekozen is voor beschrijvingen van de deelantwoorden voor herkenbare leersituaties. Deze situaties komen uit school en vrije tijd. Bij een ieder van de geschetste situatie hoort een fase uit de cirkel van Kolb (1984), de CE, AB, AE en RO. De leerlingen scoren daarop 1, 2, 3 en 4 met 4 (meeste voorkeur) en 1 (minste voorkeur). Poorthuis (2009) heeft bij de omschrijving van de fase in de deelantwoorden geprobeerd te vermijden dat twee fasen gecombineerd

worden, om een helder beeld te krijgen van de vier leervoorkeurstijlen. Per omschreven leersituatie zijn de vier deelantwoorden met de fasen op een willekeurige volgorde geplaatst. Op deze manier heeft Poorthuis (2009) 12 situaties, met ieder dus vier deelantwoorden geschetst, op de manier zoals weergegeven in tabel 1. De totaalscore op een leervorm is de som van alle deelscores gedeeld door het aantal leersituaties. De som van de gecombineerde leervormen is de score op de leerstijl: doener $(AE+CE)/2$, verkenners $(CE+RO)/2$, denker $(RO+AC)/2$ en tester $(AC+AE)/2$. De scores op deze combinaties kunnen daardoor gerangschikt worden naar voorkeur, met een maximale voorkeur van vier en een minimale voorkeur van 1.

Casusformulieren

De casusformulieren die omschreven staan in het lesontwerp, werden gebruikt om de aanpak van de leerlingen te scoren. Er is gekeken of de leerlingen notities maakten en hoe ze dit deden. De opbouw van deze lesformulieren staat beschreven in het lesontwerp.

Feedbackformulier voor de zelfreflectiefase

Daarnaast is er gebruik gemaakt van een feedbackformulier dat de tweetallen samen hebben ingevuld (zie bijlage 2). Hierin stonden vragen als: “Welke dingen zou je niet/wel/anders doen als je nog een keer zo’n gesprek moet voeren?” Dit formulier werd eerst door de beller ingevuld en daarna werd de luisteraar gevraagd het ook in te vullen en eventueel aan te vullen. Voor verdere uitleg: zie Lesontwerp.

Evaluatieformulier voor de lessenserie

Tenslotte hebben de leerlingen een evaluatieformulier ingevuld over de gehele module (zie bijlage 9). Hierin werd gevraagd de lesmodule te beoordelen zodat er verbeteringen

konden worden aangebracht. Hierin stonden vragen als “Hoe leuk vond je deze lessen?” en “Hoe leuk vond je het bellen met de helpdesk?” Gekozen is voor ‘leuk’, omdat dit een woord is dat dicht bij de leerlingen staat. De leerlingen beantwoordden dergelijke vragen door een kruisje te zetten op een lijntje tussen ‘niet leuk’ en ‘leuk’. Deze aanpak genoot de voorkeur boven een likertschaal, die minder precies is (de keuze van de leerling is nu veel vrijer dan dat deze zou zijn bij een likertschaal). Ook werd er bij deze vragen niet gekozen voor open vragen omdat de vergelijking tussen leerlingen dan minder goed mogelijk zou zijn. Naast deze twee vragen werden er ook twee open vragen gesteld:

“Wat heb je geleerd van de lessen?”

“Zou je de volgende keer de lessen anders aanpakken?” Deze vraag was te beantwoorden met ja, ik zou..., waarna de leerlingen in kunnen vullen, of nee.

Nu is wel voor de open vraagvorm gekozen, omdat bij deze vragen het van belang was dat de leerling niet gestuurd werd in zijn antwoord.

Scorelijsten

Om de gesprekskwaliteit te beoordelen is gebruik gemaakt van een scorelijst voor het eerste opgenomen gesprek (zie bijlage 5) en een scorelijst voor het laatste gesprek (zie bijlage 6). De lijsten zijn in overleg met de docent samengesteld. Voor de docent was het belangrijk te beoordelen of de leerling het gesprek weet te structureren, of de leerling kan doorvragen en of de leerling de juiste formele taal hanteert. De docent was ook benieuwd of leerlingen van de gelegenheid gebruik zouden maken om tevoren aantekeningen te maken.

De scorelijst had vijf hoofdonderdelen:

- | | | |
|--------------------|---|---|
| 1. Gespreksbegin | } | Beoordeeld door middel van geluidsopname |
| 2. Gesprekstoon | | |
| 3. Inhoud | | |
| 4. Afsluiting | | |
| 5. Voorbereiding-> | | Beoordeeld door middel van casusformulier |

De minimale score was 1 en de maximale score was 5. Bij een minimale score werd er geen aandacht besteed aan het punt. Bij een maximale score werden alle leerpunten in de praktijk gebracht. Voor verdere uitleg van de scoring, zie bijlage 5 en 6.

Om tot een eindcijfer te komen werd de volgende formule gebruikt. Dit eindcijfer gold als score op de metingen:

$$\frac{(\text{score1}+\text{score2}+\text{score3}+\text{score4}+\text{score5})\cdot 2}{5}$$

5

Nadat de uitkomst was berekend, werden er nog bonuspunten toegevoegd aan het eindcijfer (0 voor een keuze tijdens het gesprek voor het slechtst passende abonnement, 0.5 voor het iets beter passende abonnement en 1 voor het beste abonnement. In theorie was een cijfer 11 dus mogelijk. De score op scoreformulier 1 werd gebruikt als voormeting en de score op formulier 2 als nameting.

Vaste telefoon en opnameapparatuur

Om de leerlingen te kunnen laten ervaren hoe het was om te bellen met een helpdesk was er op school een vaste telefoon beschikbaar. Ook is er gebeld naar een vaste telefoon. Verder is er gebruik gemaakt van opnameapparatuur in een laptop (voor de telefoongesprekken) om de

beoordeling van de gesprekken te vergemakkelijken. Zo kon ook een tweede beoordelaar naar het gesprek luisteren.

Procedure

In de procedure wordt beschreven hoe het leerresultaat van de lessenserie is gemeten en hoe het verschil in aanpak en waardering tussen de stijlen is gemeten. Inhoudelijk is op de lessenserie ingegaan in het gedeelte *Ontwerp lessenserie*. Dit zal hier dus niet herhaald worden.

Voorafgaand aan de lessenserie, test van Poorthuis

Voorafgaand aan de lessenserie is de test van Poorthuis (2009) afgenomen. De docent heeft een korte introductie gehouden. Tevens werd er een voorbeeldvraag ingevuld om te kijken of iedereen het goed begrepen had. Daarna werd de test ingevuld. Als hierover nog vragen waren konden die gesteld worden aan de docent. Nadat de test was ingevuld, leverden de leerlingen het blad in bij de docent. De docent berekende de vier schalen in de test en kende daarna de scores toe volgens de procedure van Poorthuis (2009). Daarna verdeelde hij zijn leerlingen in teams met dezelfde leervoorkeur. Afgesproken was dat er een drietal zou zijn, vanwege het oneven aantal. Na overleg met de onderzoeker is besloten hier een ‘restteam’ van te maken. De docent heeft dit drietal geformeerd met één doener en twee leerlingen met een hoge “doener-score”.

De lessenserie

De docent verdeelde de klas in tweetallen. Er werd niet verteld dat dit gebeurde op basis van leervoorkeuren, om zo beïnvloeding door deze informatie te voorkomen. Hierna werd de lessenserie als hiervoor omschreven uitgevoerd. De eerste keer bellen met de helpdesk (casus

Kim, zie bijlage 2) gold als voortest om het beginniveau van de leerlingen te meten. Aan het einde van de lessenserie kregen de leerlingen een soortgelijke casus (Chris, zie bijlage 4). Deze casus werd gebruikt als nameting. Elk team ontving deze nameting als score en beoordeling. Voor verdere uitleg van de casussen wordt verwezen naar de lessenserie.

Resultaten

Scores op de test van Poorthuis

Uit de resultaten van de test van Poorthuis blijkt dat alle leervoorkeuren zijn vertegenwoordigd, maar dat er vooral denkers zijn in deze klas en dat de groep doeners de kleinste is.

Tabel 2: Percentage Leerlingen per Voorkeursstijl

Stijl	Aantal	Percentage
Verkenners	8	27.86
Denkers	11	37.93
Doeners	3	10.34
Testers	7	24.13

Resultaat van de leervooruitgang van de lesmethode

Allereest is gekeken of de voormeting, nameting en verschilscore normaal verdeeld zijn. Dit blijkt het geval, daarom is er gekozen voor toetsen die normaliteit veronderstellen. Voor het meten van de effectiviteit van de lesmethode is uitgegaan van de score per team. Hiervoor geldt een $n=14$. Uit de t-toets voor paired samples blijkt een significante leeropbrengst van de lessenserie $t(13)=10.97$, $p<0.001$. De verschilscore van nameting-

voormeting was gemiddeld 1.75 met een standaardafwijking van 0.60. Het 95% betrouwbaarheidsinterval van de score op de verschillscore loopt van 1,42 tot 2,12.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Ter verificatie van de juistheid van de scoring van de scoorder, is er een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend. Deze is berekend op basis van een tweede beoordelaar, die de leerlingen en hun leervoorkeur niet kende. Deze beoordelaar heeft slechts naar de beide telefoongesprekken geluisterd en deze beoordeeld op dezelfde manier als de eerste beoordelaar. De betrouwbaarheid is Cronbachs Alpha=0.87. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het beoordelen betrouwbaar is. Ook voor de Cronbachs Alpha is de data per team gebruikt.

Vergelijken van de verschillende leervoorkeur in hun vooruitgang en aanpak

Tabel 3: Gemiddelde scores per leervoorkeur

Voorkeur	Gemiddelde		Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde
leervoorkeur	N	Gemiddelde verschilscore	score op de voormeting	score op de nameting	Cito-score
Verkenner	8	1,64	4,97	6,61	534,86
Denker	11	1,80	4,92	6,72	535,83
Doener	3	1,50	3,00	4,50	538,50
Tester	7	1,86	5,33	7,19	531,33
Totaal	29	1,75	4,83	6,58	534,76

Zoals eerder is aangegeven, is het team van drie leerlingen meegerekend met de doeners (opgebouwd uit een doener, denker en verkenner). Eerst is getoetst of er een significant verschil is tussen de vier leervoorkeuren en de score op de voormeting. Dit is gedaan met een ANOVA-analyse. Dit bleek niet het geval ($F=1.096$, $p=0.40$). Hierna is getoetst of er een verschil is tussen de leervoorkeuren en de score op de nameting. Ook hier zijn geen significante verschillen gevonden. Als laatste is er getoetst of er een significant verschil is tussen de leervoorkeuren in de grootte van de verschillscore. Dit was bij geen leervoorkeur het geval. Ook zijn hier geen trends waarneembaar ($F=0.304$, $p=0.822$)

Omdat er geen significante verschillen of trends zijn gevonden tussen de verschillscores van de verschillende leervoorkeuren is gekeken of de vooruitgang die leerlingen boekten mogelijk afhankelijk is van hun leerpotentie, ofwel hun Cito-score. De verwachting is dat leerlingen met een lagere Cito-score minder vooruitgang boeken en dus een lagere verschillscore hebben. Dit bleek volgens de analyse van correlatie niet het geval, want de correlaties zijn niet significant. Voor deze analyse van correlatie gold een $n=21$, omdat niet van alle leerlingen een Cito-score bekend is.

Tabel 4: Correlatie tussen Cito-score en vooruitgang

		Verschilscore	Score nameting	Score voormeting
CITO	Pearson Correlation	,019	-0,25	-0,27

Correlatie van de vooruitgang en de score op de test van Poorthuis op de vier schalen

Op basis van de test van Poorthuis (2009) is gekeken of er een correlatie is tussen de voorkeur voor de verschillende fases en de score op de voormeting, nameting en de verschillscore. Hier is geen significante correlatie gevonden:

Tabel 5: Analyse van correlatie van voorkeursstijlen en score

		Doeners	Verkenners	Denkers	Testers
		score	score	score	score
Verschilscore	Pearson	0,01	-0,33	-0,03	0,33
	Correlation				
Score	Pearson	0,34	0,15	0,37*	-0,16
nameting	Correlation				
Score	Pearson	-0,34	0,30	0,38*	-0,30
voormeting	Correlation				

* $p < 0.05$

Hieruit blijkt dat een hogere score op de voormeting en nameting bij de denkers significant correleert met de denkersscore.

Verschillende manieren van aanpak

In dit gedeelte wordt er gekeken naar de aanpak van de gegeven leertaak op de casusformulieren van het eerste en het tweede telefoongesprek. Onderzocht wordt of de leerlingen met dezelfde voorkeursstijl een soortgelijke aanpak hebben bij het maken van notities op het casusformulier. In dit gedeelte zal tevens aandacht worden besteed aan de feedbackformulieren. Hierin wordt gekeken of er verschillen bestaan in aandachtspunten die testers, denkers, doeners en verkenners benoemen.

Casusformulieren

Opvallend is dat de zogenaamde doeners amper gebruik maken van de ruimte om aantekeningen te maken. De groep die daar het meeste gebruik van maakt is de groep denkers. In de voormeting schrijven drie van de vijf teams ‘denkers’ een opening van het gesprek op.

In de nameting hebben diezelfde teams opnieuw gebruik gemaakt van de mogelijkheid om notities te maken. De aard van de notities is wel veranderd. Bij deze teams wordt er nu meer puntsgewijs voorbereid. Verder lijkt het alsof een team tijdens het laatste gesprek ook nog aantekeningen heeft gemaakt. Dit team maakte aantekeningen over de verschillende abonnementen.

Feedbackformulier

Hierna is gekeken naar hoe de leerlingen elkaar feedback hebben gegeven. Daarbij valt op dat denkers veel meer feedback aan elkaar geven. Ze lichten hierbij ook veel meer toe wat ze goed vinden en wat de ander nog verbeteren kan. Een voorbeeld van wat er door een team van denkers is opgeschreven als antwoord op de vraag: Was je beleefd?:

Beller: “ja” Luisteraar: “Ja, maar kon wel beleefder zoals aan het einde dankje.”

Bij een team van doeners ziet het antwoord er heel anders uit:

Beller: “redelijk” Luisteraar: “ja”

Bij de testers en denkers zijn de verschillende teamleden het minder met elkaar eens dan bij de doeners. Een voorbeeld van een tweetal testers. Op het formulier werd gevraagd: “Heb je de informatie gekregen die je wilde hebben?”. De bellende tester antwoordde hierop: “ja”. De luisteraar gaf hierop als extra feedback: “Ja, maar je kunt meer doorvragen.” Bij de denkers valt dus op dat ze meer notities maken, terwijl de doeners dit het minst lijken te doen. Natuurlijk zijn er erg weinig proefpersonen om dit te kunnen concluderen, maar er is toch zeker een trend zichtbaar.

Evaluatie van de Lessenserie

Als laatste wordt de evaluatie van de leerlingen bekeken. Gevraagd werd: “Hoe leuk vond je de lessen?” Deze waardering is gemeten op een glijdende schaal. De lijn waarop de

leerlingen een kruisje moesten zetten was 75mm lang. De waardering is gemeten aan het aantal mm. De gemiddelde waardering was 36.66 ($sd=19.66$). De hoogste waardering was 70mm en de laagste was 0 mm. De waardering van de bellers was niet significant hoger dan die van de luisteraars ($t=1.48$, $p=0.15$). Wanneer de vier uitschieters met een score onder de 10 op de waardering eruit gehaald zijn, is de gemiddelde waardering 42,12 ($sd=14,99$). Ook dan is er geen significant verschil tussen de waardering van bellers en luisteraars ($t(23)=1.00$, $p=0.14$)

Tabel 6: Waardering van Bellers en Luisteraars Lesmodule

Groep	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Bellers	42.14	19.19
Luisteraars	31.53	18.74

Er is ook gekeken of testers, denkers, doeners en verkenners de lessenserie verschillend waarden. Dit bleek niet zo te zijn ($F=0.926$, $p=0.44$).

Daarna is gevraagd: “Hoe leuk vond je het bellen met een helpdesk?” Het antwoord kruisten de leerlingen aan op een zelfde soort glijdende schaal aan als bij de vorige vraag. De waardering is wederom gemeten aan de hand van het aantal milimeters. Het gemiddelde van deze waardering was 35.00 mm ($sd=20.79$) De hoogste waardering was in dit geval 75 mm en de laagste wederom 0.

Ook in dit geval was de waardering van de bellers niet hoger dan van de luisteraars. Als hier de vijf uitschieters (opnieuw met een score onder de 10) uitgehaald worden is het gemiddelde 41,58 ($sd=15,31$). Ook dan wordt er opnieuw geen verschil in waardering tussen bellers en luisteraars gevonden ($t=0.78$, $p=0.44$).

Tabel 7: Waardering van Bellers en Luisteraar Bellen met de Helpdesk

Groep	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Bellers	42.14	19.19
Luisteraars	31.53	18.74

Vervolgens is er gekeken naar de open vragen. De eerste vraag was: “Wat heb je geleerd in deze lessen?” De antwoorden van de leerlingen zijn ingedeeld in categorieën. De grootste groep leerlingen schreef op het evaluatieformulier dat ze geleerd hadden beleefd te zijn. Deze leerlingen gebruikten daarbij formuleringen als:

“Ik heb geleerd dat je goede vragen moet stellen en altijd oudere mensen met u aan spreken, beleefd”

“Ik heb geleerd dat je netjes en formeel moet bellen”

Een voorbeeld van een formulering over luisteren naar de ander:

“Ik heb geleerd dat je goed moet luisteren wat hij/zij zegt”

De verdere uitspraken zijn verwerkt in onderstaande tabel.

Tabel 8: Antwoorden op de Vraag: “Wat heb je geleerd?”

Categorie	Aantal
Beleefd zijn	16
Luisteren naar de ander	4
Voorbereiden op het gesprek	3
Netjes afsluiten	3
Bedanken	2
Onderscheid maken tussen zakelijk en privégesprek	1
Goede vragen stellen	1
Overige*	3

*Overige: De niet in te delen antwoorden waren:

1: “Niks”

2. “Hoe je moet praten aan de telefoon als je een bundel wilt”

3. “Hoe je het moest zeggen en zo!”

Op de vraag: “Zou je het de volgende keer in zo’n gesprek anders aanpakken?”

antwoordden vijf van de 23 leerlingen ja. Als redenen gaven zij hiervoor vijf verschillende redenen, namelijk:

1. “Ik zou een beter einde maken”

2. “Ik zou nog iets beleefder zijn”

3. “Ik zou nog rustige proberen te praten en nog iets duidelijker”

4. “Ja, ik zou meer vragen”

5. “Eerst opschrijven voordat ik praat”

Discussie

Centrale vraag en deelvragen

De centrale vraag in dit onderzoek:

Is een ervaringsgerichte lessenserie effectief voor het vmbo gtl en zijn er verschillen in leeraanpak, leerresultaten en waardering tussen de leerlingen met verschillende leervoorkeuren?

De deelvragen die hieruit voortgekomen zijn, zijn de volgende vragen:

1. Levert de ontworpen lessenserie leerresultaat op?
2. Zijn er verschillen in aanpak te vinden tussen de verschillende leervoorkeuren van Kolb (1984)?
3. Is er een verschil in de waardering tussen de leerlingen met verschillende leervoorkeuren?
4. Is er een verschil tussen de leerresultaten van leerlingen met verschillende leervoorkeuren?

Uit de resultaten bleek dat de lessenserie inderdaad leerresultaat oplevert.

Deelvraag 1 is dus positief beantwoord.

Bij deelvraag 2 zijn wel verschillen in aanpak gevonden

Bij de deelvragen 3 en 4 zijn geen verschillen gevonden.

Koppeling met de Voorgaande Literatuur

De lessenserie sluit goed aan bij het gedachtegoed van Marreveld (2009) en Ros (2009) over authentiek en ervaringsgericht leren. Aangenomen kon worden dat de leerlingen het een leuke lessenserie zouden vinden. Toch gaven ze vaak een waardering onder het midden van de waarderingsschaal.

Hamstra en van den Ende (2006) schrijven dat de VMBO-leerling bij voorkeur leert door te doen. Er konden dus relatief veel doeners verwacht worden. In deze klas bleek dit een minderheid (3 uit 29). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen die een doenersvoorkeursstijl hebben, al ingedeeld zouden zijn bij de lagere niveaus van het VMBO.

Het lukte veel leerlingen om van een praktische ervaring tot een algemeen toepasbare theorie te geraken. Hierdoor zijn er aanwijzingen dat ze de gehele leercirkel van Kolb (1984) hebben doorlopen. In de evaluatie vertellen de leerlingen over telefoongesprekken en formele gesprekken in het algemeen. Ze gaan niet in op de casussen van de lessenserie.

Het startpunt van de lessen leek heel goed aan te sluiten bij de leervoorkeur van de doener. Ook in de daaropvolgende leeractiviteiten waren er veel mogelijkheden om praktisch te oefenen. Toch bleek er geen onderscheid in waardering tussen leerlingen met verschillende leervoorkeuren.

Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de leerresultaten die de leerlingen met verschillende leervoorkeuren hebben geboekt. Dit was niet volgens de verwachting. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat alle fasen wel aan bod zijn gekomen in de lessenserie. Mogelijkerwijs hebben alle leerlingen evenveel aansluiting gevonden bij de methode en is het dus minder van belang welke voorkeursstijl een leerling heeft, als al de fasen van Kolb (1984) toegepast moeten worden.

Beperkingen van het Huidig Onderzoek

Dit onderzoek heeft een aantal beperkende kenmerken. Allereerst is er een kleine steekproef gebruikt van veertien teams met in totaal 29 leerlingen. Een kleine steekproef als deze is kenmerkend voor een oriënterende studie. De resultaten moeten ook als zodanig worden beschouwd.

Een tweede beperking van het onderzoek is het kleine aantal doeners dat in de testgroep is aanwezig was. Dit waren er slechts drie, waardoor er maar twee teams met doeners zijn gevormd. Hierdoor is de kans op uitschieters bij deze teams erg groot en kan er over deze groep erg met zekerheid kan worden geconcludeerd.

Leerlingen met een overeenkomende leervoorkeur zijn gekoppeld. Daarbij is geen rekening gehouden met de mate waarin de leervoorkeur aanwezig is.

De leerlingen per team lijken dan minder op elkaar dan op het eerste gezicht gedacht kan worden. Wel is hier een analyse van correlatie voor gedaan. Hieruit bleek dat de denkers significant hoger scoorden op de voor- en nameting, maar niet significant meer verbeteren. De denkers hadden dus een hoger instapniveau, maar verbeterden zich niet significant meer.

Ook op de gebruikte scorelijsten kan kritiek worden geleverd. De indeling van de criteria die hier gebruikt is, laat ruimte over voor verschillende interpretatie van de beoordelingscriteria. Wel is er gemeten door middel van een tweede beoordeelaar of deze interpretatie een erg grote rol speelt. Dit bleek niet het geval, want de crohnbachs alpha was hoog. Verwacht mag dus worden dat de gebruikte interpretatie van de beoordelaars in ieder geval leidt tot hetzelfde resultaat.

De laatste beperking die hier genoemd wordt bij dit onderzoek is dat er voor het testen van de leervoorkeur bij de leerlingen gekozen is voor een niet gevalideerde test. Die niet gevalideerde test van Poorthuis (2009) bleek het beste te passen bij de proefpersonen. Daarom was deze keuze wel te verantwoorden.

Aanwijzingen voor Toekomstig Onderzoek

Juist omdat dit een oriënterende studie is, is er veel nagedacht over wat de toekomstige mogelijkheden zijn voor onderzoek, voortvloeiend uit deze studie. Een eerste mogelijkheid is om het onderzoek nogmaals uit te voeren, maar dan met een parallelklas die alleen de casussen krijgt. Zo is namelijk nog preciezer te meten wat het effect is van de aangeboden theorie in de andere lessen. Ook zou het een goed idee kunnen zijn om in meer dan een klas de lessenserie uit te laten voeren om zo een meer betrouwbare meting van de vooruitgang die geboekt is te verkrijgen.

Ervaringsgerichte methoden bij andere vakken zijn ook goede opties voor een nieuw onderzoek. Gedacht kan worden aan zowel vakspecifieke als vakoverschrijdende lessen. Ook andere niveaus en leeftijdsgroepen in het voortgezet onderwijs kunnen worden onderzocht.

Ook zou het goed zijn dat het onderzoek herhaald wordt met andere klassen en andere scholen. Zo kan er met meer zekerheid gezegd worden dat de lesmethode werkt voor de gtl-leerling in het algemeen en niet alleen voor de gtl-leerling van Schaersvoorde.

Op scholen wordt veel gewerkt met de indeling van Kolb (1984), maar een betrouwbare en valide methode om deze voorkeuren te meten is niet beschikbaar. Dit is voor het onderwijs en de wetenschap een groot gemis. Daarom zou er eerst een validerings- en betrouwbaarheidsonderzoek moeten plaatsvinden voor de test van Poorthuis (2009).

Praktische Implicaties

Veel methoden pretenderen te werken met de leercirkel en leervoorkeuren van Kolb (1984). Dit was ook het geval bij de methode Praktisch Nederlands (De Bruijne, Klomps en Molendijk, 2005). Uit dit onderzoek is gebleken dat een methode die aandacht schenkt aan

alle leerfasen van Kolb (1984) voor het vmbo-gtl goed werkt voor leerlingen met verschillende voorkeursstijlen. Docenten en ontwerpers van lessen zouden kunnen onderzoeken of methoden daadwerkelijk de vier leerfasen doorlopen.

Dit onderzoek is uitgevoerd in een situatie die een hoge ecologische validiteit had. Daarom is het onderzoek makkelijker te vertalen naar de praktijk. Nu bekend is dat de lessenserie effectief is, kan de lessenserie nogmaals toegepast worden bij een zelfde soort klas en kan dit resultaat gebruikt worden om lesmateriaal te ontwikkelen dat op eenzelfde manier is opgebouwd.

Alle leerlingen hebben vooruitgang geboekt, zonder dat er een plafond- of bodemeffect aanwezig is. De lessenserie kan dus toegepast worden bij groepen leerlingen met een soortgelijk niveau.

De docent heeft het als positief ervaren om bepaald te worden bij de diverse leervoorkeuren van zijn leerlingen. “Bij het begin van de lessenserie werden de leerlingen geconfronteerd met een probleem. Het was mooi te zien dat ze dat probleem op heel verschillende manieren te lijf gingen. De teamsamenstelling speelde daarbij een belangrijke rol. Ook het laten samenwerken van leerlingen met een overeenkomstige leervoorkeur leidde tot een prettige sfeer. Daarnaast was het een goede ervaring om werkvormen te ontwerpen die bevorderen dat de gehele cirkel van Kolb (1984) werd doorlopen.”

De lessenserie van dit onderzoek besteedt aandacht aan alle fasen uit de leercirkel van Kolb (1984). Dan is het niet langer van belang om bij elke leerling de voorkeursstijl te meten. De leerlingen boeken, ongeacht hun voorkeur, namelijk evenveel vooruitgang.

Conclusies

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat een ervaringsgerichte lessenserie een geschikte aanpak is voor 1 vmbo-gtl. Dit blijkt uit het feit dat alle leerlingen vooruitgang geboekt hebben en stellen dat ze er iets van geleerd hebben. Ook is gebleken dat leerlingen met verschillende voorkeursstijlen een andere aanpak van leren gebruiken. De leervoorkeurstijl leidde niet tot een verschillende waardering van de lessenserie. Bij de verschillende leervoorkeuren is geen verschil in leerresultaten gevonden.

In de onderwijspraktijk is dit onderzoek nuttig, omdat het de aandacht heeft gevestigd op het toepassen van de complete leercirkel van Kolb (1984). Hierdoor wordt in deze lessenserie namelijk leerresultaat geboekt, ongeacht de voorkeursstijl van de leerling.

Referentielijst

- Adviesraad Diversiteit en Integratie (2007) Het vmbo werkt!, *verkregen via:*
<http://dare.uva.nl/document/129598> *gedownload op: 6-12-2011*
- De Bruijne, J. M. , Klomps, S. & Molendijk, M. (2005) *Praktisch Nederlands voor het vmbo*,
 Rotterdam: CED-groep
- Dewey, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Holt, Rinehart and Winston
- Fowler, J. (2008) Experiential learning and its facilitation, *Nurse Education Today*, 28, 427-433, doi:
[10.1016/j.nedt.2007.07.007](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.07.007)
- Hamstra, D. G., & Van den Ende, J. (2006) De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en
 ontwikkelingspsychologische theorieën, *CPS Onderwijsontwikkeling en advies*, *verkregen via:*
managervo.kennisnet.nl, *gedownload op 1-1-2012*
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). *Experiential learning theory: Previous
 research and new directions*. In R. J. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking,
 learning, and cognitive styles*. The educational psychology series (227–247). Mahwah, NJ:
 Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Kolb, A.Y. & Kolb D.A., (2005a) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential
 Learning in Higher Education, *Academy of Management Learning & Education*, 4, 193-212

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005b). The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1: 2005 technical specifications, *Verkregen via*, <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lbsitechmanual.pdf>, gedownload op 23-2-2012
- Kolb D. A., (1981) Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf, *The Academy of Management Review*, 6, 289-296
- Kolb D. A., (1984) *Experiential Learning*, New Jersey: Prentice Hall
- Marreveld, M. (2009) Vmbo-gl is kweekbak voor nerds van de toekomst, *didaktief*, 10, 10-12
- Mul, H. M., (2006) Match or Mismatch: de invloed van leerstijlen op ontdekkend en ervaringsleren, *verkregen via*: <http://essay.utwente.nl/58841/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011) Voortgezet onderwijs 2011-2012 Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen, *verkregen via*: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/02/voortgezet-onderwijs-2011-2012-gids-voor-ouders-verzorgers-en-leerlingen.html>, laatst bezocht op 1-2-2012
- Poorthuis, H., (2009) Leerstijltest voor scholieren, vrij naar David Kolb, *verkregen via* www.e-cent.nl/servlet/supportBinaryFiles?referenceId=5...1609, gedownload op 2-5-2011
- Ros B. (2009) Vmbo: gestraald of geslaagd?, *Didaktief*, 8, 4-8
- Steenbergen, W., Ekens, T., Van Hoek, G., Jissink, G., De Koning, A., Kooiman, M., Linders, B., Plasmans, N., Schijndel, L., Voeten, E. & Wubs E. (2006) *Nieuw Nederlands 1 vmbo t/havo*, Houten/Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Taylor, R. (1998) Lifelong learning in the 'Liberal Tradition', *Journal of Moral Education*, 27, 301-312, doi: 10.1080/0305724980270303

Bijlage 1: De test van Poorthuis (2009)

Leerstijlentest voor scholieren, vrij naar David Kolb

Hans Poorthuis 2009-05-15

De Akkerman-test, een populaire Nederlandstalige versie van de Kolb test, is helaas onbruikbaar want:

1. de Akkerman-test hanteert de score van de learning style inventory van Kolb (dus scoort de 4 x 6 aangegeven plekken in de tabel)
2. maar de beschrijvingen van de Akkerman-test komen niet overeen met de indicatoren van de learning style inventory van Kolb
3. er wordt bij Kolb een normering voor volwassenen gebruikt om de scores om te kunnen zetten in percentages, terwijl het hier gaat om jongeren.
4. het tweede assenkruis van Akkerman heeft andere schalen op de as dan de learning style inventory van Kolb

Verder

5. de situaties van de Akkerman-test zijn nog steeds moeilijk vertaalbaar naar het leren van jongeren op school.
6. de beschrijvingen lijken beter te passen bij de leerstijlen die een combinatie zijn van de leervormen AE RO AB AE en niet zo goed bij de afzonderlijke leervormen AE RO AB AE

Mijn aanpak voor een eigen leerstijltest volgens Kolb voor scholieren:

1. gekozen is voor beschrijvingen van herkenbare leersituaties uit school en uit de vrije tijd
2. de leervormen CE AB AE en RO zijn ontleend aan David Kolb
3. bij iedere leersituatie horen vier intuïtieve beschrijvingen van de leervormen CE AB AE en RO.
4. leerlingen scoren daarop 1, 2, 3 en 4 met 4 (meeste voorkeur) en 1 (minste voorkeur)
5. geprobeerd is te vermijden dat de beschrijvingen twee leervormen combineren en dus passen bij de vier leerstijlen doener, verkenner, denker en tester.

6. per leersituatie zijn de vier beschrijvingen van de leervormen willekeurig door elkaar geplaatst door 12 verschillende volgordes op te schrijven en deze 12 in willekeurige volgorde te plaatsen
7. de totaalscore op een leervorm is de som van alle deelscores gedeeld door het aantal leersituaties (12)
8. de som van de gecombineerde leervormen is de score op de leerstijl: doener $(AE+CE)/2$, verkenners $(CE+RO)/2$, denker $(RO+AC)/2$ en tester $(AC+AE)/2$
9. de scores kunnen daardoor geïnterpreteerd worden als 4 meeste voorkeur en 1 minste voorkeur.

Opmerking

- de genormeerde schaal met percentages ontleend aan volwassenen wordt niet gebruikt
- de verschilscore van leervormen om de voorkeursleerstijl te bepalen wordt niet gebruikt; accent wordt gelegd op het feit dat ieder alle leervormen en leerstijlen in meer of mindere mate gebruikt.
- de genormeerde indeling naar vier leerstijlen met percentages ontleend aan volwassenen wordt niet gebruikt.

Test je eigen leerstijl volgens de leerstijlen van Kolb

De test geeft een indicatie over de voorkeuren die je hebt voor de manier waarop je leert.

Hieronder staan negen groepen van vier uitspraken die steeds een manier van leren beschrijven. Per groep rangschik je de uitspraken. Je geeft de hoogste score 4 aan de manier van leren die het meest je voorkeur heeft. Je geeft de laagste score 1 aan de manier van leren die het minst je voorkeur heeft. Per groep mag elke score 1, 2, 3 of 4 slechts eenmaal voorkomen.

Voorbeeldsituatie: je gaat binnenkort op vakantie

1 2 3 4

A. ik bereid de vakantie tot in de puntjes voor			x	
B. ik vind de vakantiebestemming zeer belangrijk		x		
C. ik pak vlak voor vertrek mijn spullen in	X			
D. ik wil op vakantie vooral uitrusten				x

1 Bij Nederlands maak je een knipselkrant over waterbeheer

1 2 3 4

A. ik ga enthousiast aan de gang				
B. ik kijk welke knipsels ik eventueel kan gebruiken.				
C. ik bedenk wat er allemaal in moet komen				
D. ik ga wat voorbeeld-kranten bekijken				

1 2 3 4

2 Bij een mentorles gaat het over sociale vaardigheden.

A. ik kijk eerst goed hoe het gaat				
B. ik sta open voor nieuwe ervaringen.				
C. ik ben onbevooroordeeld				
D. ik overdenk de manier van werken				

3 Bij geschiedenis gaat het over ridders en middeleeuwen.

1 2 3 4

A. ik wil graag werken aan het werkstuk over de middeleeuwen				
B. ik luister graag naar de verhalen over de middeleeuwen				
C. ik wil graag meer begrijpen van de middeleeuwen				
D. ik bekijk graag plaatjes over de middeleeuwen en orden dat				

4 De aardrijkskunde leer je over het milieubewust handelen.

1 2 3 4

A. ik ben me bewust van wat ik doet.				
B. ik neem risico's met wat ik doe of zeg.				
C. ik neem de dingen zoals ze zijn.				
D. ik kent waarde-oordelen toe.				

1 2 3 4

5 Bij techniek leer je boren.

A. ik kijk hoe anderen het doen				
B. ik probeer het zelf uit				
C. ik vraag iemand om het voor te doen				
D. ik bestudeer de handleiding				

6 Bij wiskunde teken je grafieken.

1 2 3 4

A. ik leer door van alles uit te proberen met grafieken				
B. ik leer door zelf de leersstof over grafieken te bestuderen				
C. ik leer door goed te kijken naar iemand die het voor doet.				
D. ik leer door zelf veel grafieken te tekenen.				

1 2 3 4

7 Bij Engels schrijf je een brief.

A. ik bestudeer eerst de kenmerken van een goede brief				
B. ik probeer meteen wat te schrijven.				
C. ik ga na hoe ik eerder brieven schreef.				
D. ik vergelijk enkele voorbeeld-brieven met elkaar				

1 2 3 4

8 Bij natuurkunde heb je een practicum over geluid.

A. ik wil begrijpen hoe geluid werkt.				
B. ik wil allerlei geluiden waarnemen en ordenen.				
C. ik wil van alles uitproberen met geluid				
D. ik wil ervaringen opdoen met geluid.				

9 Bij tekenen maak je een portrettekening van een model

1 2 3 4

A. ik besteed veel tijd aan gewoon kijken.				
B. ik wil eerst aanwijzingen hoe je een portret tekent				
C. ik leef erg mee met het model.				
D. ik ga direct aan het schetsen.				

10 Je gaat een nieuwe fiets uitzoeken. Hoe ga je te werk?

1 2 3 4

A. Ik fantaseer waar ik allemaal met die fiets naartoe zou kunnen gaan en hoeveel plezier ik er van zal hebben				
B. Ik wil precies weten wat er allemaal op die fiets zit, wat de beste is en hoe duur hij is.				
C. Ik kijk welke fiets het beste voor mij geschikt is				
D. Ik wil direct proberen hoe hij rijdt.				

1 2 3 4

11 Je krijgt een nieuwe dvd-speler. Hoe ga je te werk?

A. Ik lees eerst de gebruiksaanwijzing goed door				
B. Ik bekijk hoe anderen met een dvd-speler werken				
C. Ik vraag iemand voor te doen hoe die werkt.				
D. Ik probeer direct alles uit				

12 Je wilt leren zeilen. Hoe pak je het aan?

1 2 3 4

A. Ik ga eerst een dagje mee zeilen om dat mee te maken.				
B. Ik kijk eerst in een boek hoe je moet zeilen				
C. Ik stap in de boot en probeer hoe je moet zeilen				
D. Ik vraag iemand om het mij voor te doen en doe het na				

Vul van de volgende vragen de scores in voor de aangegeven alternatieven.

Tel dit op en deel dit door 12. Het resultaat is AE

1A	2C	3A	4B	5B	6A	7B	8C	9D	10D	11D	12C	AE =som/12

Stap 2

Leerstijl		score
Verkenner	$(CE + RO) / 2$	
Denker	$(RO + AB) / 2$	
Tester	$(AB + AE) / 2$	
Doener	$(AE + CE) / 2$	

De leerstijl met de hoogste score is jouw voorkeursleerstijl

Je voorkeur is

Je minste voorkeur is

Bijlage 2: Feedbackformulier beller en luisteraar

Op dit feedbackformulier vult eerst de beller in hoe hij/zij het gesprek ervaren heeft, vervolgens reageert de luisteraar. De werkwijze werd eerst uitgelegd door de docent.

Teamnummer:

Opdracht 2a: terugkijken op het telefoongesprek (alleen en in tweetallen)

Bij opdracht 1 heb je een telefoongesprek gevoerd. Denk terug aan hoe jouw gesprek ging en beantwoord de vragen hieronder.

Luisteraar	Beller
	Vind je dat je goede vragen hebt gesteld?
	Was je beleefd
	Heb je de informatie gekregen die je wilde hebben, zo nee, hoe komt dat?

	Hoe vond je dat de informatie van de medewerker? Was die duidelijk? En was zij vriendelijk of juist kortaf?
	Hoe heb je het gesprek afgesloten? Wat zei je aan het einde van het gesprek?
	Welke dingen zou je niet/wel/anders doen als je nog een keer zo'n gesprek moet voeren?

Bijlage 3: Opdracht uit Praktisch Nederlands De Bruijne, Klomps en Molendijk, 2005, wat zou jij zeggen (in tweetallen)

Tijdens een telefoongesprek begrijp je misschien niet altijd wat de ander bedoelt. Dan is het nodig dat je om verduidelijking vraagt. Hieronder staan een paar situaties. Lees alle drie voor jezelf en kruis aan wat je zou zeggen:

Situatie 1: Je stelt een vraag over je mobiele telefoon aan iemand van KPN mobile. De medewerker van het bedrijf praat erg snel. Hierdoor begrijp je zijn antwoord niet.

Wat zeg jij? Kruis aan:

- ☐ Ho, ho, niet zo snel alsjeblieft
- ☐ Kunt u misschien iets langzamer praten, u gaat te snel voor mij
- ☐ Praat eens wat langzamer, ik snap er geen bal van
- ☐ Iets anders, namelijk:.....
- ☐ Niets

Situatie 2: Je wilt graag wat informatie over verschillende telefoonabonnementen. Je belt eerst de klantenservice van Telfort. Degene die je te spreken krijgt okaat zacht en er is lawaai op de achtergrond. Je hebt het antwoord daardoor niet goed verstaan.

Wat zeg jij?

- ☐ Kunt u het nog een keer herhalen, ik kon u niet goed verstaan.
- ☐ Ik versta helemaal niets van wat u zegt, weet je.
- ☐ Praat eens wat harder, ik hoor je bijna niet!
- ☐ Iets anders, namelijk:.....
- ☐ Niets

Situatie 3: Je hebt een technisch probleem met je mobiele telefoon en je wilt weten hoe je dit op kunt lossen. Je belt de helpdesk van Orange. De medewerker legt uit wat je moet doen, maar het is erg ingewikkeld en je begrijpt het niet helemaal.

Wat zou jij zeggen?

- **Zeg het nog eens, ik snap nog steeds niet wat ik moet doen.**
- **Ik begrijp geen ene moer van wat u zegt!**
- **Zou u het nog een keer kunnen uitleggen? Ik begrijp niet precies wat u bedoelt.**
- **Iets anders, namelijk:.....**
- **Niets**

Bijlage 5: Scorelijst gesprek 1

Scorelijst gesprek 1: teamcode:					
Beoordelingscriterium	1	2	3	4	5
Gebruikt goede gesprekstoon					
Gespreksbegin					
Leerling stelt zichzelf voldoende voor					
Inhoud					
Leerling maakt het doel goed duidelijk					
Leerling vraagt om verheldering					
Leerling vraag voldoende informatie					
Leerling geeft genoeg informatie					
Afsluiting					
Leerling bedankt de helpdeskmedewerker					
Leerling sluit netjes af					
Voorbereiding					

De leerling heeft zich voldoende bedacht wat te bespreken in het telefoongesprek					
De leerling heeft zich tijdens het gesprek aan de voorbereiding gehouden					
De leerling heeft de informatie die hij/zij tot zijn/haar beschikking had goed gereduceerd tot de nuttige informatie.					
De leerling heeft de informatie die hij/zij tot zijn/haar beschikking had goed begrepen.					
Totaal					

De score werd uiteindelijk berekend, door de punten gescoorde punten bij elkaar op te tellen, en zo te vermenigvuldigen dat er een getal tussen de 1 en de 10 uit kwam. 5,5 werd geacht als voldoende.

Bijlage 6: Scorelijst gesprek 2

De score werd uiteindelijk berekend, door de punten gescoorde punten bij elkaar op te tellen, en zo te vermenigvuldigen dat er een getal tussen de 1 en de 10 uit kwam. 5,5 werd geacht als voldoende.

Scorelijst gesprek 2: teamcode: 1					
Beoordelingscriterium	1	2	3	4	5
Gebruikt goede gesprekstoon				x	
Gespreksbegin				x	
Leerling stelt zichzelf voldoende voor				x	
Inhoud			x		
Leerling maakt het doel goed duidelijk				x	
Leerling vraagt om verheldering		x			
Leerling vraagt voldoende informatie		x			
Leerling geeft genoeg informatie					x
Afsluiting			x		
Leerling bedankt de helpdeskmedewerker			x		
Leerling sluit netjes af		x			
Vorbereiding (beoordeeld aan de hand van de caseformulieren, waarin de	x				

tweede keer gevraagd wordt de voorbereiding op het gesprek op te schrijven)

Leerling heeft zich voldoende bedacht wat hij wilde bespreken in het telefoongesprek

x				
---	--	--	--	--

Leerling heeft zijn reflectiepunten voldoende meegenomen in de voorbereiding.

		x		
--	--	---	--	--

Leerling heeft voldoende en goede feedback gekregen

	x			
--	---	--	--	--

Vorbereidig totaal

	x			
--	---	--	--	--

Keuze abonnement: (goede abonnement 1 bonuspunt) 0 punten (bel veel)

Cijfer: 5,7

Bijlage 7: script voor de helpdeskmedewerker

De leerlingen die bellen hebben de opdracht meegekregen om te bellen met een helpdeskmedewerker. Zij moeten er achter zien te komen welk abonnement het beste bij Kim (1^e keer) of bij Chris past (2^e keer)

Stappenplan:

1: Opnemen met:

Goedemorgen, met Alice van Allproviders.com. Wij bieden u de goedkoopste abonnementen voor mobiele telefonie, sms en internet. Zegt u het maar.

1: Leerling laten praten.

2:Dagaanbieding doen: slechtst passende abonnement, uitleggen waaruit het aanbod bestaat.

Leerling laten praten -> vraagt de leerling door, dan bied je twee abonnementen aan die beter passen (1 past het beste 1 past net iets minder goed. Informatie hierover staat bij de abonnementen) Doet de leerling dit niet, dan ga je door naar de mogelijkheid om het abonnement op internet af te sluiten

3: Leerlingen op een nette manier het gesprek laten beëindigen. Ruimte open laten om te bedanken, maar hier niet op aandringen.

4: Leerlingen laten opleggen-> Doen ze dit niet, zelf opleggen. Blijf als medewerker beleefd!

Bijlage 8: Nieuw Nederlands, Steenberg et al, 2006, de les over het castingbureau

170
5 > Spreken | kijken | luisteren > Telefoneren

Spreken / kijken / luisteren

1 Om te beginnen
Lees tekst 1.
Jij wilt graag een bijbaantje als figurant. Maar je hebt nog wat vragen over het werk. Je besluit om te bellen.

- 1 Is dit een zakelijk gesprek of een privé-gesprek?
- 2 Welke belangrijke informatie staat niet in de advertentie? Schrijf drie dingen op.
- 3 Welke vragen ga je stellen als je belt?

TEKST 1

Heb je altijd al in een televisieserie willen optreden? Grijp dan nu je kans! Dutch Stars Castingbureau zoekt per direct **figuranten**. Vind je het geen probleem om in het weekend te werken en wil je graag ervaring opdoen in de televisiewereld, reageer dan nu!

Stuur ons een e-mail waarin je vertelt waarom je graag als figurant wilt werken. Voeg een foto toe en je krijgt binnen een week antwoord.
M.Blits@dutchstarscastingbureau.nl.
Tel. 06-44445555

Telefoneren

Er zijn twee soorten telefoongesprekken: privé-gesprekken en zakelijke gesprekken. Privé-gesprekken voer je met vrienden, kennissen, familie. **Zakelijke telefoongesprekken** voer je bijvoorbeeld met een dokter, met school om te melden dat je ziek bent, of met de helpdesk van een bedrijf als je computer kapot is.

ZO VOER JE EEN ZAKELIJK TELEFOONGESPREK
Van tevoren :
• Denk na over wat je wilt vertellen en wilt weten.
• Schrijf de belangrijkste vragen op.
Tijdens het gesprek:
• Zeg je naam, vraag of het uitkomt dat je belt en wees beleefd.
• Houd pen en papier bij de hand om dingen op te schrijven.
• Herhaal aan het eind van het gesprek gemaakte afspraken. Bijvoorbeeld: *Dus woensdagmiddag om drie uur kan ik een proefles nemen.*
• Zorg je voor een beleefde afsluiting.

ZO SPREEK JE EEN VOICEMAIL IN
Soms bel je op en hoor je een **voicemail**. Na de pieptoon kun je een boodschap inspreken. Dat doe je zo:
• Praat rustig en duidelijk, zodat de mensen je naam en je telefoonnummer kunnen noteren.
• Zeg kort en duidelijk waarover je belt.

171

2 Geen antwoord
A Je hebt een e-mail met foto naar het castingbureau gestuurd. Maar na een week heb je nog geen antwoord terug gekregen. Je belt op.

- 1 Welke vragen ga je stellen in dit telefoongesprek? Schrijf de vragen op.
- 2 Je gaat bellen naar het telefoonnummer van de advertentie.
Je krijgt een voicemail aan de lijn. Wat spreek je in?
- 3 Speel met een klasgenoot het telefoongesprek na.

B Een dag later word je teruggebeld. Luister naar het fragment.

- 4 Weet je nu of je als figurant aan het werk kan?
Zo ja, wanneer en waar?
Zo nee, weet je waarom je bent afgewezen?

3 Kaartjes reserveren
A Je gaat kaartjes reserveren voor de bioscoop. Er zijn twee rollen: de beller en de telefonist. Verdeel de rollen, bereid je kort voor en voer dan het gesprek.

Leerling 1
Bel naar de bioscoop om twee kaartjes te reserveren voor een voorstelling.
– Wat ga je zeggen tegen de telefonist?

Leerling 2
Jij bent de telefonist van de bioscoop.
Leerling 1 bestelt kaartjes bij je.
– Welke informatie moet je krijgen van leerling 1?
– Welke informatie moet je geven aan leerling 1?

B Gesprek met emotie.
Leerling 1
Bel opnieuw naar de bioscoop. Je brengt nu emotie in je gesprek. Kies de emotie *boos*, *verdrietig*, *blij* of *zenuwachtig*. Bereid je voor (hoe breng je de emotie in het gesprek?) en voer het gesprek.

Leerling 2
Leerling 1 belt je op met een bepaalde emotie. Jij kiest of je jezelf blijft of ook het gesprek voert vanuit een emotie (bijvoorbeeld: *bang*, *vrolijk*, *kwaad*, *onzeker*). Het mag dezelfde emotie zijn als die van leerling 1, maar ook een andere.

VARIANTIEN



Bijlage 9: De evaluatieformulieren van de lessen voor de leerlingen

Naam:..... Klas:.....

Teamcode:.....

Heb je geluisterd of gebeld?**0** geluisterd**0** gebeld**Hoe leuk vond je deze lessen?**

Niet leuk1.....1leuk

Hoe leuk vond je het bellen met de helpdesk?

Niet leuk1.....1leuk

Wat heb je geleerd in deze lessen?

Ik heb geleerd dat

.....

.....

Zou je het een volgende keer in zo'n gesprek anders aanplannen?**0** Ja, ik zou.....

.....

.....

0 Nee**Heb je nog verbeteringen voor de lessen?****0** Ja, ik zou.....

.....

.....

0 Nee

Bijlage 10: Woordenlijst voorafgaande aan de lessenserie:
De betekenis van de woorden werd klassikaal besproken.

1. gsm
2. belbundel
3. abonnement
4. prepaid
5. klantenservice
6. doorverbinden