

Samen of Alleen?

Een onderzoek naar de invloed van coöperatieve werkvormen op het niveau van leerlingen bij het vak taal op de basisschool.

Lisanne Braaksma





Afstudeeronderzoek Leerkracht basisonderwijs
Lisanne Braaksma
Langenhorst 1015
6714 LN Ede
lisannebraaksma@live.nl

Begeleider:
Hilde Wobma-Dethmers

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Inleiding	9
Theoriedeel	13
1. Basisprincipes van coöperatieve werkvormen	15
2. Leertheorieën achter coöperatieve werkvormen	22
3. Coöperatieve werkvormen en de rol van de leerkracht	29
4. Coöperatieve werkvormen en klassenmanagement	35
5. Coöperatieve werkvormen en verbetering van resultaten	44
6. Conclusie literatuurstudie	47
Praktijkdeel	49
7. Opzet praktijkonderzoek	51
8. Resultaten praktijkonderzoek	57
9. Conclusie praktijkonderzoek	66
Samenvatting	69
Aanbeveling en discussie	70
Bronnen	73
Bijlage 1: Tijdpad experiment	74
Bijlage 2: Interviews met leerkrachten	75
Bijlage 3: Handleiding voor de leerkrachten bij het experiment	79

Voorwoord

Vier jaar heb ik op de PABO les gehad en nu word ik geacht professional didacticus te zijn. In de didactiek wordt gestimuleerd om afwisselende werkvormen te gebruiken voor de klas, zodat leerlingen gemotiveerd en betrokken blijven en om aan te sluiten bij verschillende leerstijlen. Op de PABO heb ik les gehad over het toepassen van coöperatieve werkvormen. Op veel basisscholen waar ik stage heb gelopen is bekend wat coöperatieve werkvormen zijn en ligt er een plan om coöperatieve werkvormen veel toe te passen in de klas. Maar in de praktijk werken de leerlingen dominant individueel en blijven de coöperatieve werkvormen op een stoffige plank staan.

Nu ben ik bijna startend leerkracht en wil ik graag afwisselende werkvormen gebruiken voor de klas. In stages heb ik verschillende werkvormen gezien en visies gehoord. Zelf heb ik ook geëxperimenteerd met werkvormen en een visie vormen. Nu is het tijd om mijn eigen visie toe te passen op het gebruik van werkvormen en een eigen palet te hebben met werkvormen die ik in de klas wil toepassen.

Mijn visie is dat ik de leerlingen wil stimuleren tot samenwerking. Ik vind het belangrijk om in de school een lerende gemeenschap te zijn, onder andere door het toepassen van didactische werkvormen die het samenwerken van kinderen bevorderen, waarbij de meerwaarde van samenwerken duidelijk is en elke leerling verantwoordelijkheid draagt.

Omdat ik in mijn opleiding en stages coöperatieve werkvormen veel ben tegengekomen, ik plezier heb in het toepassen van coöperatieve werkvormen en de werkvormen aansluiten bij mijn visie, wil ik mij richten in mijn onderzoek op coöperatieve werkvormen.

Met dit onderzoek wil ik bekijken of het individuele werken van kinderen meer oplevert wat betreft toetsresultaten of dat coöperatieve werkvormen meer opbrengen wat betreft toetsresultaten. Dus ik heb besloten een willekeurig vak te kiezen en daarbij uit te proberen of een groep die bij elke les een coöperatieve werkvorm toepast betere resultaten behaalt dan een groep die bij elke les individueel werkt. Dit vak is het vak taal geworden.

Graag wil ik alle mensen die betrokken zijn geweest bij het onderzoek van harte bedanken. Zonder jullie was deze stapel papier leeg geweest en had ik een hoop mooie ervaringen moeten missen. Ik denk hierbij aan vrienden, collega's op de Koepelschool te Ede, mijn stagebegeleider Gert-Jan Veerman en Hilde Wobma-Dethmers die mij begeleiding heeft gegeven en een heleboel goede tips tijdens het onderzoek.

Lisanne Braaksma

Juni 2012

Inleiding

Aanleiding

In mijn POP had ik me voorgenomen om elke dag minstens met één coöperatieve werkvorm te werken. Het werken met coöperatieve werkvormen vind ik heel erg leuk, maar de werkvorm kost veel tijd waardoor de les niet volledig af komt. Zonder een coöperatieve werkvorm wordt de les geheel gemaakt. Dus ik wil weten of ik de opbrengst van mijn lessen vergroot door het toepassen van coöperatieve werkvormen of dat het me alleen meer tijd kost.

Het resultaat van mijn onderzoek kan voor de praktijk betekenen dat het groepsleerkrachten motiveert om coöperatieve werkvormen toe te passen in de klas. De vraag sluit aan bij de actuele ontwikkelingen omdat binnen de basisscholen wordt voorgenomen om coöperatief te werken, maar vaak wordt dit voornemen niet in praktijk gebracht.

Het onderzoek sluit aan bij mijn visie omdat ik van mening ben dat kinderen elkaar met hun unieke eigenschappen goed kunnen aanvullen. Ik vind het mijn taak als leerkracht om de kinderen te laten zien dat je samen sterker staat dan alleen.

Probleem

Binnen mijn klas wil ik als docent coöperatieve werkvormen toepassen. Maar als ik een coöperatieve werkvorm toepas kost het veel tijd, deze tijd gaat ten koste van het afronden van de les. Het is niet duidelijk of het toepassen van een coöperatieve werkvorm meer opbrengt dan het afronden van een les zonder een coöperatieve werkvorm. Daarom wil ik een onderzoek doen naar de invloed van coöperatieve werkvormen op het niveau van taal.

Onderzoeksvraag

Wat is de invloed van coöperatieve werkvormen op het niveau van taal in groep 5 en 6?

Deelvragen

Om de hoofdvraag te beantwoorden heb ik vijf deelvragen bedacht die in het literatuurdeel worden beantwoord. De deelvragen staan hier onder beschreven.

1. Wat zijn basisprincipes van het coöperatief leren? (zie hoofdstuk 1)
2. Wat voor leertheorieën zitten achter coöperatief leren? (zie hoofdstuk 2)
3. Hoe begeleid je als leerkracht de klas bij het coöperatief werken? (zie hoofdstuk 3)
4. Wat zijn belangrijke aandachtspunten bij het toepassen van coöperatieve werkvormen? (zie hoofdstuk 4)
5. Wat zijn bekende verbeteringen van coöperatieve werkvormen in de theorie? (zie hoofdstuk 5)

Verantwoording keuze van het vak taal

In principe had ik dit onderzoek kunnen doen bij elk willekeurig vak: rekenen, natuur, taal, schrijven, spelling enz. Maar ik heb gekozen voor taal omdat taal elke dag gegeven wordt met behulp van een taalmethode. In mijn ervaring vind ik het makkelijker om bij een zaakvak een coöperatieve werkvorm te gebruiken dan bij een vak als taal omdat taal elke dag met behulp van een methode wordt gegeven. Een veel gebruikte methode op basisscholen is *Taal actief* welke een vaste lesstructuur aanhoudt namelijk: een leerkracht gebonden lesdeel en een zelfstandig werken lesdeel waarbij de kinderen individueel de aangeboden stof verwerken (*taal actief* informatie brochure). Als een leerkracht structureel coöperatief wil gaan werken met leerlingen dan moet de leerkracht elke les zelf kijken naar hoe hij de leerstof die de methode gepland heeft aan wil bieden met een coöperatieve werkvorm. Ik ben benieuwd of de opbrengsten die coöperatieve werkvormen zouden kunnen brengen volgens de literatuur in de praktijk zichtbaar zijn door bij het vak taal te experimenteren met coöperatieve werkvormen.

Onderzoeksinstrumenten

LITERATUURONDERZOEK

Bij het literatuuronderzoek maak ik gebruik van boeken en artikelen in tijdschriften of online die over het onderwerp 'coöperatief werken' gaan. Gebruikte bronnen kunt u vinden in de literatuurlijst.

SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS

Ik ga met elke groepsdocent van de groepen 5 en 6 een interview doen over het toepassen van coöperatieve werkvormen. Om antwoorden te kunnen vergelijken zullen er een aantal vragen vast gelegd worden. Het doel van de interviews is om helder te krijgen wat de beleving is van de docent wat betreft de invloed van coöperatieve werkvormen op het vak taal en waarom hij het wel of niet wil toepassen in de klas.

EXPERIMENT

NULMETING

Groep 5a, 5b, 6a en 6b

Voordat het experiment begint wordt er gekeken naar methode gebonden toetsresultaten van twee toetsen van de klas die voor het experiment zijn gemaakt. De groepen hebben tijdens taal geen coöperatieve werkvormen gehad. In groep 5a en 5b wordt dezelfde taalmethode gebruikt, de klassen zijn met dezelfde hoofdstukken bezig en zijn op een willekeurige manier samengesteld.

Groep 6a en 6b zijn op dezelfde manier vergelijkbaar met elkaar als de groepen 5a en 5b.

INTERVENTIE

De leerkrachten van groep 5a en 6a krijgen een 'handleiding' met daarin beschreven de rol van een leerkracht, klassenmanagement bij coöperatieve werkvormen en werkvormen die ze kunnen

gebruiken bij de taallessen. Bij elke taallessen wordt twee hoofdstukken lang één coöperatieve werkvorm uitgevoerd.

De leerkrachten van groep 5b en 6b krijgen geen 'handleiding' en geven de lessen uit de twee hoofdstukken van de taalmethode zoals ze altijd gegeven worden, zonder coöperatieve werkvormen.

NAMETING

Van groep 5a en groep 6a worden de toetsresultaten bekeken en in vergelijking gebracht met de toetsresultaten die zijn bekeken bij de nulmeting om te kijken of er een verschil is.

Van groep 5b en 6b worden de toetsresultaten bekeken en in vergelijking gebracht met de toetsresultaten die bij de nulmeting zijn bekeken om te kijken of er een verschil is.

Vervolgens wordt het verschil van de experimentele groepen en van de controlegroepen vergeleken zodat er conclusies kunnen worden getrokken over de invloed op het taalniveau in de klas van coöperatieve werkvormen.

Theoriedeel

Overzicht

- 1. Basisprincipes van coöperatieve werkvormen**
- 2. Leertheorieën achter coöperatieve werkvormen**
- 3. Coöperatieve werkvormen en de rol van de leerkracht**
- 4. Coöperatieve werkvormen en klassenmanagement**
- 5. Coöperatieve werkvormen en verbetering van resultaten**
- 6. Conclusie literatuurdeel**

1. Basisprincipes van coöperatieve werkvormen

Dit is een hoofdstuk over de basisprincipes van coöperatieve werkvormen om een beeld te geven van wat een coöperatieve werkvorm is. In de hoofdstukken hierna zal namelijk steeds gesproken worden over coöperatieve werkvormen en dat zijn werkvormen die voldoen aan de basisprincipes beschreven in dit hoofdstuk.

Er zijn vijf basisprincipes voor een coöperatieve werkvorm, namelijk:

1. *Positieve wederzijdse afhankelijkheid*
2. *Individuele verantwoordelijkheid*
3. *Directe interactie*
4. *Samenwerkingsvaardigheden*
5. *Evaluatie van het groepsproces (Johnson, 1994)*

In dit hoofdstuk worden deze basisprincipes nader toegelicht.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Het eerste basisprincipe is dat de leerlingen moeten beseffen dat ze het gestelde doel alleen kunnen bereiken door samen te werken. Het succes van de één is afhankelijk van het succes van de ander. Bij een coöperatieve werkvorm heeft een leerling twee verantwoordelijkheden: dat hij zelf de opgegeven opdracht voor zijn deel uitvoert en dat hij zich ervan verzekert dat de andere leden van zijn groepje hun deel van de opdracht uitvoeren. Deze tweevoudige verantwoordelijkheid wordt positieve wederzijdse afhankelijkheid genoemd. Het is de bedoeling dat deze afhankelijkheid de leerling in laat zien dat zijn inspanning en inzet lonend is voor de andere leden van de groep en dat het werk dat van de grond komt met zijn groepje uiteindelijk voor de hele klas lonend is.

Er zijn verschillende vormen van positieve wederzijdse afhankelijkheid (Abrami, 1995):

AFHANKELIJKHEID TUSSEN LEERLINGEN

1. POSITIEVE IDENTITEITSAFHANKELIJKHEID

Er wordt ingespeeld op de saamhorigheid van een groepje, een groep vormt een eenheid op grond van een gemeenschappelijk kenmerk zoals een groepsmotto of een groepslogo.

RESULTAATAFHANKELIJKHEID

2. POSITIEVE WEDERZIJDE DOELAFHANKELIJKHEID

Alle groepsleden werken aan een gemeenschappelijk doel en zijn zich ervan bewust dat ze elkaar nodig hebben om dat doel te bereiken. Als een leerling zijn doel wilt bereiken heeft hij nodig dat de andere leerling waarmee hij samenwerkt ook zijn doel behaalt.

3. POSITIEVE WEDERZIJDE BELONINGSAFHANKELIJKHEID

De beloning ontvangen van het groepsdoel is bij het samenwerken het belangrijkste. Elk groepslid krijgt dezelfde beloning voor zijn inspanning. Iedereen wordt beloond of niemand. Dus als een leerling zijn beloning wil ontvangen is hij ervan afhankelijk of de andere leerling waarmee hij samenwerkt ook de beloning kan ontvangen.

4. POSITIEVE WEDERZIJDE ROLAFHANKELIJKHEID

De groepsleden hebben allemaal een rol in de groep, deze rollen hangen samen en vullen elkaar aan bij het bereiken van het gemeenschappelijke doel. De rollen die de leerlingen kunnen vervullen, kunnen worden ingedeeld naar hun functie zoals een *stilte kapitein* die zorgt dat de groep niet te hard spreekt, de *beurten verdeler* die zorgt dat ieder groepslid aan de beurt komt, een *tijdbewaker* die de tijd in de gaten houdt of een *controleur* die erop toeziet dat alle groepsleden het antwoord op de opgave kunnen geven.

MIDDELAFHANKELIJKHEID

5. POSITIEVE WEDERZIJDS EXTERNE FACTORENAFHANKELIJKHEID

De leerkracht creëert een uitdagende wedijverende situatie. De leerkracht roept bijvoorbeeld de groepjes op hun laatste score te verbeteren, of spoort de groepjes aan vorige tijd te verbeteren.

6. POSITIEVE WEDERZIJDE MATERIAALAFHANKELIJKHEID

De groepsleden worden gedwongen om door uitwisseling van materialen of informatie samen te werken omdat niet alle groepsleden de nodige informatie of het benodigde materiaal hebben.

7. POSITIEVE WEDERZIJDE VOLGORDEAFHANKELIJKHEID

Elk groepslid is verantwoordelijk voor een deel van de taak want de taak moet in een bepaalde volgorde worden uitgevoerd.

Onderzoek heeft uitgewezen dat een combinatie van de soorten positieve wederzijdse afhankelijkheid een positief effect heeft op de leerprestaties (Förster, 2000).

Individuele verantwoordelijkheid

Het is bij dit kenmerk de bedoeling dat een leerling zich enerzijds verantwoordelijk voelt voor zijn bijdrage aan de groepsopdracht en zich anderzijds ook verantwoordelijk voelt voor het werk van de groep als geheel. Iedere leerling moet beseffen dat hij verantwoording of rekenschap zal moeten afdragen voor zijn bijdrage aan het werk van de groep.

De leerkracht kan individuele verantwoordelijkheid op verschillende manieren invullen (Förner, 2000):

1. RESULTAATVERANTWOORDELIJKHEID

Als de bijdrage van ieder afzonderlijk groepslid herkenbaar is of achterhaald kan worden is er sprake van resultaatverantwoordelijkheid. Dit kan de leerkracht doen door bijvoorbeeld elk lid van het groepje zijn bijdrage op te laten schrijven in een eigen kleur, of door iedere leerling in het groepje een nummer te geven. Na de opdracht noemt de leerkracht een willekeurig nummer en alle leerlingen met dat nummer geven namens hun groep een antwoord. Dit betekent dat iedereen in het groepje het juiste antwoord moet weten want niemand in het groepje weet van tevoren wie het antwoord namens de groep moet geven. Een andere manier is dat de leerlingen na een gezamenlijke opdracht een individuele opdracht maken. Hierdoor kan de leerkracht goed achterhalen wat iedere leerling geleerd heeft.

2. TAAK EN ROLVERDELING

Als iedere leerling verantwoordelijk is voor een deel van de opdracht kan hij door de leerlingen of de leerkracht ter verantwoording worden geroepen voor zijn deel. Dit kan door middel van een verslag, gesprek of een deeltoets. Als de leerkracht rollen verdeelt voelen de leerlingen zich verantwoordelijk voor hun rol en andere leerlingen zullen hem ook aan de rol houden. Een tijdbewaker is verantwoordelijk voor het aangeven van tijd maar wanneer die niets laat weten en de tijd is om zullen andere groepsleden hem aan de mouw trekken. Een materiaal baas is er voor verantwoordelijk dat hij de spullen haalt en zorgt dat ze weer worden opgeruimd. Als het een zootje is of als er materiaal mist zullen andere groepsleden hem aan de mouw trekken.

3. STIMULEREN VAN GROEPSGEVOEL

Activiteiten die gericht zijn op de groepsvorming creëren een klimaat van vertrouwen en verantwoordelijkheid. De leerlingen worden onderling loyaal waardoor ze meer het belang van hun eigen inbreng en de inbreng van de ander meer inzien. Hierdoor zullen ze minder snel hun werk aan anderen overlaten of werk van anderen overnemen.

Directe interactie

Een opdracht dient zo gesteld te zijn, dat het leerlingen uitnodigt tot onderling overleg. Op die manier is de interactie bij een coöperatieve werkvorm voor alle leerlingen gelijk: iedere leerling heeft een gelijk aandeel in het proces. Een leerkracht kan bijvoorbeeld stellen dat ieder groepslid twee

ideeën moet noemen voordat de groep begint met werken. Wanneer een leerkracht werkt met coöperatieve werkvormen is de interactie groot. Veel leerlingen zijn tegelijkertijd aan de beurt. Bij tweetallen is 50% van de klas tegelijkertijd aan de beurt, bij viertallen is 25% van de klas tegelijkertijd aan de beurt. Bij de werkvormen is het belangrijk dat de leerlingen die met elkaar samenwerken dicht bij elkaar zitten zodat ze elkaar goed kunnen zien, horen, gemakkelijk elkaars materiaal kunnen gebruiken en gemakkelijk elkaars informatiebronnen kunnen delen. Tussen de verschillende groepjes moet enige afstand zijn zodat de groepjes elkaar niet storen en zodat de leerkracht gemakkelijk kan circuleren tussen de groepjes.

Samenwerkingsvaardigheden

Het is niet vanzelfsprekend dat leerlingen de basisvaardigheden voor het samenwerken beheersen. Daarom is het een basisprincipe bij het toepassen van een coöperatieve werkvorm dat de leerkracht bewust aandacht aan de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden besteedt. De vaardigheden van de leerlingen worden vaak ontwikkeld door de toepassing van coöperatieve werkvormen en de terugkoppeling van de leerkracht op het samenwerken van de leerlingen tijdens de werkvormen.

Voorbeelden van basisvaardigheden (Förerr, 2000):

- elkaars naam gebruiken
- elkaar aankijken tijdens het praten
- vriendelijk op elkaar reageren
- elkaar de gelegenheid geven mee te doen
- een inbreng durven hebben
- duidelijk praten zodat anderen je kunnen verstaan
- meewerken aan de groepsopdracht
- luisteren naar elkaar
- elkaar laten uitpraten
- de inbreng van een ander accepteren
- bij je groepje blijven
- rustig praten en werken
- materiaal met elkaar delen
- om de beurt praten
- aan de taak doorwerken totdat deze af is.

Bij het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen kan een leerkracht op twee manieren te werk gaan. De eerste manier is dat de leerkracht inspeelt op situaties die zich in de groep voordoen. De situaties worden dan onder de aandacht van de leerlingen gebracht door een klassikale bespreking. Bijvoorbeeld als de leerkracht tijdens de coöperatieve werkvorm merkt dat een paar leerlingen heel overheersend zijn kan de leerkracht ervoor kiezen dit daarna te bespreken met de leerlingen tijdens het evalueren met de klas.

De tweede manier is dat de leerkracht gericht initiatief neemt om samenwerkingsvaardigheden te oefenen. Bijvoorbeeld als de leerkracht na een paar keer een coöperatieve werkvorm te hebben toegepast ziet dat groepjes elkaar storen omdat iedereen te hard praat, kan de leerkracht extra aandacht besteden aan de vaardigheid die te maken heeft met rustig praten, bij je groep blijven en materiaal binnen je groep delen.

Belangrijk is dat de leerkracht niet te veel met een les wil wat betreft het aanleren van samenwerkingsvaardigheden. Wanneer de leerkracht in één les de nadruk wilt leggen op vier nieuwe vaardigheden dan overvraagt hij de leerlingen. Als er bij een les één of twee samenwerkingsvaardigheden worden geaccentueerd, is dat voldoende (Förrer, 2000).

Evaluatie van het groepsproces

De gouden regel bij een coöperatieve werkvorm is: altijd samen afsluiten en met de leerlingen kort reflecteren over de manier waarop zij hebben samengewerkt. Het is niet de bedoeling dat leerlingen elkaar de schuld gaan geven of dat er persoonlijke trekjes worden beoordeeld.

Bij het evalueren komen steeds drie vragen terug:

Wat ging goed?

Wat ging niet goed?

Wat ga je/gaan jullie de volgende keer anders doen?

Wanneer de leerkracht tijdens de observatie merkt dat een groep niet goed samenwerkt kan hij ingrijpen. In de eerste instantie dienen de leerlingen echter zelf hun problemen op te lossen.

WAT?

De leerkracht geeft voordat de kinderen aan het werk gaan duidelijk aan wat er van hen wordt verwacht, zodat voor hen duidelijk wordt wat is geëvalueerd zal worden. Bij een coöperatieve les is er altijd sprake van een sociaal en een inhoudelijk doel. Daarom wordt zowel het groepsproces als het groepsproduct geëvalueerd. Belangrijk is dat persoonlijke trekjes van leerlingen niet geëvalueerd worden, maar het gedrag van leerlingen en dat dit beschrijvend en niet beoordelend gebeurt.

WAAROM?

Leerlingen hebben feedback nodig om te leren. Als leerlingen samenwerkingsvaardigheden verkeerd toepassen en hier geen feedback op krijgen kunnen ze hun gedrag niet verbeteren. Leerlingen leren door middel van evalueren stil te staan bij hun manier van werken en krijgen een beter inzicht in hun leerproces.

Voor de leerkracht is de evaluatie belangrijk voor het inzicht in de ontwikkeling van leerlingen en om te kunnen beslissen welke onderdelen nog extra instructie nodig hebben.

WANNEER?

Het moet routine worden om in een coöperatieve les een moment van evaluatie in te bouwen. De evaluatie hoeft niet lang te duren. Om tijdens de les het groepsproces te verbeteren kan de

leerkracht tijdens de les feedback geven. Dit is afhankelijk van de groep en de opbouw van de les. Soms is het niet mogelijk om tijdens de les te evalueren en kan de evaluatie aan het eind van de les plaatsvinden. De gegevens die de evaluatie opbrengt neemt de leerkracht mee naar de volgende les.

WIE?

Bij de evaluatie hebben de leerlingen en de leerkracht allebei een inbreng. De leerkracht beslist hoe groot de inbreng van een ieder zal zijn. Als de leerlingen worden betrokken bij het evalueren, voelen zij zich meer verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en voor dat van anderen. Het is niet vanzelfsprekend dat leerlingen kunnen evalueren: dit moet de leerlingen worden geleerd. In het begin zullen de leerlingen hulp nodig hebben bij het evalueren. De leerlingen kunnen leren evalueren door eerst bewust te worden gemaakt waarom zij moeten evalueren en vervolgens manieren aangereikt te krijgen om te evalueren. Dit kan bijvoorbeeld door evaluatie formulieren, een toets, een eindproduct dat moet worden gepresenteerd, of door de hulp van de leerkracht. De leerkracht kan helpen gedachtes te verwoorden wanneer er te globaal wordt geëvalueerd, zoals: “We hebben het goed gedaan”.

HOE?

Terwijl de leerkracht de leerlingen tijdens het samenwerken begeleidt kan hij belangrijke gebeurtenissen opschrijven waar hij later op terug kan komen) bij de evaluatie. Het kan voorkomen dat de leerkracht te weinig tijd denkt te hebben voor een evaluatie. Toch is de evaluatie een onderdeel dat niet overgeslagen kan worden.

Enkele voorbeelden van een snelle evaluatie:

- de leerkracht stelt aan het eind van de les een paar vragen aan de leerlingen over het samenwerken;
- de leerkracht kan een uitspraak doen: leerlingen die het ermee eens zijn gaan staan, leerlingen die oneens zijn blijven zitten;
- elk groepslid kan in dertig seconden drie punten opnoemen die goed gingen of die de volgende keer anders moeten, waarna onder leiding van de leerkracht klassikaal wordt uitgewisseld wat is besproken.

Om leerlingen te motiveren te evalueren kan de leerkracht leerlingen een rol geven, zoals interviewer, geïnterviewde en schrijver. Door deze rollen worden leerlingen gedwongen om op het samenwerken terug te kijken. Een andere optie is dat de leerlingen een formulier maken en ondertekenen, waarmee ze ondertekenen dat ze het allemaal eens zijn met het resultaat en de wijze van samenwerken. Ook kan de leerkracht in de groepsopdracht twee vragen plaatsen die verwijzen naar het verloop van het groepsproces (Förner, 2000).

In dit hoofdstuk zijn de vijf basiskenmerken van coöperatieve werkvormen beschreven. Uit deze beschrijving wordt duidelijk dat niet iedere werkvorm waarin leerlingen samenwerken beschouwd kan worden als een coöperatieve werkvorm. Er is alleen sprake van een coöperatieve werkvorm als de beschreven basiskenmerken gerealiseerd zijn. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven op welke leertheorieën coöperatieve werkvormen zijn gebaseerd.

2. Leertheorieën achter coöperatieve werkvormen

Vorig hoofdstuk is een beschrijving gegeven aan welke voorwaarden coöperatieve werkvormen moet voldoen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de verschillende leertheorieën achter coöperatieve werkvormen. Om te duiden dat het werken met coöperatieve werkvormen niet een op zichzelf staande nieuwe manier van werken is. In dit hoofdstuk worden vier verschillende soorten leertheorieën toegelicht en hun verband met coöperatieve werkvormen. De volgende vier soorten leertheorieën worden toegelicht: De klassieke leertheorie, sociale leertheorieën, motivatie theorieën en de theorie van verwachtingen.

De klassieke leertheorie

De klassieke leertheorie heeft verschillende facetten, bij deze wordt ingegaan op vier facetten namelijk: bekrachtiging, de mogelijkheid om te corrigeren, de kans om te oefenen en overdracht. Bij elk facet zal worden beschreven wat de theorie betekent voor coöperatieve werkvormen.

BEKRACHTIGING

Het facet bekrachtiging van deze leertheorie houdt in dat gedrag herhaald zal worden als het gedrag gevolgd wordt door een beloning. De kracht van een beloning om het gedrag te beïnvloeden is afhankelijk van de frequentie, de snelheid waarmee deze volgt op het gedrag en de aantrekkelijkheid van de beloning. Dus bekrachtiging is de beloning die gegeven wordt naar aanleiding van gedrag om het gedrag in de klas te beïnvloeden. Omdat leerlingen in de klas erg op zoek zijn naar bevestiging van leeftijdsgenootjes is het geven van complimenten onderling een aantrekkelijke beloning (Kagan, 2010). Bij het toepassen van een coöperatieve werkvorm wordt er altijd een beloning gegeven, een voorbeeld is dat kinderen geleerd wordt elkaar complimenten te geven. Dit wordt gedaan met de achterliggende gedachte dat op deze manier het gedrag in de klas wordt beïnvloed. Dat heeft alles te maken met dit facet van de klassieke leertheorie.

MOGELIJKHEID OM TE CORRIGEREN

Volgens deze theorie leren leerlingen door feedback te ontvangen op hun werk. Vaak wanneer leerlingen feedback ontvangen na hun werk vatten zij dit op als een correctie en leren vervolgens niet van hun fouten (Kagan, 2010). Bij een coöperatieve werkvorm beoordelen leerlingen na elke opgave elkaars antwoord. Op deze manier wordt er een mogelijkheid gecreëerd om te corrigeren tijdens het proces.

KANSEN OM TE OEFENEN

Deze theorie beweert dat leerlingen leren door veel kansen om te oefenen. De leerkracht stelt bijvoorbeeld een vraag, de leerlingen moeten in tweetallen bezig in een coöperatieve werkvorm om een antwoord te verwoorden. Dan is niet één leerling aan het woord maar dan zijn er vijftien koppels

aan het woord om de vraag te beantwoorden. Dus met een coöperatieve werkvorm wordt er vijftien keer de kans gegeven om te oefenen. Wanneer een klas van 30 leerlingen in tweetallen een uur moeten samenwerken is elke leerling bijna een half uur aan het woord (Kagan, 2010). Maar als de leerkracht klassikaal les geeft voor een groep van 30 leerlingen door mondeling vragen te stellen, dan is de leerkracht twee keer zoveel aan het woord: De leerkracht stelt een vraag, een willekeurige leerling geeft antwoord en de leerkracht heeft daarna opnieuw het woord en geeft de leerling feedback (door de leerling een compliment te geven, het antwoord aan te vullen of te corrigeren enz.). Als alle tijd dat deze vorm wordt gebruikt zou worden doorgetrokken naar een uur dan zijn de leerlingen minder dan één minuut actief betrokken bij de les (Kagan, 2011). Wanneer leerlingen aan het werk worden gezet met een coöperatieve werkvorm is er sprake van veel interactie onderling. Dit sluit aan bij dit facet van de klassieke leertheorie omdat leerlingen met een coöperatieve werkvorm meer kansen hebben om te oefenen.

OVERDRACHT

Deze theorie leert dat de mate van overdracht afhankelijk is van de overeenkomst tussen de situatie van de verwerving en de situatie van latere toepassing. Als de overeenkomst groot is tussen de twee situaties is de overdracht meer dan wanneer de situaties totaal niet met elkaar overeenkomen. De overdracht in de klas kan dus op zijn best zijn als de situatie in de klas (situatie van de verwerving) goed te vergelijken is met de situatie op de latere werkvloer (situatie van latere toepassing). Op de arbeidsmarkt (situatie van latere toepassing) komt niet veel de situatie voor dat je individueel in rijtjes met een eigen werkplek kan werken. Op de werkvloer komt vaak een situatie van directe interactie voor, veel samenwerking en overleg. Dus om de leerlingen voor te bereiden op de werkvloer moeten de leerlingen leren effectief samen te werken, effectief omgaan met interactie situaties en effectief leren te overleggen (overdracht). Om de overdracht zo effectief mogelijk te laten zijn zou in de klas (situatie van verwerving) situaties moeten worden geschept die goed te vergelijken zijn met situaties op de werkvloer. Bij coöperatieve werkvormen wordt veel samengewerkt en er zijn veel interactiemomenten waardoor leerlingen tijdens een coöperatieve werkvorm in vergelijkbare situaties komen als op de werkvloer (Kagan, 2010). Omdat coöperatieve werkvormen de overeenkomst tussen de situatie van de verwerving en de situatie van latere toepassing groot maakt sluiten de werkvormen aan bij het facet overdracht.

Al met al blijkt dus dat het werken met coöperatieve werkvormen in de klas aansluit bij de klassieke leertheorie wat betreft de facetten bekrachtiging, mogelijkheden ter correctie, kansen om te oefenen en overdracht.

De sociale leertheorieën

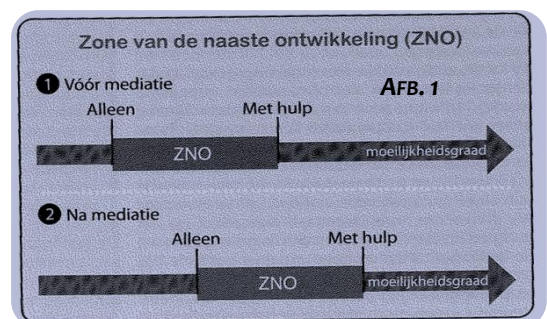
Twee sociale leertheorieën worden bij deze toegelicht, namelijk de sociale leertheorie gebaseerd op de kracht van demonstreren en de sociale leertheorie met de kracht van mediatie.

SOCIALE LEERTHEORIE DE KRACHT VAN DEMONSTREREN

Deze theorie is gebaseerd op de door Albert Bandura (Bandura, 1977) geformuleerde sociale leertheorie: 'leren door imitatie'. De nadruk ligt op het observationeel leren. Door anderen te observeren vormt men een nieuw idee van de manier waarop nieuw gedrag kan worden uitgevoerd. Bij latere gelegenheid dient de observatie als een richtlijn om te handelen. Dus door te kijken naar een demonstratie van iemand anders leert een leerling en vernieuwt hij zijn handelen. Vaak imiteert de observator dingen uit demonstraties van mensen waarmee de observator zich kan identificeren. Veel coöperatieve werkvormen sturen de leerlingen aan om als teamleden elkaar tot voorbeeld te dienen, dat is deel van de positieve wederzijdse afhankelijkheid. Door elkaar tot een voorbeeld te zijn demonstreert een leerling wat hij met een opgave doet aan een andere leerling. Bijvoorbeeld: als tijdens taal een coöperatieve werkvorm wordt gebruikt kan een leerling waarbij taal moeizaam gaat leren door de demonstratie van de leerling waarmee hij samenwerkt, waarbij taal beter gaat (Kagan, 2010). Het voordeel van dat leerlingen elkaar demonstraties geven is dat leerlingen zich snel met elkaar kunnen identificeren. De leerkracht kan hier enig invloed op hebben door in te spelen op het groepsgevoel van de leerlingen. Want door in te spelen op het groepsgevoel beseffen leerlingen dat ze deel uitmaken van één team en worden de banden tussen teamgenoten op een positieve manier versterkt.

SOCIALE LEERTHEORIE DE KRACHT VAN MEDIATIE

Een ander woord voor mediatie is bemiddeling. Lev Semenovich Vygotsky ontwikkelde een sociale leertheorie die onderwijst dat mensen leren door onderwezen te worden (Vygotsky, 1978). Zijn theorie geeft aan dat succesvol leren plaatsvindt als er onderwijs gegeven wordt binnen de zone van naaste ontwikkeling. Onderwijzen in de zone van naaste ontwikkeling is onderwijs geven in dat wat een leerling net niet zelfstandig kan en alleen met hulp (mediatie, bemiddeling) kan. Wanneer de leerling de vaardigheid waar hij hulp (mediatie) bij nodig had beheerst verschuift de zone van naaste ontwikkeling (zie afb. 1) (Kagan, 2010). Onderwijs in de zone van naaste ontwikkeling is effectief. Onderwijs in het gedeelte te veel links van de moeilijkheidsgraad is onderwijs in wat een leerling simpelweg zelf kan. Bijvoorbeeld als een leerling van groep 6 opdrachten moet maken van groep 1. Onderwijs teveel rechts van de moeilijkheidsgraad is een gebied waar de taken voor de leerling onmogelijk te doen zijn ook wanneer hij er hulp bij krijgt, omdat de leerling nog niet klaar is voor taken van deze moeilijkheidsgraad. Dit gebeurt als een leerling van de kleuterklas taken moet gaan maken van de leerstof van groep 8. Vygotsky noemt het gebied in het midden de zone van naaste ontwikkeling, daar ligt het leervermogen van de leerling. Daarom dient er in deze zone onderwijs gegeven te worden. Na het onderwijs in de zone van naaste ontwikkeling zal de zone verplaatsen omdat de leerling de taken waarbij hij eerst hulp (mediatie) nodig had nu zelf kan uitvoeren.



Coöperatieve werkvormen bieden de stof afgestemd op het hoogste niveau van de groep aan. Vervolgens gaan de leerlingen in heterogene niveaugroepen uitwisselen wat ze weten en een taak met een gezamenlijk doel uitvoeren. Leerlingen worden elkaars mediator (bemiddelaar, hulp) door elkaar te onderwijzen. Want als een van de groepsgenoten iets niet snapt legt een groepsgenoot (mediator) die het wel snapt het uit aan deze leerling. Op die manier leren leerlingen door onderwezen te worden en zo sluit het werken met coöperatieve werkvormen aan bij de sociale leertheorie van de kracht van mediatie (Kagan, 2010).

Motivatietheorieën

Er zijn verschillende motivatietheorieën. Hier wordt ingegaan op drie verschillende motivatietheorieën namelijk: de piramide van Maslow, het 'Ask if I' model van Hunter en het flow-begrip van Csikzentmihalyi (Csikzentmihalyi, 1990)

DE PIRAMIDE VAN MASLOW

Abraham Maslow stelde vast dat de mens eerst aan de fundamentele behoeften van zelfbehoud moet voldoen, voordat de mens iets doet aan de behoefte om te groeien (Maslow, 1954). Hij stelde een hiërarchie van behoeften samen (zie afb. 2). Coöperatieve werkvormen voorzien in de eerste en belangrijkste behoefte van veiligheid omdat er voor het werken sociale regels worden vast gelegd (blijf beleefd ook al ben je het niet met elkaar eens, laat elkaar uitpraten, niet iemand afbekken enz.). Aan de hand van oefeningen waarmee het groepsgevoel wordt opgebouwd (ook wel klasbouwers genoemd) wordt voorzien in de behoefte van sociaal contact. Zodra aan de behoeften van veiligheid en geborgenheid is voorzien, hebben de leerlingen meer motivatie en energie over om



Wat kinderen vandaag samen kunnen doen, kunnen ze morgen zelfstandig.
Lev Vygotsky

zich bezig te houden met de hogere ordes in de hiërarchie zoals het streven naar waardering en kennis (te streven) (Kagan, 2010).

HET 'ASK IF I' MODEL VAN HUNTER

ASK IF I is een ezelsbruggetje voor de zes motivatieprincipes van Hunter namelijk: Angst, Succes, Kennis van resultaten, Interesse, Gevoelstoon (feeling) en Intrinsieke motivatie (Hunter, 2004). Voor elk woord zal worden toegelicht hoe het van toepassing is bij het gebruik van een coöperatieve werkvorm.

ANGST

Als er veel angst heerst, daalt de motivatie van leerlingen om een taak te voltooien. Daarom is het belangrijk om klassenbouwers te gebruiken wanneer de leerkracht met coöperatieve werkvormen werkt zodat angst voor elkaar binnen de groep niet aanwezig is.

SUCCES

Wanneer er geen uitzicht op succes is drijft de motivatie snel weg. Door coöperatieve werkvormen te gebruiken wordt er bij leerlingen het gevoel gekweekt dat succes er zal zijn doordat de groep samen sterk staat: de groep helpt elkaar.

KENNIS VAN RESULTATEN

Door de kennis van resultaten weten leerlingen of ze wel of niet succesvol waren, daarom is het belangrijk bij het toepassen van coöperatieve werkvormen dat er onmiddellijk feedback is op de opgaven die worden gemaakt.

INTERESSE

Wanneer interesse wordt opgewekt worden leerlingen gemotiveerd. Sowieso is het bij elke werkvorm die de onderwijzer toepast belangrijk af te vragen hoe hij de leerlingen kan interesseren voor de stof die hij wil behandelen.

AFFECTIVITEIT

Als leerlingen affectie hebben met een werkvorm dan zijn leerlingen meer gemotiveerd zich in te zetten voor een opdracht. Er kan bij een coöperatieve werkvorm worden ingespeeld op de affectie van leerlingen door aanmoedigingen, complimenten, waardering en het vieren van successen.

INTRINSIEKE MOTIVATIE

Intrinsieke motivatie doet zich voor als een leerling een opdracht uitvoert omdat hij het leuk vindt om te leren en de activiteit leuk vindt om te doen zonder er een beloning voor te verwachten. Vaak zijn coöperatieve werkvormen meer een stimulans voor de intrinsieke motivatie dan werkvormen waarbij een leerling alleen moet werken. Dit omdat leerlingen het prettig vinden om contact met anderen te hebben, deel uit te maken van een team en samen naar één gemeenschappelijk doel te werken met ieder zijn eigen verantwoordelijkheid (Kagan, 2010).

Leerling tijdens coöperatieve werkvorm met een stelopdracht van acht regels:

‘Juf, mag je langer dan acht regels?’

Het is een kunst om leerlingen gemotiveerd te houden en er voor te zorgen dat ze leren leuk vinden. Volgens het *flow-begrip* moet onderwijs gegeven worden in de *flow* van een leerling om een leerling gemotiveerd te laten zijn voor het leren. Onderwijs in de *flow* van een leerling is de moeilijkheidsgraad afstemmen op de vaardigheid van een leerling. Dat betekent dat de opdracht niet ver onder het niveau van de vaardigheden van een leerling mag zitten: een hoogbegaafd talige leerling hoeft geen remediërende opdrachten te maken voor taal. Maar de opdracht mag ook niet ver boven het niveau van de vaardigheden zitten: van een leerling met dyslexie wordt met een taalles niet verwacht de les zonder spelfouten te maken (Csikzentmihalyi, 1990).

Bij coöperatieve werkvormen worden leerlingen onderwezen in hun *flow* doordat een opdracht die wordt gegeven door de leerkracht altijd aansluit bij het hoogste niveau in de klas. Dus een te makkelijke opdracht komt zo goed als niet voor. De basis bij coöperatieve werkvormen is dat je als leerling altijd twee taken hebt namelijk dat je zelf de opgaven kunt oplossen en dat je andere teamgenoten helpt dat ook te kunnen. Zodra een leerling een probleem met de opdracht heeft, vraagt hij om hulp. Dankzij deze hulp kan hij de opgave maken zodat de leerling snel terugkeert naar zijn *flow* en gemotiveerd blijft (Kagan, 2010).

De theorie van de verwachtingen

Volgens deze theorie leren leerlingen naar hun eigen verwachting. Verwachtingen worden op allerlei manieren gecommuniceerd. Daarom hebben zij invloed op prestaties en motivatie. De leerling die denkt dat hij 'het wel kan' zal niet snel opgeven als hij een probleem tegenkomt. Maar als een leerling denkt dat hij 'het niet kan' geeft hij het als snel op zonder zeer zijn best te doen (Rosenthal, 1978). Een van de meest aangehaalde onderzoeksresultaten over het werken met coöperatieve werkvormen is dat de zwakste leerlingen opbloeien. Coöperatieve werkvormen zijn gebaseerd op de verwachting dat alle leerlingen goed kunnen presteren als ze de goede aanmoediging en steun ontvangen. Leerlingen worden geleerd dat ze elkaar moeten aanmoedigen met woorden als: 'Je kunt

Als je denkt dat je iets kunt, heb je gelijk. Als je denkt dat je iets niet kunt, heb je ook gelijk.
Henry Ford.

het!' 'Je doet het goed!'. Doordat leerlingen deze boodschap horen van elkaar maken ze de verwachtingen die ze over zichzelf hebben anders, de leerling die deze

woorden hoort en ontvangt krijgt de verwachting: 'ik kan het!' in plaats van 'ik kan het niet'. Door de aanmoedigingen verandert het zelfbeeld en gaat de leerling zijn eigen hogere verwachtingen leven. De complimenten, het vieren van successen en de houding van 'we kunnen het!', die belangrijk en deel zijn van het werken met coöperatieve werkvormen, leiden tot een hogere verwachting die een leerling voor zichzelf stelt en dat leidt tot betere prestaties (Kagan, 2010).

Uit dit hoofdstuk blijkt dat het gebruik van coöperatieve werkvormen gebaseerd is op betrouwbare theorieën. Namelijk de motivatie, sociale en klassieke theorieën en de theorie van verwachtingen. In het volgende hoofdstuk zal worden ingegaan op wat de rol van de leerkracht is bij het uitvoeren van een coöperatieve werkvorm, omdat deze anders is dan bij werkvormen waarbij leerlingen individueel werken.

3. Coöperatieve werkvormen en de rol van de leerkracht

Om ervoor te zorgen dat een duidelijk beeld gegeven wordt hoe een coöperatieve werkvorm effectief gebruikt kan worden zijn eerder de basisprincipes beschreven van coöperatieve werkvormen. Daar is beschreven dat er veel interactie is bij een coöperatieve werkvorm. Bij traditioneel onderwijs vindt er weinig interactie plaats. De leerkracht is veel aan het woord en er wordt van de leerlingen verwacht dat ze goed luisteren naar de leerkracht of naar iemand die een beurt wordt gegeven. Omdat er bij coöperatieve werkvormen veel interactie wordt toegepast vraagt dit om een andere rol van de leerkracht. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de rol van de leerkracht en wat deze praktisch inhoudt tijdens het werken met coöperatieve werkvormen.

Activiteiten tijdens zelfstandig groepswork

Tijdens het werken met een coöperatieve werkvorm heeft de leerkracht de handen vrij wanneer de leerlingen bezig zijn met een groepsopdracht. Deze tijd kan gebruikt worden om te beoordelen of de leerlingen de leerstof begrepen hebben, om de groep aan het werk houden, te observeren, te adviseren, de les voor zichzelf evalueren en met een individuele leerling of een groepje apart te werken.

BEOORDELEN VAN BEGRIP EN INZICHT

Wanneer leerlingen iets niet begrijpen, of wanneer de opdracht niet helder genoeg is kan dit leiden tot managementproblemen. Wanneer de leerlingen niet helder hebben wat ze moeten doen is er vaak sprake van verslachte aandacht en kans op conflicten en/of irritaties.

Om deze problemen te voorkomen kan de leerkracht meteen nadat hij instructie heeft gegeven een rondje door de klas lopen om de groepjes te observeren en te zien of de groepjes begrepen hebben wat ze moeten doen. Vaak is het zo dat als er een groepje niet duidelijk heeft wat ze moeten doen er meer groepjes zijn die niet weten wat ze moeten doen. Als dat zo is kan de leerkracht ingrijpen door de aandacht van de klas te vragen en de opdracht nader toe te lichten. Het is efficiënter om snel in te grijpen als leerlingen iets niet goed begrepen hebben dan om leerlingen achteraf te corrigeren (Kagan, 2010).

DE GROEPJES AAN HET WERK HOUDEN

Wanneer de leerkracht rondloopt door het lokaal en vragen stelt aan leerlingen maakt hij fysiek zichtbaar aan de leerlingen dat hij ze ziet terwijl ze werken. De fysieke nabijheid van een leerkracht stimuleert leerlingen om geconcentreerd verder te werken en zich niet te laten afleiden of af te dwalen. Vragen die een leerkracht kan stellen om de aandacht van leerlingen bij hun werk te houden zijn: Wat wordt je volgende stap? Hoe gaan jullie verder? Wie van jullie zal ... (Kagan, 2010).

OBSERVEREN EN ADVISEREN

Het is niet de bedoeling dat wanneer de klas eenmaal actief werkt en alles draait de leerkracht de rust neemt om na te kijken of iets dergelijks. Terwijl de leerlingen in groepjes aan het werk zijn blijft de leerkracht door de klas lopen om leerlingen te observeren en met groepjes te overleggen. Maar de verantwoordelijkheid voor de opdracht ligt bij de leerlingen zelf. Als leerlingen op een dood spoor zitten en er niet zelf achter kunnen komen wat ze verkeerd doen, kan de leerkracht ingrijpen. Dit ingrijpen is allen bedoeld om leerlingen te wijzen op een tegenstrijdigheid of aanvullende hulpmiddelen.

Als leerlingen een vraag hebben is de eerste reactie van de leerkracht niet dat hij een antwoord geeft op de vraag. De leerkracht probeert in eerste instantie de leerlingen te wijzen op de eigen bronnen en hulpmiddelen die ze tot hun beschikking hebben. Er wordt alleen antwoord gegeven door de leerkracht als hij ziet dat de leerling eerst zelf heeft geprobeerd met beschikbare bronnen het antwoord te vinden en er zelf niet uit kan komen. De kunst voor de leerkracht is om zo min mogelijk in te grijpen, maar wel vriendelijk en benaderbaar te blijven zonder te afstandelijk te zijn. Deze houding wordt zichtbaar wanneer de leerkracht bijvoorbeeld iets in het werk van een leerling ziet dat hij interessant vindt en daar commentaar op geeft of een opmerking maakt. Het gaat erom dat de leerlingen bewust worden dat zij individueel aanspreekbaar zijn voor de uitvoering en kwaliteit van hun werk (Kagan, 2010).

DE LES EVALUEREN

Door als leerkracht door het lokaal te lopen om interactie tussen de leerlingen te controleren, krijgt de leerkracht inzicht in de dynamiek van de groepjes. Dat is een goed moment voor de leerkracht om zichzelf evaluerende vragen te stellen en te controleren of de basisprincipes voor het coöperatief werken aanwezig zijn. Indien de basisprincipes niet aanwezig zijn kan de leerkracht de les ter plekke aanpassen.

Voorbeelden van evaluerende vragen zijn (Kagan, 2010):

- Is de deelname ongeveer gelijk?
- Is iedere leerling individueel aanspreekbaar?
- Is de opdracht zonder samenwerking moeilijk dan wel onmogelijk uit te voeren?
- Wordt elke leerling verrijkt door samenwerken?
- Zijn er veel leerlingen tegelijk actief bij de opdracht betrokken?
- Vindt er interactie plaats tussen alle groepsgenoten?
- Enz.

APART WERKEN MET INDIVIDUELE LEERLINGEN OF GROEPJES

Wanneer de leerlingen eenmaal door hebben hoe ze samen moeten werken en de groep goed draait kan de leerkracht ervoor kiezen om bepaalde leerlingen of groepjes die extra hulp nodig hebben apart te nemen. Er kan bijvoorbeeld een speciaal programma ingezet worden om leerlingen met

vergelijkbare problemen te helpen, zodat zij als team of groepje speciale begeleiding ontvangen. Op deze manier kan er binnen een coöperatieve werkvorm gedifferentieerd worden.

Positieve aandacht en erkenning

POSITIEVE AANDACHT

Positieve aandacht aan leerlingen schenken is een van de krachtigste middelen tot stimulatie, zodat ze doen wat de leerkracht vraagt. Hoe meer aandacht besteed wordt aan bepaald gedrag, des te meer dat gedrag zal toenemen (Kagan, 2007). Vaak hebben leerkrachten als eerste een reactie of opmerking naar leerlingen toe die iets doen wat niet de bedoeling is. Zoals 'groepje 3 ga eens aan het werk'. Het is effectiever als de leerkracht zich proactief richt op positief gedrag: 'wat fijn dat groepje 2 zo goed werkt'. Het brengt tevens een positievere gevoelsstroom in de klas. Positieve aandacht plaveit de weg voor makkelijker klassenmanagement. Als de leerkracht meer positieve aandacht geeft aan het gedrag dat hij op prijs stelt, dan krijgt hij meer van dat gedrag terug. Maar als de leerkracht meer aandacht geeft aan negatief gedrag, krijgt de leerkracht meer van dat gedrag terug. (Voorbeelden van positief of negatieve aandacht zie tabel 'Teammanagement: positieve versus negatieve aandacht'.)

Teammanagement: positieve versus negatieve aandacht

De aandacht van teams trekken	<i>Positief:</i> Fijn dat jullie zo snel opletten team blauw. <i>Negatief:</i> Dit duurt me te lang team geel.
De teams geconcentreerd aan het werk houden	<i>Positief:</i> Fijn dat team 4 zo hard aan hun werkstuk werkt. <i>Negatief:</i> Hou eens op met klieren team 1 en ga ogenblikkelijk aan het werk.
Niet te veel lawaai maken	<i>Positief:</i> Wat werken jullie vandaag goed met je stemgeluid Leeuwen, bedankt. <i>Negatief:</i> Mag het wat zachter, Panda's?
Samenwerken	<i>Positief:</i> Jongens en meisjes, kijk eens hoe goed Peter en Timo samenwerken. Dat is nog eens teamwerk. <i>Negatief:</i> Als jullie niet beter gaan samenwerken, haal ik jullie uit elkaar.
Delen	<i>Positief:</i> Marjolijn heeft aangeboden om even met Matthijs haar kleurpotloden te delen bij deze les. Heel goed Marjolijn. <i>Negatief:</i> Marianne, hou onmiddellijk op met Rick ruzie te maken over de potloden.
Kagan, 2010	

Collis (1990) geeft aan dat als een leerkracht aandacht besteed aan ongewenst gedrag, door leerlingen terecht te wijzen als ze van hun plaats af komen of te veel kletsen, dit gedrag toeneemt. Leerlingen verlangen naar aandacht van hun groepsgenoten en van hun onderwijzer en ook negatieve aandacht kan lonend zijn. Als de leraar een leerling een uitbrander geeft omdat hij de hele tijd op ongewenste momenten aan het praten is, gaan andere leerlingen zijn voorbeeld volgen om eveneens aandacht te krijgen. Doortrekkend naar het gebruiken van een coöperatieve werkvorm: als

een leerkracht de aandacht geeft aan het groepje dat te luidruchtig of niet geconcentreerd zit te werken, zullen andere groepjes het voorbeeld volgen van het groepje dat erin geslaagd is de volledige aandacht van de leerkracht te krijgen. Omgekeerd werkt het zo dat als een groepje dat zich voorbeeldig gedraagt aandacht en erkenning krijgt andere teams dit voorbeeld zullen volgen. Het werkt vooral goed als de klas precies wordt uitgelegd waarom het voorbeeldteam positieve aandacht ontvangt. Als alle teams voorbeeldig werken is het aan te raden waardering voor de hele klas uit te spreken. Positieve aandacht maakt dat het positieve gedrag van leerlingen zich uitbreidt als een olievlek. Als een groepje of een leerling iets doet wat navolging verdient, met betrekking tot prestaties of in sociaal opzicht is het aan te raden dat de leerkracht de les kort onderbreekt en de aandacht van de hele groep op dit gedrag laat vestigen (Kagan, 2007).

Om positieve aandacht een prominente rol te geven in de klas moet de leerkracht op zoek gaan naar positief gedrag en regelmatig positieve opmerkingen maken over leerlingen en groepjes.

ERKENNING

Erkenning is het publiekelijk vieren van het succes van een individu, een groepje of de hele klas in een andere vorm dan een compliment van de leerkracht. Het is een andere manier van het geven van positieve aandacht. Enkele voorbeelden van het geven van erkenning worden bij deze beschreven (Kagan, 2010).

GROEPSNIEUWSBRIEF

De klas krijgt een nieuwsbrief mee naar huis waarin een groepje dat voorbeeldig gewerkt heeft een eervolle vermelding ontvangt. Zodat de leerlingen hun succes met hun ouders kunnen delen.

GROEPSPUNTEN

De leraar geeft een team punten (kan ook nep geld of fiches enz. zijn) en spreekt publiekelijk zijn waardering uit. 'Superteam, hartelijk dank voor het snelle opruimen en schoonmaken van de werkplek. Jullie krijgen twee punten.' Die punten kunnen ingewisseld worden voor een beloning.

POSITIEVE BRIEF AAN OUDERS

De leerkracht geeft de leerling een positief briefje mee voor zijn ouders.

BELONING VOOR EEN GROEPJE OF DE KLAS

Een groepje kan beloond worden met extra tijd om vrij te mogen werken, als eerste de broodtrommels halen of als eerste groep naar het speelplein. De hele groep kan beloond worden met een feestje, uitstapje, een spel of een activiteit.

APPLAUS OF EEN BUIGING

Een groepje gaat staan en de groep applaudisseert voor hun prestatie. Of het team staat op en neemt een applaus met een buiging in ontvangst.

ONDERSCHIEDINGEN

De beste teams worden onderscheiden voor werkstukken of presentaties. Er zijn verschillende categorieën, zoals het best samenwerkende team, het meest creatieve team of het meest zorgvuldige team enz. Zodat elk team een onderscheiding kan verdienen.

COMPLIMENTENBORD

In het lokaal kan een complimentenbord worden opgehangen, waarop de goede prestatie of gedrag van een leerling of een groepje wordt genoteerd. De leerkracht leest dit voor aan het begin van de week en de groep geeft een applaus voor wat er op het bord staat. Het bord blijft de hele week hangen.

JUICHEN VOOR EEN TEAM OF DE KLAS.

Het groepje of de klas juicht, zingt of roept een teamkreet om het succes te vieren.

Positieve mondelinge aandacht en erkenning bevorderen een positieve sfeer in de klas en stimuleren de groepjes om hard te werken en zich goed te gedragen. Daarom neemt de leerkracht deze taak op zich tijdens het toepassen van een coöperatieve werkvorm.

Lesvoorbereiding

Als bezwaar voor het toepassen van coöperatieve werkvormen wordt veel ingebracht dat het voorbereiden van een coöperatieve werkvorm te veel tijd kost (interviews blz. 67). In de praktijk blijkt dat een coöperatieve les in elkaar zetten een ingewikkelde klus is en leerkrachten daarom niet gemotiveerd zijn om coöperatieve werkvormen toe te passen. Een leerkracht overvraagt zichzelf om direct over te stappen van geen coöperatieve werkvormen naar een les vol met coöperatieve werkvormen. Daarom wordt er geadviseerd om bij één onderdeel van de les een coöperatieve werkvorm toe te passen. Bijvoorbeeld een coöperatieve werkvorm bij het activeren van voorkennis of bij de begeleide instructie. Als de leerkracht eenmaal een aantal coöperatieve werkvormen zich eigen heeft gemaakt zal het steeds minder tijd kosten om een coöperatieve werkvorm voor te bereiden.

De rol van de leerkracht bij het toepassen van een coöperatieve werkvorm is in dit hoofdstuk toegelicht met praktische voorbeelden. De rol van de leerkracht is meer begeleidend dan leidend. Het toepassen van een coöperatieve werkvorm vraagt van de leerkracht een positieve houding die gericht is op de leerlingen en het vraagt om een goede lesvoorbereiding. Om een complete beschrijving te geven hoe een coöperatieve werkvorm effectief kan worden toegepast, wordt vervolgens het klassenmanagement beschreven.

4. Coöperatieve werkvormen en klassenmanagement

In het vorige hoofdstuk is de rol van een leerkracht beschreven bij een coöperatieve werkvorm. Bij deze wordt de klassenmanagement beschreven omdat bij werkvormen waarbij leerlingen individueel werken de leerlingen vaak passief zijn en een leerkracht dominant actief. Vaak moeten leerlingen stilzitten met hun mond dicht. Maar bij het gebruik van coöperatieve werkvormen worden leerlingen gestimuleerd om te communiceren en te bewegen. Als in een klas vaak individueel gewerkt wordt en de leerkracht over wil stappen naar veel coöperatieve werkvormen, vraagt dat om een andere klassenmanagement. Onderwerpen waar op wordt ingegaan zijn; instructie geven, rumoer beheersen, tijd beheersen, teammaterialen beheren en conflicten in de klas.

Instructies geven

Het is een kunst om op de juiste manier effectieve instructies te geven aan een klas. Bij een coöperatieve werkvorm zijn er verschillende methodes. Enkelen daarvan worden hier nader toegelicht.

MONDELINGE, SCHRIFTELIJKE INSTRUCTIES EN DEMONSTRATIE

Sommige leerlingen leren beter door te horen, andere leerlingen leren beter door te zien, omdat ze meer visueel zijn ingesteld. Daarom is het slim om instructies mondeling door te nemen en tegelijkertijd visueel te maken door gebruik te maken van het bord of een schema. Hierbij is belangrijk dat niet te veel instructies tegelijk worden gegeven. Zorg ervoor dat alle groepjes aan de opdrachten kunnen werken zonder nog vragen te willen stellen. Vaak is het zo dat als leerlingen te veel instructie achter elkaar ontvangen, de leerlingen de instructies niet achter elkaar kunnen uitvoeren zonder tussendoor om nadere uitleg te vragen.

Ook kan de leerkracht ervoor kiezen om de instructies voor te doen. De leerlingen begrijpen dan in een oogwenk wat ze moeten doen. Er zijn verschillende manieren om te demonstreren. De leerkracht kan gewenst of ongewenst gedrag voordoen door rollenspel. Met een groepje kan de leerkracht alvast beginnen met de opdracht en vervolgens met dat groepje voordoen aan de klas wat er moet worden gedaan. Of de leerkracht kan wachten tot het gewenste gedrag zich voordoet om deze leerlingen vervolgens te vragen het nog eens te doen zodat de hele groep het kan zien.

HET JUISTE STARTWOORD GEVEN (TRIGGEREN)

Een leerkracht geeft de groep de volgende instructies: 'Jullie staan op, steken je hand op.' De leerkracht is nog niet uitgesproken of de leerlingen beginnen te schuiven met hun stoelen om op te staan. Door het lawaai kunnen de leerlingen verdere instructies niet meer horen. Dit probleem deed zich voor omdat de leerkracht niet een juist startwoord gaf.

De leerkracht zou de instructie als volgt moeten beginnen: ‘Jongens en meisjes, als ik ‘ja’ zeg, en geen moment eerder, staan jullie op, steken je hand op en gaan op zoek naar een partner met wie je vandaag nog niet heb samengewerkt....tot ik het stilteteken geef (langdurige stilte om spanning op te bouwen) JA!’

Omdat de leerkracht een startwoord heeft gegeven aan de leerlingen om te mogen reageren, wachten de leerlingen af totdat alle instructies zijn gegeven en op het startwoord reageren ze allemaal tegelijk. Het juiste startwoord geven voorkomt orde problemen en onduidelijkheden waardoor een positieve sfeer wordt bevordert.

CONTROLLEREN OF ALLES IS BEGREPEN

Als de klas instructies ontvangen heeft van de leerkracht, is het belangrijk om te controleren of de leerlingen de instructies begrepen hebben. Enkele voorbeelden om te controleren of leerlingen de instructies hebben begrepen: De leerkracht geeft leerlingen opdracht in koor te antwoorden op een onafgemaakte zin: ‘We beginnen met...’. Een andere manier is dat de leerkracht de leerlingen laat reageren op ja of nee vragen (ja: duim omhoog, nee: duim omlaag). Of de leerlingen krijgen opdracht om eigen antwoorden op vragen die de leerkracht stelt op te schrijven en vervolgens met hun teamgenoten te delen. Nog een voorbeeld is dat de leerlingen in de groepjes om de beurt een volgende stap moeten opzeggen.

Dus bij het geven van instructies is het belangrijk dat er niet teveel in een keer wordt opgegeven, dat de instructies worden gedemonstreerd, dat ze visueel en auditief worden aangeboden, dat leerlingen een duidelijk startwoord ontvangen en dat de leerkracht controleert of alles begrepen is.

Rumoer beheersen

Vaak wordt als bezwaar door leerkrachten ingebracht dat bij het toepassen van een coöperatieve werkvorm er een hels kabaal in het lokaal losbarst. Wanneer leerlingen individueel werken, houden leerkrachten het lawaai in de hand door de simpele regel ‘niet kletsen’. Als het stil is in de klas, is het makkelijk om de stem van de leerkracht te horen, zodra hij begint te praten heeft hij de aandacht. Maar bij een coöperatieve werkvorm vindt veel interactie plaats. Er wordt veel gepraat, dus er is meer lawaai in het lokaal, waardoor de stem van de leerkracht minder makkelijk te horen is. Dus bij het toepassen van een coöperatieve werkvorm gaat het rumoer beheersen anders dan bij een werkvorm waarbij de leerlingen in stilte voor zichzelf werken.

STILTE SIGNAAL

Een stiltesignaal kan per leerkracht verschillen. Het is een signaal waarbij de leerkracht niet met zijn stem boven het geluid van de leerlingen hoeft uit te komen. Een stiltesignaal kan bijvoorbeeld het klappen in de handen van de leerkracht zijn, een bel, de hand opsteken enz. Bij de introductie van het stiltesignaal is enige uitleg nodig. Het is belangrijk dat de leerkracht communiceert dat het niet meer dan logisch is dat er in de klas veel geluid is omdat veel leerlingen zullen praten. Het

geluidsniveau kan flink stijgen. De leerkracht kan dan communiceren dat hij niet zit te wachten op een klas voor schreeuwende leerlingen, en dat hij zelf ook niet wil gaan schreeuwen om de aandacht van de leerlingen te krijgen. Hij heeft daarom een stiltesignaal dat het probleem handig oplost. De beste signalen zijn leuk en vereisen een reactie van de leerlingen waarbij de leerlingen niet kunnen doorpraten of doorwerken.

VOORBEELDEN VAN STILTE SIGNALEN (Kagan, 2010)

VIJF OMHOOG

De leerkracht steekt zijn hand op met vijf vingers gespreid om de leerlingen te herinneren aan de vijf regels:

1. Naar de spreker kijken
2. Stil zijn
3. Stilzitten
4. Handen vrij (rustig op tafel)
5. Luisteren

INSTRUMENTEN

Op het geluid van een fluitje, een vrolijk belletje of een klank van gitaar of piano geeft de leerkracht aan dat de leerlingen stil moeten zijn, dat ze moeten stoppen met hun werk en alle aandacht op de leerkracht moeten vestigen.

LAMPEN

De leerkracht knippert de lampen aan en uit om de aandacht te krijgen.

MUZIEK OF EEN GELUIDSFRAGMENT

De leerkracht kan de eerste klanken van een liedje of een bekend geluidseffect uit een animatieserie laten klinken. Allerlei geluiden kunnen van het internet worden gehaald, zoals bijvoorbeeld de favoriete animatiefiguur van de leerling die achter elkaar 'stilte' roept.

EEN RITME KLAPPEN OF TIKKEN

De leerkracht klapt of tikt in een bepaald ritme en de leerlingen reageren door samen het ritme mee te klappen of te tikken.

ALS JE ME HOORT KLAP JE ÉÉN KEER IN JE HANDEN

De leerkracht zegt: 'Als je me hoort, klap je één keer in je handen.' Vervolgens klapt hij één keer in de handen. Sommige leerlingen klappen in hun handen en de leerkracht zegt: 'Als je me hoort, klap je twee keer.' Vervolgens klapt hij twee keer in de handen en sommige leerlingen klappen twee keer in

de handen. Tenslotte zegt hij: 'Als je me hoort, klap je drie keer in je handen.' Alle leerlingen reageren door drie keer te klappen.

IN KOOR

Alle leerlingen reageren tegelijk op het signaal van de leerkracht wanneer hij zegt: 'Een, twee, drie, kijk naar mij.' De leerlingen reageren: 'Een, twee, drie, we zijn erbij.'

HAND IN DE LUCHT

De leerkracht steekt de hand in de lucht en begint te tellen tot vijf. Leerlingen die de leerkracht zien, moeten hun werk neerleggen, stil zijn en een hand in de lucht doen. Andere leerlingen zien dit en kunnen ook de hand in de lucht steken, het werk neerleggen en stil worden.

ONMIDDELLIJKE AANDACHT

Om de nadruk erop te leggen dat de leerkracht binnen vijf seconden alle aandacht wil van de leerlingen, kan de leerkracht bij de introductie van het signaal afspreken met de leerlingen dat als het langer duurt dan vijf seconden voordat alle handen werkeloos op tafel zijn, alle monden dicht en ogen op de leerkracht gericht dat het stiltesignaal dan opnieuw wordt geoefend. Als de leerkracht bijvoorbeeld het signaal van de hand opsteken gebruikt, kan hij als visueel geheugensteuntje met de vingers vijf seconden aftellen. Bij het oefenen is het belangrijk om de reactie van de leerlingen te bekrachtigen. Dit kan bijvoorbeeld door een compliment te geven.

Als de leerkracht de aandacht heeft van alle leerlingen op twee of drie na, dan is het aan te raden te wachten totdat hij ook de aandacht van deze drie leerlingen heeft. Want als de les wordt vervolgd terwijl niet alle leerlingen op het stiltesignaal hebben gereageerd, is de boodschap aan de rest van de klas dat ze niet echt hoeven te reageren op het signaal zoals is afgesproken. Doorgaan met de les zonder de vereiste reactie die de leerkracht heeft gesteld, leidt tot ongehoorzaamheid.

STEMVOLUME

Een stiltesignaal is ideaal om snel de aandacht van leerlingen te krijgen. Maar het kan niet worden gebruikt om het lawaai onder controle te houden. Het is niet de bedoeling dat het stiltesignaal om de vijf minuten wordt ingezet. Te veel lawaai kan een domino-effect in beweging brengen. Bijvoorbeeld als het ene groepje hard praat, gaat het andere groepje harder praten om elkaar te horen en het volgende groepje gaat nog harder praten. Dit kan voorkomen worden door leerlingen precies te laten weten hoe hard ze mogen praten tijdens het werken en door leerlingen daar ook aan te houden.

De leerkracht kan de leerlingen drie stemvolumes aanleren:

1. Niet praten: Individueel werken en er wordt niet gepraat
2. Partnerstemmen: Tweetalen praten zo zacht dat het andere tweetal van hun team niet kan verstaan wat ze zeggen.
3. Teamstemmen: Teams praten zo zacht dat de naburige team het niet kunnen verstaan.

De leerlingen hebben het nodig om eerst te oefenen met de drie stemvolumes. Wanneer het nodig is kan de leerkracht de leerlingen herinneren aan het stemvolume als hij een activiteit aankondigt. Bijvoorbeeld: Bespreek in je groepje om de beurt wat je in je vakantie gaat doen in teamstemmen. De leerkracht kan een kleurcode aan de stemvolumes verbinden.

Om de leerlingen non-verbaal te vertellen dat ze minder geluid moeten maken of dat ze op dit volume door kunnen gaan, kan de leerkracht een groene kaart neerleggen op de tafel van groepjes die lekker bezig zijn, een oranje kaart op de tafel bij groepjes die iets rustiger moeten praten en een rode kaart op de tafel bij groepjes die even helemaal stil moeten worden en eerst tot tien moeten tellen voordat ze verder mogen (Kagan, 2010).

Een leerkracht kan de rumoer beheersen door een stiltesignaal te gebruiken waarbij onmiddellijke aandacht wordt geëist van elke leerling zodat hij snel de aandacht heeft. Om ervoor te zorgen dat de stemvolumes binnen de perken blijft kan een leerkracht non-verbaal communiceren naar de leerlingen dat ze hun stemgeluid moeten aanpassen of dat het goed is.

Tijd beheersen

Meestal zijn de groepjes niet allemaal tegelijk klaar. Een oplossing om te voorkomen dat leerlingen gaan zitten niks is een klaaropdracht klaarleggen. Leerlingen kunnen hieraan werken wanneer ze klaar zijn. Ook kan de leerkracht bepalen hoeveel tijd leerlingen aan een bepaalde opdracht mogen werken, zodat alle leerlingen ongeveer gelijk stoppen.

Een leerkracht hoeft niet te wachten op het laatste groepje. Het is namelijk

Suggesties voor klaar opdrachten ⁴⁶	
Team	Individueel
• Puzzels en spelletjes • Hersenbrekers • Lastige vragen oplossen • Creatief schrijven • Leerzame spelletjes • Breinstorm lijstjes met... • Top 10 redenen voor... • Taakkaart • Tekening maken van de leerstof • Liedje schrijven of de leerstof • Een partner interviewen/overhoren m.b.v. zelfgemaakte vraag kaartjes • Online informatie zoeken over de leerstof • Spelletjes opbergen • Onafgemaakt werk afmaken	• In je dagboek schrijven • Teken • Lastige vragen oplossen • Vrij lezen • Rekenspelletjes • Onafgemaakt werk afmaken • Verslag schrijven • Analytische vragen over leerstof maken • Huiswerk maken

inefficiënt om alle teams te laten wachten totdat het traagste team klaar is. Wanneer tweederde van de klas klaar is kan de leerkracht ervoor kiezen om verder te gaan met zijn planning.

KLAAROPDRACHTEN

Een klaaropdracht is een opdracht die is bedoeld om extra tijd van leerlingen op te vullen. Een klaaropdracht kan worden gebruikt om de leerstof te bekrachtigen of uit te breiden. Klaaropdrachten kunnen leuke opdrachten zijn om leerlingen te belonen die snel klaar zijn. De klaaropdracht voorkomt dat op het moment dat er leerlingen eerder klaar zijn dan veel anderen, er geen ruimte is voor niet-taakgericht gedrag, verveling of onduidelijkheid over wat de leerling kan gaan doen. Er zijn verschillende soorten klaaropdrachten (zie tabel Kagan, 2010). Er zijn verschillende manieren om leerlingen te laten weten wat ze moeten doen als ze eerder klaar zijn dan andere leerlingen. De leerkracht kan ervoor kiezen om de klaaropdracht aan te kondigen, op het bord te schrijven, op het werkblad te zetten aan de onderkant of op de achterkant van het werkblad. Ook kan de leerkracht ervoor kiezen een hoek in het lokaal te reserveren als Klaar Centrum, waar leerlingen of groepjes hun werk kunnen vinden als ze klaar zijn. Op het bord kunnen leerlingen zien wat ze in het centrum mogen doen. Spullen die ze nodig hebben kunnen ze daar pakken en ze kunnen registreren wat ze af hebben van bijvoorbeeld de weektaken.

GEKLOKTE ACTIVITEITEN

Veel teamtaken kunnen worden geklokt zodat alle leerlingen tegelijk klaar zijn. Zoals bijvoorbeeld een coöperatieve werkvorm waarbij leerlingen in tweetallen in gesprek gaan om uit te wisselen wat voor ideeën ze hebben en daarbij allebei een minuut aan het woord moeten zijn. Dan zijn alle leerlingen tegelijk klaar. Een leerkracht kan leerlingen bewust maken van de tijd die ze hebben door de klok te gebruiken en op de klok aan te wijzen hoeveel tijd de leerlingen hebben. Of door op een digitaal bord een stopwatch te zetten waarop zichtbaar is hoeveel tijd er nog voor de leerlingen beschikbaar is om te werken aan de opdrachten.

Om de tijd te beheersen kan de leerkracht klaaropdrachten aanbieden en duidelijk aan de leerlingen communiceren hoeveel tijd ze hebben voor een opdracht.

Teammaterialen beheren

Bij het werken met coöperatieve werkvormen gebruiken groepjes veel materialen gezamenlijk. Ideeën om de materialen op een makkelijke manier effectief te beheren worden hier beschreven. (Kagan, 2010)

TEAMBAKKEN

In Teambakken worden spullen bewaard die veel worden gebruikt tijdens het samenwerken. Een teambak kan van alles zijn: Een versierde schoenendoos, plastic emmertje, mandje, enz. Door teambakken te gebruiken wordt veel tijd bespaard, omdat groepjes vrij snel de spullen die ze nodig hebben kunnen pakken en opruimen. De leerkracht kan de inhoud van de bak per dag of opdracht

veranderen. Voorbeelden van wat er in een teambak kan zitten zijn; scharen, lijm, papier, werkbladen, wasco, viltstiften, kleurpotloden en lesboeken.

MATERIAALCHEF

Om ervoor te zorgen dat de teambak netjes blijft, kan de leerkracht binnen de groepjes iemand de rol geven om 'MateriaalChef' te zijn. (Deze rol kan elke keer een andere leerling in het groepje hebben.) Hij of zij zorgt ervoor dat alles netjes in de bak wordt gedaan, de bak compleet is en dat de teambak op de vaste plaats in het lokaal wordt teruggezet. De 'MateriaalChef' kan ook worden ingezet voor het ophalen en uitdelen van materialen van zijn teamgenoten. Aan het einde van de les kan hij het werk van teamgenoten verzamelen en naar de leerkracht brengen. Door deze aanpak voorkomt de leerkracht onrust en opstoppen. Daarnaast gaat dit sneller dan wanneer spullen één voor één worden uitgedeeld en opgehaald.

Dus teammaterialen kunnen worden beheert door een MateriaalChef onder leiding van de leerkracht en door gebruik te maken van teambakken.

Conflicten in de klas

Wanneer leerlingen samen gaan werken is er altijd kans op conflicten. Het is handig voor een leerkracht om te weten hoe hij conflicten kan voorkomen, in de hand kan houden of oplossen. Daar wordt bij deze op ingegaan.

CONFLICTEN VOORKOMEN

Om conflicten te voorkomen kan de leerkracht allereerst erop letten dat hij groepjes maakt die waarschijnlijk geen problemen opleveren. Gedrag en wangedrag hebben vaak een persoonlijke oorzaak en zijn veelal terug te brengen op de sociale omstandigheden van een leerling. Goede vrienden en gezworen vijanden kunnen beter niet bij elkaar in een basisgroepje zitten. Goede vrienden hebben het vaak te druk met elkaar om hun aandacht bij de les te houden, of ze sluiten anderen van het groepje buiten. Gezworen vijanden zullen vaak weigeren samen te werken, of ze krijgen ruzie. Groepjes met evenveel jongens als meisjes erin is ideaal, maar als er in de groep meer jongens dan meisjes zitten of andersom is het beter om ervoor te kiezen jongens- of meisjesgroepjes te maken. Meestal zal een leerkracht wel aanvoelen welke leerlingen wel en welke leerlingen niet bij elkaar in een groepje kunnen worden gezet, zodat eventuele conflicten kunnen worden voorkomen. Maar zelfs dan kan er een conflict ontstaan om de leiding in het groepje, om aandacht of vul het maar in.

Wat belangrijk is, zeker als de leerlingen niet gewend zijn om in groepjes te werken, dat de leerkracht communiceert wat het basisprincipe is achter samenwerken. Mogelijke redenen kunnen zijn dat onderzoek uitwijst dat leerlingen meer leren als ze in groepjes werken dan wanneer ze individueel werken. Samenwerken is leuker. Samenwerking bereidt leerlingen voor op de arbeidsmarkt waar mensen meestal ook niet alleen werken. En de leerlingen zullen de samenwerkingsvaardigheden

nodig hebben in de toekomst. Leerlingen zullen eerder bereid zijn samen te werken als ze bewust worden van wat ze eraan hebben.

Een ander middel om conflicten te voorkomen is het bouwen aan het groepsgevoel. Het doel van het kweken van een groepsgevoel is dat leerlingen elkaar leren kennen, dat ze samenwerken in een positieve sfeer en een positieve groepsidentiteit opbouwen. Werken aan een groepsgevoel kan worden gedaan door korte activiteiten te doen die een hechte band tussen leerlingen kweken, een leuke inhoud hebben en die buiten de leerstof gaat. Deze activiteiten worden ook wel 'teambouwers' of 'klasbouwers' genoemd. (Kopmels, 2009)

Tenslotte is een middel om conflicten te voorkomen het controleren van de positieve wederzijdse afhankelijkheid. De gedachte 'mijn winst is jouw winst en steun is noodzakelijk' moet de leerlingen eigen worden. Wanneer de leerlingen doorhebben dat ze elkaar niet aan het beconcurreren zijn maar samen hetzelfde doel najagen en elkaar kunnen helpen dit doel te bereiken, dan zullen leerlingen zorgzamer, aardiger en behulpzamer zijn.

Dus conflicten kunnen worden voorkomen door bewust leerlingen wel of niet bij elkaar in een groepje te zetten, leerlingen bewust te maken waarom samenwerken belangrijk is, team/klasbouwers toe te passen om groepsgevoel te creëren en door de positieve wederzijdse afhankelijkheid te controleren.

PROBLEMEN TUSSEN LEERLINGEN OPLOSSEN

De preventies om conflicten te voorkomen zullen helpen om minder teamproblemen te hebben. Het is echter geen garantie dat problemen zich niet zullen voordoen. De beste manier om problemen tussen leerlingen op te lossen is vaak om de leerlingen de tijd te geven het zelf op te lossen. Enige onenigheid tussen leerlingen kan een goede leerervaring zijn. Het is van belang om eerst te proberen het probleem op te lossen, maar het is niet nodig alle problemen op te lossen. Soms is het prima voor leerlingen om te leren dat ze het eens kunnen worden over het oneens zijn met elkaar. Als het tussen leerlingen absoluut niet mogelijk is om goed samen te werken, is het soms raadzaam om de samenstelling van het groepje te veranderen. Maar de leerlingen moeten weten van de leerkracht dat hij het niet prettig vindt om de teams overhoop te halen, maar dat het nu noodzakelijk is en hij er alle vertrouwen in heeft dat het met de nieuwe teams een stuk beter zal gaan. Als er een leerling is die constant problemen heeft wanneer hij gaat samenwerken, kan het nodig zijn hem tijdelijk apart te zetten met de boodschap dat hij pas terug mag naar zijn team als hij bereid is met de anderen samen te werken. De meeste leerlingen vinden samenwerken veel leuker dan alleen werken, dus zullen ze hun gedrag snel veranderen. Herhaald wangedrag kan afnemen wanneer de regel wordt ingesteld dat iedere leerling die op één dag twee keer apart gezet wordt, die dag niet meer naar zijn team zal terugkeren.

Wat de regels ook zijn die de leerkracht wil instellen, het is belangrijk om alle regels duidelijk te communiceren, zodat de leerlingen weten wat de consequentie van hun gedrag zal zijn en wat er van ze verwacht wordt. Soms missen leerlingen de sociale vaardigheid die ze nodig hebben binnen de

coöperatieve werkvorm. Als dit probleem zich voordoet kan de leerkracht reageren door de specifieke vaardigheid te oefenen en te benadrukken.

Problemen tussen leerlingen kunnen worden opgelost door te zorgen voor bemiddeling in een conflict, door nieuwe teams te vormen, een leerling apart te zetten of specifieke vaardigheden te benadrukken.

In dit hoofdstuk is duidelijk beschreven hoe het klassenmanagement wordt vormgegeven bij het gebruiken van coöperatieve werkvormen. Het gaat er vooral om dat de leerkracht veel uit handen geeft en steeds meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen neerlegt, zoals het beheren van materialen, letten op het stemgeluid en stiltesignaal, het in de gaten houden van de tijd en het oplossen van conflicten. En dat de leerkracht de leerlingen snel in actie brengt door zijn effectieve instructie.

5. Coöperatieve werkvormen en verbetering van resultaten

Tenslotte een hoofdstuk over coöperatieve werkvormen en verbetering van resultaten. Omdat dit onderzoek gericht is op de effectiviteit van het toepassen van coöperatieve werkvormen. Coöperatief werken is één van de meest uitgebreid onderzochte onderwijsinnovaties allertijden (Kagan, 2010). In dit hoofdstuk worden enkele onderzoeken aangehaald en het resultaat van deze onderzoeken wordt beschreven. Eerst zal er een beschrijving worden gegeven van resultaten wat betreft prestaties. Verder worden resultaten wat betreft andere domeinen genoemd om aan te tonen dat volgens veel onderzoek er verbetering kan komen door het gebruik van coöperatieve werkvormen wat betreft verschillende domeinen. In het praktijkonderzoek zal alleen aandacht worden gegeven aan de verbetering van toetsresultaten bij het vak taal.

Prestaties

Robert Marzano heeft een overzicht gemaakt van de resultaten van verschillende meta-analyses van coöperatieve werkvormen. Een meta-analyse is een verzameling technieken om een groot aantal onderzoeken kwantitatief samen te voegen. Uit de meta-analyses die Marzano heeft gemaakt wat betreft coöperatieve werkvormen tegenover werkvormen waarbij leerlingen individueel opdrachten maken blijkt het volgende: Wanneer een leerling in de groep zou zitten waar hij individueel werkt aan zijn opdrachten, een toets maakt waarop hij 50 van de 100 punten haalt, zou hij wanneer hij in de klas zou zitten waar hij de opdrachten maakt met coöperatieve werkvormen voor dezelfde toets 78 punten scoren (Marzano, 2009). Het grote aantal onderzoeken en bevindingen wijst uit dat coöperatieve werkvormen een van de beste werkvormen zijn om prestaties te verhogen (Kagan, 2010).

Grote verschillen in prestaties

Er zijn mensen die sceptisch staan tegenover coöperatieve werkvormen omdat de winst van de zwakke leerlingen ten koste zou gaan van de sterke leerlingen. Maar uit onderzoeken blijkt het tegengestelde: goede leerlingen presteren beter wanneer er coöperatieve werkvormen worden toegepast dan wanneer ze individueel zelfstandig werken. De leerlingen raken meer gemotiveerd om te leren omdat ze graag andere medeleerlingen helpen met wat ze zelf weten. De leerlingen krijgen meer inzicht in de leerstof en verankeren hun kennis terwijl ze uitleg geven aan andere leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat zowel de tutor (de leerling die andere leerling onderwijst) als de tutee (de leerling die onderwijs ontvangt van de andere leerling) winst hebben wat betreft schoolresultaten, hun houding ten opzichte van het leren en hun eigenwaarde (Cohen, 1982). Iedereen leert met coöperatieve werkvormen: zwakke leerlingen pikken de stof op terwijl ze kijken en luisteren hoe hun sterkere groepsgenoten hardop nadenken en onbewust voordoen hoe ze een probleem oplossen. Sterkere groepsgenoten verankeren hun kennis en krijgen meer inzicht door met zwakkere leerlingen

samen te werken. Hierdoor wordt de kloof tussen leerlingen kleiner en worden gelijke kansen in het onderwijs bevorderd (Kagan, 2010).

Etnische verhoudingen

Op multiculturele scholen die onderwijs geven waarbij leerlingen zelfstandig individueel werken baseren leerlingen in de eerste instantie hun vriendschappen niet op huidkleur of afkomst. Maar wanneer de leerlingen ouder worden lijkt het wel alsof de leerlingen van dezelfde afkomst naar elkaar toe trekken (groep 4-6) waardoor er een smalle scheidslijn ontwikkelt wat later uitmondt in een grote kloof (groep 7 – 1^e klas) tussen leerlingen waarbij het bijna een voorwaarde om vrienden te zijn is, dat je uit dezelfde cultuur komt. Onderzoek van Johnson en Johnson laat zien dat wanneer langere tijd coöperatief wordt gewerkt in een klas met cultureel heterogene groepjes er zo goed als geen smalle scheidslijn ontstaat. Deze manier van werken bevordert relaties tussen leerlingen uit verschillende culturen (Johnson, 1989). Met coöperatieve werkvormen gaan leerlingen vrijelijk en op gelijke voet met elkaar om wat betreft de etniciteit, waarmee ware integratie een realiteit wordt op scholen. Tijdens Team Bouwers (dit zijn korte spellen of oefeningen die gericht zijn om het groepsgevoel te verbeteren) leren leerlingen elkaar meer te kennen en krijgen ze waardering voor elkaar. Multiculturele spanningen maken plaats voor vriendschappen en teamwerk door gebruik van coöperatieve werkvormen (Kagan, 2010).

Sociale vaardigheden

Persoonlijke en interpersoonlijke vaardigheden worden steeds belangrijker in onze maatschappij. Als leerlingen zelfstandig aan het werk zijn, is er weinig tot geen interactie tussen leerlingen. Waardoor zich weinig kansen voordoen om groepsgenoten te leren kennen en inzicht te krijgen in andermans ideeën of gevoelens over bepaalde zaken. Wanneer er met coöperatieve werkvormen wordt gewerkt doet zich veel directe interactie voor waardoor leerlingen elkaar beter leren kennen, met alle persoonlijke nuances en meer inzicht krijgen in andermans ideeën en gevoelens. De leerlingen worden meer attent op waar ze iemand anders kunnen helpen, leren vriendelijk te zijn ook al zijn ze het ergens niet mee eens en leerlingen leren samenwerken. Coöperatieve werkvormen zetten leerlingen in een team en verhogen het interpersoonlijke contact; dat houdt in dat complimenten geven meer gebeurt en leerlingen samenwerken om één en hetzelfde doel te bereiken. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen meer groepsgenoten als vriend beschouwen en na langere tijd er steeds minder leerlingen zijn met wie kinderen absoluut niet willen samenwerken. De leerlingen krijgen het gevoel dat ze door meer groepsgenoten aardig worden gevonden. Dus coöperatieve werkvormen verbeteren de ontwikkeling van persoonlijke en sociale vaardigheden waar op de arbeidsmarkt veel behoefte naar is (Kagan, 2010).

Cognitieve ontwikkeling en hogere denkvaardigheden

Uitgebreid onderzoek wijst erop dat het toepassen van coöperatieve werkvormen de hogere denkvaardigheden bevorderen. Onderzoeken tonen aan dat werken met coöperatieve werkvormen de kwaliteit verbetert van moreel en kritisch redeneren, het ontwikkelingsniveau van denken,

metacognitie, probleemoplossend werken, creativiteit en sociaal perspectief nemen (Davidson, 1992).

Als er interactie plaatsvindt tussen leerlingen, wisselen ze nieuwe informatie en nieuwe manieren van denken over informatie uit. In dat proces worden de leerlingen opgetild naar een cognitief raamwerk van een hoger niveau. Daardoor komen leerlingen op een punt waarbij ze de nieuwe informatie niet kunnen verwerken in hun oude belevingssysteem en daarom moeten ze zich aanpassen. Dat betekent dat leerlingen een stapje verder komen en gedifferentieerder gaan denken. Door contact met andere leerlingen tijdens coöperatieve werkvormen stappen leerlingen van lagere denkniveaus over naar hogere denkniveaus. De reden waarom de cognitieve vaardigheden positief beïnvloed worden door sociale interactie, is voor een deel omdat tijdens interactie de leerlingen informatie krijgen die niet hetzelfde is als van henzelf en dat motiveert om oplossingen te herzien (Kagan, 2010).

Andere onderzoeksuitkomsten

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die een nieuwe taal leren, eerder deelnemen en volhouden in een klas waarbij met coöperatieve werkvormen wordt gewerkt dan in een klas waar leerlingen individueel werken. Meta-analyse wijst uit dat coöperatieve ervaringen verband houden met een sterk gevoel van eigenwaarde, de diverse onderzoeken concluderen dat leerlingen in coöperatieve groepen meer gemotiveerd zijn en zelfbewust. Dat betekent dat ze het gevoel hebben zelf verantwoordelijk te zijn voor hun leerproces. Door coöperatieve werkvormen toe te passen krijgen leerlingen het gevoel dat ze de kans hebben om succesvol te zijn (door de vermeerderde steun en begeleiding van leeftijdsgenoten) en door deze verwachting worden meer succeservaringen door de leerlingen opgedaan. Andere onderzoeken wijzen uit dat het toepassen van coöperatieve werkvormen leidt tot meer taakgerichte tijd, plezier in school, verhoogde motivatie en verhoogde aandacht. Wellicht omdat de leerlingen zich meer betrokken voelen bij de lessen en het leuker vinden op school, vertonen leerlingen in klassen waar met coöperatieve werkvormen wordt gewerkt minder vaak storend gedrag. Dit uit zich in de daling van schorsingen en leerlingen die de les uit worden gestuurd (Kagan, 2010).

Veel onderzoeken van wetenschappers en onderwijsgeevenden leiden tot dezelfde bevindingen namelijk dat het werken met coöperatieve werkvormen opmerkelijke verbeteringen in verschillende domeinen brengt.

6. Conclusie literatuurdeel

In voorgaande hoofdstukken is vanuit de theorie beschreven hoe coöperatieve werkvormen effectief zouden kunnen zijn voor het onderwijs. Daarbij zijn een aantal conclusies getrokken en in dit hoofdstuk wil ik daar aan deze conclusies aandacht besteden.

Eerst heb ik gekeken naar de basisprincipes van coöperatieve werkvormen. De basisprincipes van een coöperatieve werkvorm zijn: directe interactie, samenwerkingsvaardigheden, evaluatie van het groepsproces, individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid. Leerlingen laten samenwerken is al heel lang bekend in het onderwijs maar met deze vijf basisprincipes onderscheidt een coöperatieve werkvorm zich van andere werkvormen. We kunnen concluderen dat alleen werkvormen waarin deze vijf principes aanwezig zijn coöperatieve werkvormen kunnen worden genoemd.

Vervolgens is gekeken naar betrouwbare leertheorieën die het gebruik van coöperatieve werkvormen verantwoorden. Wat bleek is dat het gebruik van coöperatieve werkvormen niet een op zichzelf staand concept is maar dat er bekende leertheorieën als fundament aanwezig zijn ter verantwoording voor het gebruik van coöperatieve werkvormen.

Het grootste verschil tussen de rol van een leerkracht bij een coöperatieve werkvorm en een werkvorm waarbij leerlingen individueel moeten werken is dat de leerkracht een begeleider is bij een coöperatieve werkvorm en een leider bij het individueel laten werken. Niet alleen is er een groot verschil tussen de rol die een leerkracht inneemt, maar er is ook een groot verschil in het klassenmanagement. De leerkracht geeft bij een coöperatieve werkvorm veel verantwoordelijkheid aan de leerlingen door zoveel mogelijk uit handen te geven en zet de kinderen met een korte instructie snel aan het werk. Bij een werkvorm waarbij leerlingen individueel werken houdt de leerkracht veel in de hand en maakt gebruik van een langere instructie waardoor leerlingen minderen directe interactie hebben.

Tenslotte is er gekeken naar hoe coöperatieve werkvormen volgens de theorie de toetsresultaten zouden kunnen verbeteren. Wat blijkt is dat er veel onderzoeken gedaan zijn wat betreft het uitproberen van coöperatieve werkvormen in Amerika. Waaruit blijkt dat coöperatieve werkvormen verbetering van resultaten geven wat betreft verschillende domeinen. Dus niet alleen in bijvoorbeeld taal maar ook wat betreft etnische verhoudingen, sociale vaardigheden en cognitieve vaardigheden. In dit onderzoek wordt alleen gekeken naar de verbeteringen van toetsresultaten wat betreft taal.

Er is nog geen zeker antwoord te geven op de vraag wat voor invloed coöperatieve werkvormen hebben op het niveau van taal in groep 5 en 6 zonder dat het in de praktijk is onderzocht. Het kan dus nog twee kanten op: coöperatieve werkvormen verbeteren het taalniveau in groep 5 en 6 wel of niet. Wel heb ik aangetoond dat in theorie het mogelijk kan zijn dat door het gebruik van coöperatieve werkvormen het taalniveau verbetert.

Aan de hand van de bevindingen in het theorieonderzoek gaat het praktijkonderzoek plaatsvinden. Tijdens het praktijkonderzoek zal ik terugkomen op conclusies uit de theorie.

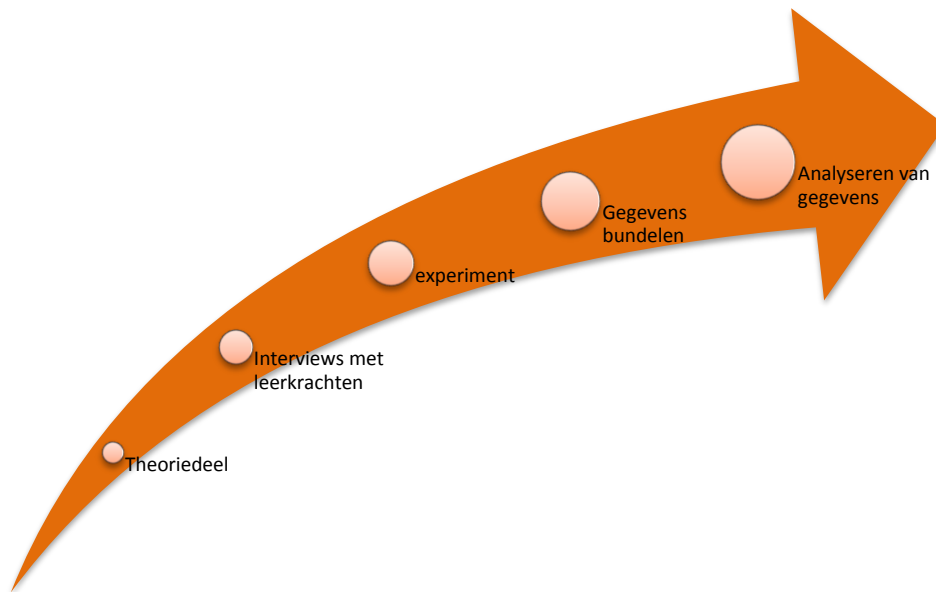
Praktijkdeel

Overzicht

- 7. Opzet praktijkonderzoek**
- 8. Resultaten praktijkonderzoek**
- 9. Conclusie praktijkonderzoek**

7. Opzet praktijkonderzoek

Vanuit het literatuuronderzoek is de conclusie getrokken dat het toepassen van coöperatieve werkvormen een positieve invloed zal hebben op de resultaten van de leerlingen. Tijdens dit onderzoek wil ik van een klein zichtveld, naar een steeds breder zichtveld werken. Zoals hieronder verduidelijkt wordt. In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke manier deze conclusie in de praktijk zal worden onderzocht.



Doel praktijkonderzoek

Aan het eind van het praktijkonderzoek wil ik antwoord op de onderzoeksvraag geven door de uitslagen van een experiment en interviews.

Onderzoeksgroep

Het experiment zal worden uitgevoerd in de groepen 5 en 6 van mijn LIO school. De interviews zullen worden gedaan met de leerkrachten die betrokken zijn bij het experiment. De onderzoeksgroep is groot genoeg om conclusies uit te trekken want elke groep is groter dan tien leerlingen. Bij het experiment zijn vier groepen betrokken: twee groepen 5 en twee groepen 6, dus minimaal 40 proefpersonen zijn bij dit experiment betrokken. Dit onderzoek is representatief voor de populatie binnen de Koepelschool te Ede. Deze populatie bestaat uit leerlingen uit christelijke gezinnen uit de middenklasse van de maatschappij.

Onderzoeksinstrumenten

De volgende instrumenten zal ik gebruiken:

Een literatuuronderzoek (zie theoriegedeelte van dit onderzoek)

Een experiment (zie beschrijving experiment)

Interviews (zie bijlage 2 voor de vragenlijst van de semigestructureerde interviews)

Validiteit en betrouwbaarheid

Het is lastig om te meten wat voor invloed de coöperatieve werkvormen zullen hebben op het taalniveau omdat er meer factoren meespelen die invloed hebben op het taalniveau zoals de docent, de moeilijkheidsgraad van het taalhoofdstuk, het niveau van de leerlingen enzovoort. Om ervoor te zorgen dat de uitslag van het experiment valide is, voer ik het experiment uit in twee parallelklassen. Een parallelklas is twee klassen binnen een school die dezelfde leerstof behandelen bijvoorbeeld groep 5a en groep 5b. Op deze manier kan ik twee keer kijken of de groep die hetzelfde hoofdstuk doet zonder coöperatieve werkvormen net zoveel vooruitgaat in zijn taalniveau als de groep met coöperatieve werkvormen. De parallelklassen zitten op dezelfde school met dezelfde populatie en zijn op dezelfde willekeurige manier samengesteld. Een coöperatieve werkvorm wordt bij elke taalles gebruikt in twee van de vier groepen en in de andere twee groepen wordt zonder coöperatieve werkvormen gewerkt. Dus er is een duidelijk didactisch verschil bij het vak taal tussen de parallelgroepen. Het taalniveau wordt na de nulmeting opnieuw gemeten na twee hoofdstukken zodat de leerlingen eerst kunnen wennen aan coöperatieve werkvormen. Het taalniveau wordt getoetst door gebruik van methodetoetsen die in beide parallelklassen hetzelfde zijn. Ook worden de leerkrachten gevraagd naar hun beleving of het taalniveau is gestegen.

Het experiment zou op een andere school kunnen worden herhaald waarbij de populatie en de manier van een klas samenstellen te vergelijken is met die van de Koepelschool. Triangulatie is mogelijk door de meting van toetsresultaten in de vier klassen die het taalniveau toetsen, de interviews met de leerkrachten over veranderingen in het taalniveau van de klas en wat in de theorie beschreven staat over de invloed van coöperatieve werkvormen op het niveau van leerlingen.

Beschrijving van het experiment

Controlegroep 5a heeft 22 leerlingen

Experimentele Groep 5b heeft 26 leerlingen

Controlegroep 6a heeft 23 leerlingen

Experimentele groep 6b heeft 22 leerlingen

NULMETING GROEP 5A, 5B, 6A EN 6B

Voordat het experiment begint wordt er eerst gekeken naar de toetsresultaten van taal zoals die nu zijn. De groepen hebben tijdens taal nauwelijks coöperatieve werkvormen gehad. In groep 5a en 5b wordt dezelfde taalmethode gebruikt, de klassen zijn met dezelfde hoofdstukken bezig en zijn op een willekeurige manier samengesteld. De volgende toetsen worden bij de nulmeting gebruikt: toets 6 en toets 7.

In groep 6a en 6b wordt ook met dezelfde taalmethode lesgegeven, ze zijn bezig met dezelfde hoofdstukken en beide klassen zijn op willekeurige manier samengesteld. De volgende toetsen worden gebruikt bij de nulmeting: toets 5 en toets 6.

INTERVENTIE

De leerkrachten van groep 5b en 6b krijgen een 'handleiding' (zie bijlage 3) met daarin beschreven de rol van een leerkracht, klassenmanagement bij coöperatieve werkvormen en werkvormen die kunnen worden gebruikt bij de taallessen. Bij alle taallessen wordt twee hoofdstukken lang één coöperatieve werkvorm uitgevoerd.

De twee hoofdstukken zijn bij de groepen 5: hoofdstuk 8 en hoofdstuk 9. De hoofdstukken zijn bij de groepen 6: hoofdstuk 7 en hoofdstuk 8.

De leerkrachten van groep 5a en 6a krijgen geen 'handleiding' en geven de lessen uit de twee hoofdstukken van de taalmethode zonder coöperatieve werkvormen.

NAMETING

Van groep 5b en groep 6b worden de toetsresultaten van twee toetsen bekeken en in vergelijking gebracht met de toetsresultaten die zijn bekeken bij de nulmeting om te kijken of er een verschil is in het klassengemiddelde.

Van groep 5a en 6a worden de toetsresultaten bekeken en in vergelijking gebracht met de toetsresultaten die bij de nulmeting zijn bekeken om te kijken of er een verschil is in het klassengemiddelde.

NULMETING

Het klassengemiddelde van de methodegebonden toetsen hoofdstuk 6 en 7 van groep 5a en 5b wordt bekeken. Het gemiddelde van toets 6 en 7 wordt berekend per klas om vervolgens het verschil tussen groep 5a en 5b te berekenen.

Het klassengemiddelde van de methodegebonden toetsen hoofdstuk 5 en 6 van groep 6a en 6b wordt bekeken. Het gemiddelde van toets 5 en 6 wordt berekend per klas om vervolgens het verschil tussen groep 6a en 6b te berekenen.

Om te zien of de coöperatieve werkvormen invloed hebben op een bepaalde niveaugroep (bijvoorbeeld de taalzwakke leerlingen of sterke leerlingen) worden de klassen in vier niveaugroepen ingedeeld. De niveaugroepen zijn als volgt ingedeeld:

Niveaugroep 1: leerlingen met een gemiddelde van <5 tot 6,5

Niveaugroep 2: leerlingen met een gemiddelde van 6,5 tot 7,5

Niveaugroep 3: leerlingen met een gemiddelde van 7,5 tot 8,5

Niveaugroep 4: leerlingen met een gemiddelde van 8,5 tot 10.

Het laagste niveau ligt redelijk hoog, dit heeft te maken met de school. De school kent een Nederlandse populatie waarin gemiddeld gezien het taalniveau redelijk hoog ligt.

Het kan voorkomen dat er binnen een klas maar één of twee leerlingen zitten in een niveaugroep, dan zijn deze representatief voor de niveaugroep. Het kan voorkomen dat er binnen een niveaugroep meer dan vier leerlingen zijn, dan worden vier willekeurige gemiddeldes gekozen.

Groep 5a wordt in vier niveaugroepen verdeeld, het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van toets 6 en 7. Het gemiddelde wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de experimentele groep.

Groep 5b wordt in vier niveaugroepen verdeeld, het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van toets 6 en 7. Het gemiddelde wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de controlegroep.

Groep 6a wordt in vier niveaugroepen verdeeld, het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van toets 5 en 6. Het gemiddelde wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de experimentele groep.

Groep 6b wordt in vier niveaugroepen verdeeld, het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van toets 5 en 6. Het gemiddelde wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de controlegroep.

NA METING

Het klassengemiddelde van de methodegebonden toetsen hoofdstuk 8 en 9 van groep 5a wordt bekeken. Het gemiddelde van groep 5a van toets 8 en 9 wordt berekend. Dit gemiddelde wordt vergeleken met het gemiddelde van toets 6 en 7. Het verschil tussen de twee gemiddelde wordt vergeleken met het verschil dat er is bij de experimentele groep 5b.

Het klassengemiddelde van de methodegebonden toetsen hoofdstuk 8 en 9 van groep 5b wordt bekeken. Het gemiddelde van groep 5b van toets 8 en 9 wordt berekend. Dit gemiddelde wordt vergeleken met het gemiddelde van toets 6 en 7. Het verschil tussen de twee gemiddelde wordt vergeleken met het verschil dat er is bij de controlegroep 5a.

Het klassengemiddelde van de methodegebonden toetsen hoofdstuk 7 en 8 van groep 6a wordt bekeken. Het gemiddelde van groep 6a van toets 7 en 8 wordt berekend. Dit gemiddelde wordt vergeleken met het gemiddelde van toets 5 en 6. Het verschil tussen de twee gemiddelde wordt vergeleken met het verschil dat er is bij de experimentele groep 6b.

Het klassengemiddelde van de methodegebonden toetsen hoofdstuk 7 en 8 van groep 6b wordt bekeken. Het gemiddelde van groep 6b van toets 7 en 8 wordt berekend. Dit gemiddelde wordt vergeleken met het gemiddelde van toets 5 en 6. Het verschil tussen de twee gemiddelde wordt vergeleken met het verschil dat er is bij de controlegroep 6a.

In groep 5a worden dezelfde niveaugroepen aangehouden als bij de nulmeting. Het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van de toetsen 8 en 9. Het verschil tussen het gemiddelde van toets 6 en 7 en toets 8 en 9 wordt berekend per niveaugroep. En het verschil tussen de gemiddeldes wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de experimentele groep.

In groep 5b worden dezelfde niveaugroepen aangehouden als bij de nulmeting. Het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van de toetsen 8 en 9. Het verschil tussen het gemiddelde van toets 6 en 7 en toets 8 en 9 wordt berekend per niveaugroep. En het verschil tussen de gemiddeldes wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de controlegroep.

In groep 6a worden dezelfde niveaugroepen aangehouden als bij de nulmeting. Het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van de toetsen 7 en 8. Het verschil tussen het gemiddelde van toets 5 en 6 en toets 7 en 8 wordt berekend per niveaugroep. En het verschil tussen de gemiddeldes wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de experimentele groep.

In groep 6b worden dezelfde niveaugroepen aangehouden als bij de nulmeting. Het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van de toetsen 7 en 8. Het verschil tussen het gemiddelde van toets 5 en 6 en toets 7 en 8 wordt berekend per niveaugroep. En het verschil tussen de gemiddeldes wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de controlegroep.

Uit de vergelijkingen tussen de controlegroepen en de experimentele groepen worden conclusies getrokken over de invloed van coöperatieve werkvormen op het taalniveau in de klas.

Interviews

Met vier leerkrachten is een interview gedaan. De leerkrachten van de groepen 5 en leerkrachten van de groepen 6. De interviews worden vergeleken wat betreft drie punten namelijk het gebruik van coöperatieve werkvormen, de ervaren of verwachte voordelen en wat zijn ervaren of verwachte nadelen van coöperatieve werkvormen. Uit deze vergelijking worden conclusies getrokken. Voor de vragen die tijdens het interview zijn gesteld en de verslagen van de interviews zie bijlage 2.

8. Resultaten praktijkonderzoek

Experiment

Nulmeting

Om een betrouwbaar beeld te geven van wat de interventie voor invloed heeft gehad is eerst een nulmeting gedaan. In de nulmeting wordt zichtbaar wat het taalniveau was voor de interventie. De nulmeting is gedaan met de klassen 5a, 5b, 6a en 6b met de toetsresultaten van methodegebonden toetsen.

KLASSENGEMIDDELDE

Groep 5a is de controlegroep

Groep 5b is de experimentele groep

	Klassengemiddelde toets 6	Klassengemiddelde Toets 7	Gemiddelde toets 6 en 7
Groep 5a	8,8	8,8	8,8
Groep 5b	9,4	9	9,2

Groep 6a is de controlegroep

Groep 6b is de experimentele groep

	Klassengemiddelde toets 5	Klassengemiddelde Toets 6	Gemiddelde toets 5 en 6
Groep 6a	7,7	6,5	7,1
Groep 6b	7,9	6,4	7,2

CONCLUSIE KLASSENGEMIDDELDE

De groepen 5 hebben bij toets 6 en 7 een verschil van 4,6% waarbij groep 5b het beste taalniveau heeft.

De groepen 6 hebben bij toets 5 en 6 een verschil van 1,4% waarbij groep 6b het beste taalniveau heeft.

Bij allebei de groepen is het verschil in het klassengemiddelde heel klein.

GEMIDDELTE NIVEAUGROEPEN GROEP 5

Om te zien of de coöperatieve werkvormen invloed hebben op een bepaalde niveaugroep (bijvoorbeeld de taalzwakke leerlingen of sterke leerlingen) worden de klassen ingedeeld in niveaugroepen.

	groep 5a gemiddelde toets 6 en 7	groep 5b gemiddelde toets 6 en 7	Vershil groep 5a en 5b Toets 6 en 7
Niveaugroep 1	0	6,1	0
Niveaugroep 2	7	7,4	5,7%
Niveaugroep 3	8	8,3	3,8%
Niveaugroep 4	9,4	9,9	5,3%

CONCLUSIE NIVEAUGROEP GEMIDDELTES GROEP 5

De groepen 5 hebben bij toets 6 en 7:

Een verschil: groep 5a heeft geen niveaugroep 1, dus groep 5a heeft meer kinderen op een hoog taal niveau.

Een verschil bij niveaugroep 2 van 5,7%, groep 5b heeft een beter gemiddelde.

Een verschil bij niveaugroep 3 van 3,8%, groep 5b heeft een beter gemiddelde.

Een verschil bij niveaugroep 4 van 5,3%, groep 5b heeft een beter gemiddelde.

GEMIDDELTE NIVEAUGROEPEN GROEP 6

	groep 6a gemiddelde toets 5 en 6	groep 6b gemiddelde toets 5 en 6	Vershil groep 6a en 6b Toets 5 en 6
Niveaugroep 1	5,6	5,7	1,8%
Niveaugroep 2	7,3	7,1	2,8%
Niveaugroep 3	7,9	8,1	2,5%
Niveaugroep 4	9,5	8,9	6,7%

CONCLUSIE NIVEAUGROEP GEMIDDELTES GROEP 6

De groepen 6 hebben bij toets 5 en 6:

een verschil bij niveaugroep 1 van 1,8%, groep 6b heeft het beste gemiddelde.

een verschil bij niveaugroep 2 van 2,8%, groep 6a heeft het beste gemiddelde.

een verschil bij niveaugroep 3 van 2,5%, groep 6a heeft het beste gemiddelde.

een verschil bij niveaugroep 4 van 6,7%, groep 6a heeft het beste gemiddelde.

Nameting

Na de nulmeting helder te hebben nu de nameting. Groep 5a heeft hoofdstuk 8 en 9 gemaakt met individuele verwerkingen, groep 5b heeft dezelfde hoofdstukken gemaakt met elke les een coöperatieve werkvorm. Groep 6b heeft hoofdstuk 7 en 8 gemaakt met elke les een coöperatieve werkvorm, groep 6a heeft steeds een individuele verwerking gehad.

KLASSENGEMIDDELDE GROEP 5

Groep 5a is de controlegroep

Groep 5b is de experimentele groep

	Klassengemiddelde toets 6 en 7	Klassengemiddelde Toets 8 en 9	Vershil tussen gemiddeldes
Groep 5a	8,8	8,7	-1,14%
Groep 5b	9,2	8,4	-8,7%

CONCLUSIE KLASSENGEMIDDELDE GROEP 5

De controlegroep 5a is in het klassengemiddelde 1,14% gedaald, groep 5b is 8,7% in het gemiddelde gedaald. Een daling van 8,7% is niet veel maar na de interventie lijkt het dat de coöperatieve werkvormen geen toegevoegde waarde hebben voor het klassengemiddelde.

Maar dat het gemiddelde van groep 5b meer is gedaald dan groep 5a kan ook te maken hebben met andere oorzaken dan de interventie, zoals de wisseling van een leerkracht en dat groep 5b meer leerlingen heeft die taalzwak zijn.

KLASSENGEMIDDELDE GROEP 6

Groep 6a is de controlegroep

Groep 6b is de experimentele groep

	Klassengemiddelde toets 5 en 6	Klassengemiddelde Toets 7 en 8	Vershil tussen gemiddeldes
Groep 6a	7,1	8	12,7%
Groep 6b	7,2	8,5	18,1%

CONCLUSIE KLASSENGEMIDDELDE GROEP 6

Eerst zaten de groepen heel dichtbij wat betreft het gemiddelde van de klas, nu liggen de gemiddeldes meer uit elkaar. Het percentage waarmee het gemiddelde van 6b is toegenomen, is groter dan bij 6a. Dus de interventie heeft voor groep 6b veel goed gedaan.

CONCLUSIE KLASSENGEMIDDELDE GROEP 5 EN 6

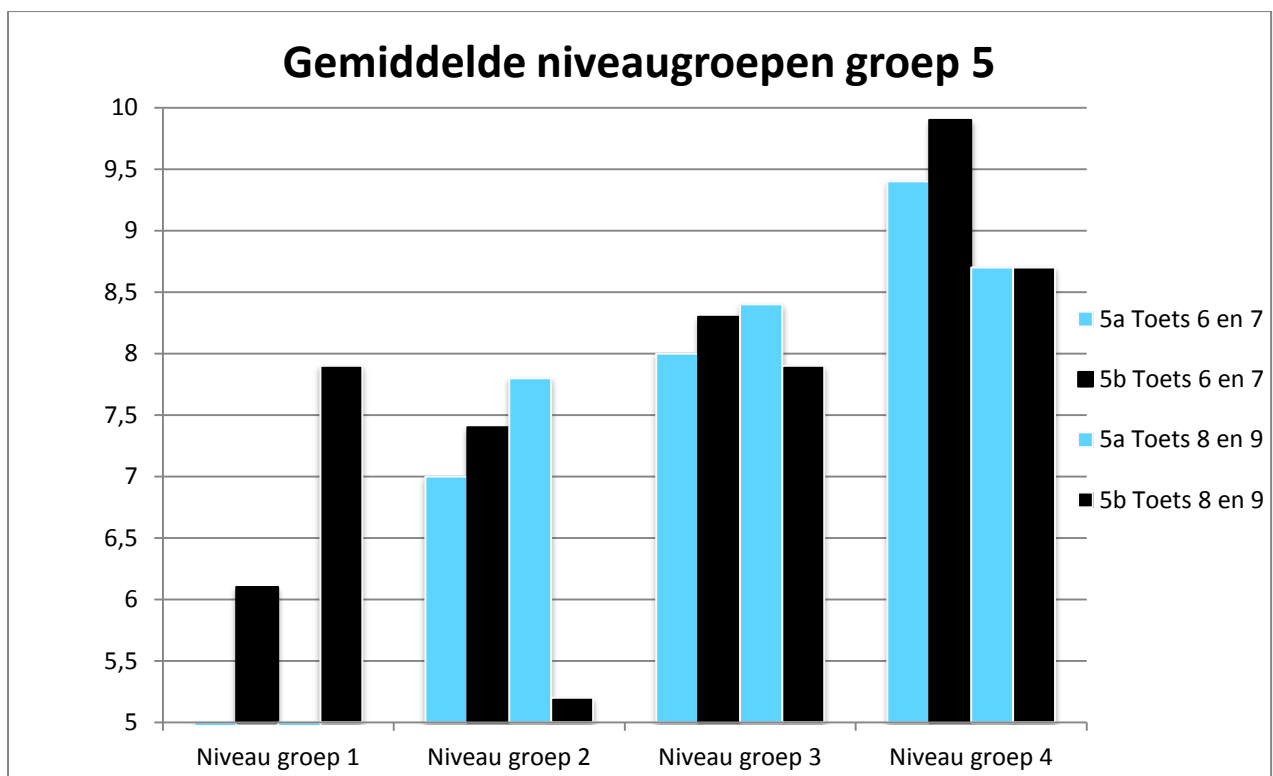
De uitslag lijkt tegenstrijdig, bij de groepen 6 is duidelijk een toegevoegde waarde zichtbaar in de klassengemiddeldes van de coöperatieve werkvormen en bij de groepen 5 lijkt het alsof de coöperatieve werkvormen weinig goed hebben gedaan voor het klassengemiddelde.

GEMIDDELDE NIVEAUGROEPEN GROEP 5

Dezelfde niveaugroepen worden aangehouden als bij de nulmeting. Het klassengemiddelde van de methodegebonden toetsen hoofdstuk 8 en 9 van de groepen 5 wordt bekeken. Het gemiddelde van de groepen 5 van toets 8 en 9 wordt berekend. Dit gemiddelde wordt vergeleken met het gemiddelde van toets 6 en 7. Het verschil tussen de twee gemiddeldes wordt vergeleken.

Groep 5a is de controlegroep.

Groep 5b is de experimentele groep.



Groep 5a	Gemiddelde toets 6 en 7	Gemiddelde toets 8 en 9	Vershil tussen gemiddeldes	Groep 5b	Gemiddelde toets 6 en 7	Gemiddelde toets 8 en 9	Vershil tussen gemiddeldes
Niveau groep 1	0	0	0	Niveau groep 1	6,1	7,9	29,5%
Niveau groep 2	7	7,8	11,4%	Niveau groep 2	7,4	5,2	-30,4%
Niveau groep 3	8	8,4	5%	Niveau groep 3	8,3	7,9	-4,8%
Niveau groep 4	9,4	8,7	-7,45%	Niveau groep 4	9,9	8,7	-12,1%

CONCLUSIES NAMETING GROEP 5

NIVEAUGROEP 1

Niveaugroep 1 is er niet bij groep 5a. Bij groep 5b is een stijging van 29,5% te zien in het gemiddelde na de interventie. Maar de groep is vertegenwoordigd door slechts 1 leerling. Een verschil van 29,5% is een groot verschil dus voor deze leerling zijn coöperatieve werkvormen zeker van toegevoegde waarde.

NIVEAUGROEP 2

Niveaugroep 2 stijgt in resultaat bij groep 5a in tegenstelling tot wat deze groep doet bij groep 5b waar het resultaat fors daalt. Maar in groep 5a wordt de groep vertegenwoordigd door vier leerlingen en in groep 5b wordt de groep vertegenwoordigd door één leerling. De oorzaak dat deze leerling zo fors daalt met zijn gemiddelde kan ook zijn omdat hij dyslexie heeft en er bij de coöperatieve werkvormen niet genoeg is gedifferentieerd voor deze leerlingen. Ook is deze leerling wel eens afwezig geweest, terwijl taal werd geven i.v.m. extra begeleiding buiten de klas. Dus dat kan ook nog invloed hebben.

NIVEAUGROEP 3

Niveaugroep 3 bij groep 5a stijgt het gemiddelde, maar bij groep 5b daalt het gemiddelde. Dus voor deze groep lijken coöperatieve werkvormen geen toegevoegde waarde te hebben wat betreft de toetsresultaten.

NIVEAUGROEP 4

Het verschil tussen de twee groepen in hoeveel het gemiddelde daalt is heel klein (4,7%) . In groep 5b daalt het gemiddelde meer dan in groep 5a. Dus wat betreft de toetsresultaten lijkt het alsof deze groep geen baat heeft bij het gebruik van coöperatieve werkvormen.

Voor de interventie was groep 5b wat betreft alle niveaugroepen beter, na de interventie is groep 5b in alle niveaugroepen slechter behalve in niveaugroep 4 want bij deze groep is het gemiddelde hetzelfde.

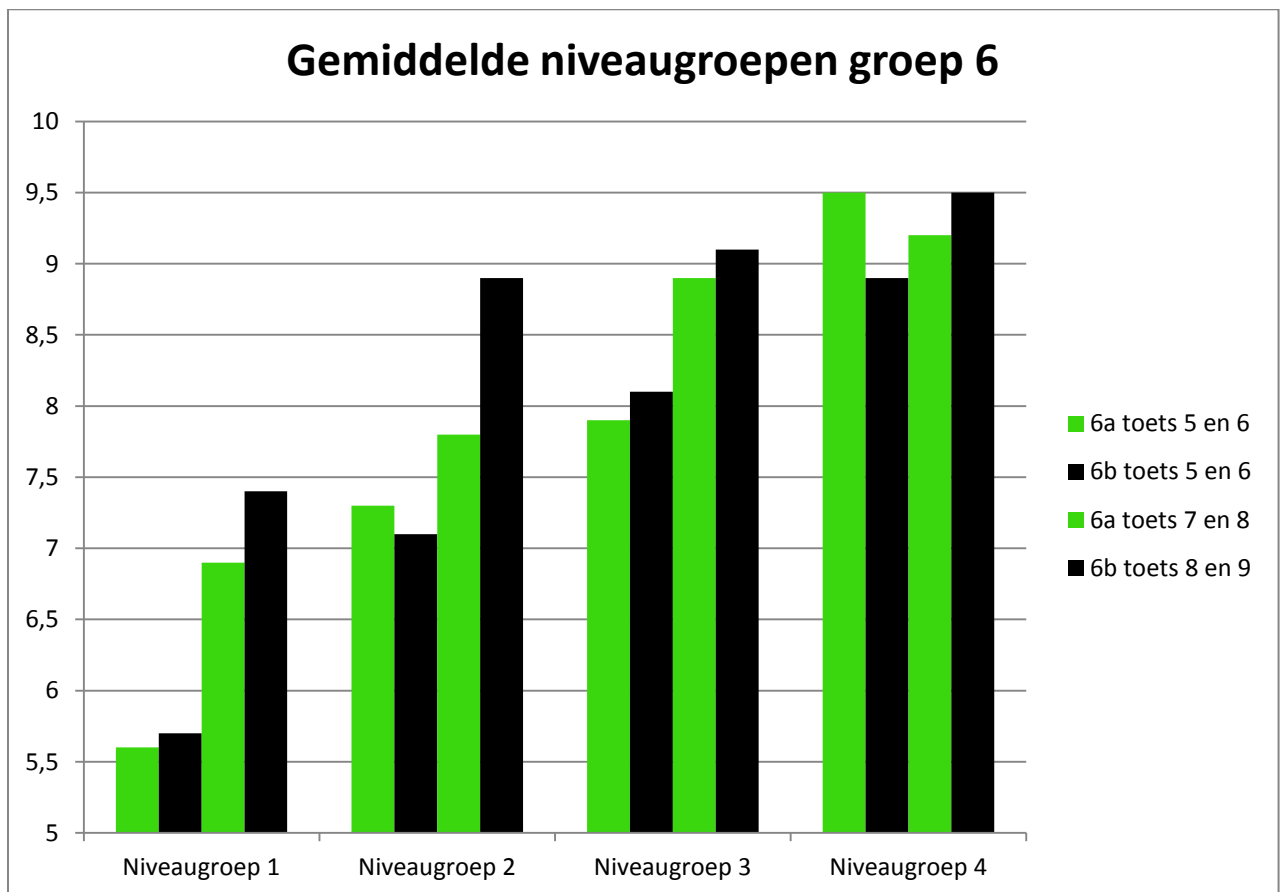
Dus tot zo ver lijkt de interventie alleen voor niveaugroep 1 van toegevoegde waarde. Maar voor de andere niveaugroepen ten nadele.

GEMIDDELDE NIVEAUGROEPEN GROEP 6

Dezelfde niveaugroepen worden aangehouden als bij de nulmeting. Het gemiddelde van elke niveaugroep wordt berekend van de toetsen 7 en 8. Het verschil tussen het gemiddelde van toets 5 en 6 en toets 7 en 8 wordt berekend per niveaugroep. Het verschil tussen de gemiddeldes wordt vergeleken met dezelfde niveaugroep in de experimentele groep.

Groep 6a is de controlegroep.

Groep 6b is de experimentele groep.



Groep 6a	Gemiddelde toets 5 en 6	Gemiddelde toets 7 en 8	Vershil tussen gemiddeldes	Groep 6b	Gemiddelde toets 5 en 6	Gemiddelde toets 7 en 8	Vershil tussen gemiddeldes
Niveau groep 1	5,6	6,9	23,2%	Niveau groep 1	5,7	7,4	29,8%
Niveau groep 2	7,3	7,8	6,8%	Niveau groep 2	7,1	8,9	25,4%
Niveau groep 3	7,9	8,9	12,7%	Niveau groep 3	8,1	9,1	12,3%
Niveau groep 4	9,5	9,2	-3,2%	Niveau groep 4	8,9	9,5	6,7%

CONCLUSIES NAMETING GROEP 6

NIVEAUGROEP 1

In beide niveaugroepen stijgt het gemiddelde, maar het gemiddelde van de experimentele groep verbetert zich het meest. Ook is te zien dat de groepen eerst heel dichtbij liggen wat betreft hun gemiddelde en na de interventie ineens uit elkaar groeien. Dus coöperatieve werkvormen hebben in groep 6 voor deze niveaugroep een meerwaarde.

NIVEAUGROEP 2

Bij niveaugroep 2 zie je in beide groepen 6 een verbetering van het gemiddelde. Maar in groep 6b is het gemiddelde veel meer verbeterd dan in groep 6a. Voor de interventie lagen de groepen 6 dichtbij elkaar wat betreft het gemiddelde waarbij groep 6a net een iets beter gemiddelde had. Na de interventie liggen de klassen veel uit elkaar waarbij groep 6b duidelijk een beter gemiddelde heeft. Dus voor niveau groep 2 hebben coöperatieve werkvormen een grote meerwaarde.

NIVEAUGROEP 3

Bij niveaugroep 3 verbeteren allebei de groepen hun gemiddelde. Alleen is het gemiddelde van groep 6a net een beetje meer verbeterd dan het gemiddelde van groep 6b. Voor niveaugroep 3 in groep 6 is de meerwaarde van coöperatieve werkvormen niet zo groot.

NIVEAUGROEP 4

Bij niveaugroep 4 wordt het gemiddelde van groep 6b verbeterd en het gemiddelde van groep 6a wordt minder. Voor de interventie was deze niveaugroep beter in groep 6a. Na de interventie is het gemiddelde van deze niveaugroep duidelijk in groep 6b beter. Dus voor deze niveaugroep in groep 6 hebben coöperatieve werkvormen een grote meerwaarde.

Voor de interventie is te zien dat de groepen niet veel van elkaar verschilden. Na de interventie is het verschil tussen de twee groepen gegroeid.

Dus tot zo ver lijkt de interventie voor niveaugroep 1, 2 en 4 een meerwaarde te hebben. Alleen voor niveaugroep 3 zijn coöperatieve werkvormen niet van grote meerwaarde.

Interviews

	Gebruik coöperatieve werkvormen	Voordelen coöperatieve werkvormen	Nadelen coöperatieve werkvormen
Leerkracht groep 5a	Alleen met lessen uit de methode 'de Vreedzame school'. Daarbuiten past hij zo goed als geen coöperatieve werkvormen toe.	Samenwerken is belangrijk de sociale instructie en de structuur .	Op deze school past het niet zo omdat er weinig collega's coöperatieve werkvormen gebruiken en de school op dit moment aan het investeren is in het zelfstandig werken. Niet geschikt voor elke klas , omdat de leerlingen niet gewend zijn aan het samenwerken en de kinderen snel met andere dingen bezig zouden gaan dan met de opdracht . Het voorbereiden kost meer tijd Vraagt meer van de leerkracht dan wanneer een leerkracht de leerlingen individueel zelfstandig laat werken.
Leerkracht groep 5b	Naar aanleiding van het experiment elke taalles. Tijdens het ophalen van voorkennis, of het vormen van een mening, of als gericht luisteropdracht, of om elkaar werk te tippen en toppen.	respect voor elkaars idee/mening variatie in werkvormen werkt motiverend voor de kinderen. verhoogd teamgeest	bewerkelijk om tot lesdoel te komen, omdat de werkvorm uitvoeren vaak nog een doel op zich is lastig om alle kinderen erbij houden, ze hebben meer mogelijkheden niets te doen , dit komt de groepsspirit niet ten goede Levert weer nieuwe leerstof op
Leerkracht groep 5b (ikzelf)	Ik maakte elke taalles tijdens het experiment gebruik van een coöperatieve werkvorm. Vaak gebruikte ik twee keer op een dag een coöperatieve werkvorm.	Kinderen zijn gemotiveerd aan het werk. Mijn aanbod van werkvormen wordt meer divers . De sfeer in de klas verbetert zich. Leerlingen trekken zich aan elkaar op, langzame leerlingen leren sneller te werken of leerlingen die taal heel lastig vinden gaan makkelijker beginnen aan een opdracht.	Een coöperatieve werkvorm kost meer tijd . Het is lastiger om goed te differentiëren tijdens een coöperatieve werkvorm. Er zijn kinderen die tijdens een coöperatieve werkvorm niet taakgericht aan het werk zijn.

Leerkracht groep 6a	Op dit moment gebruikt L. bijna geen coöperatieve werkvormen.	Voor een aantal kinderen leuker . Als leerkracht denk je meer vanuit de kinderen . Er is meer interactie . Er is meer ruimte voor eigen manieren van kinderen.	Kost veel tijd in zijn uitvoering en in zijn voorbereiding. Als leerkracht minder overzicht Er zijn leerlingen die misbruik zullen maken van het samenwerken. Er is in de klas veel chaos .
Leerkracht groep 6b	Naar aanleiding van het experiment gebruikt C. elke taalles een coöperatieve werkvorm.	Brengt afwisseling in werkvormen. Enthousiasme van de kinderen groeit. De kinderen vinden de taallessen leuker . Betrokkenheid van de kinderen is hoog. Heeft het gevoel dat de werkvormen ten goede komen voor de leerlingen Rijke toevoeging vind aan haar onderwijspraktijk	In de klas onrustiger . De leerkracht moet veel begeleiden . Als leerkracht ben je tijdens de werkvorm steeds actief bezig met de leerlingen .

Kijkend naar de interviews worden de volgende conclusies getrokken:

Zonder dit experiment zou er binnen deze groepen zelden een coöperatieve werkvorm worden gebruikt.

Voordelen die leerkrachten zien van coöperatieve werkvormen is dat de werkvormen een positieve invloed hebben op sociale structuren, de leerlingen ontwikkelen meer respect, de werkvormen motiveren, brengen afwisseling, verhoogd interactie, ruimte voor kinderen voor eigen inbreng, de betrokkenheid is hoog en het is een rijke toevoeging aan de onderwijspraktijk van een leerkracht.

Slechts één leerkracht denkt dat de werkvormen zouden kunnen bijdragen aan een beter taalniveau. Anderen noemen het niet.

Nadelen die leerkrachten zien van coöperatieve werkvormen is dat de werkvormen in voorbereiding en uitvoering meer tijd of moeite kosten, in de klas is meer onrust of chaos, er is een grote kans dat niet alle leerlingen met de opdracht bezig zijn en het lesdoel wordt niet voor alle kinderen behaald.

9. Conclusie praktijkonderzoek

Na het analyseren van de gegevens kan er een conclusie worden getrokken over de invloed van coöperatieve werkvormen op het toetsgemiddelde bij het vak taal. De conclusies die nu worden getrokken zijn gebaseerd op de voorgenoemde metingen en dus ook op deze onderzoeksgroep.

Met dit praktijkonderzoek wordt geprobeerd om waar te nemen of er in de praktijk wel of niet een positieve of negatieve invloed van coöperatieve werkvormen is op de toetsresultaten van taal. Eerst worden de conclusies uit het experiment genoemd, daarna de conclusies vanuit de interviews.

Experiment

Bij de uitwerking van de resultaten is te zien dat er op zekere plekken een groot procentueel verschil is tussen de experimentele en de controlegroep. Het procentuele verschil wordt beschouwd als het effect van de coöperatieve werkvormen.

CONCLUSIE KLASSENGEMIDDELDE

Wat betreft het klassengemiddelde is het lastig om conclusies te trekken omdat bij de groepen 6 er duidelijk een toegevoegde waarde zichtbaar is van de coöperatieve werkvormen maar bij de groepen 5 lijkt het alsof de coöperatieve werkvormen weinig goed hebben gedaan voor het klassengemiddelde.

CONCLUSIES NIVEAUGROEPEN

NIVEAUGROEP 1

Voor de leerlingen binnen dit taalniveau is er een duidelijke groei van het gemiddelde zichtbaar na de interventie. Dus voor leerlingen binnen dit taalniveau hebben coöperatieve werkvormen zeker een positieve invloed op het taalniveau.

NIVEAUGROEP 2

Omdat bij groep 6 een grote stijging in het gemiddelde is te zien van deze groep in tegenstelling tot het gemiddelde van deze groep bij groep 5 na de interventie, wordt toch geconcludeerd dat coöperatieve werkvormen een positieve invloed op het taalgemiddelde hebben. Maar voor deze groep moet tijdens een coöperatieve werkvorm erop gelet worden dat de leerkracht gericht blijft differentiëren en ervoor waakt dat deze groep taakgericht aan het werk is.

NIVEAUGROEP 3

Bij niveaugroep 3 is weinig toegevoegde waarde zichtbaar van coöperatieve werkvormen, misschien dat er op andere domeinen dan de toetsresultaten zoals samenwerkingsvaardigheden of motivatie wel iets is verbeterd. Maar daar zou meer onderzoek naar moeten worden gedaan.

Voor deze niveaugroep kunnen coöperatieve werkvormen zeker een positieve invloed hebben, dat is duidelijk zichtbaar bij groep 6. Deze groep zou misschien wel op andere domeinen ook baat kunnen hebben bij het gebruik van coöperatieve werkvormen. Maar oorzaken die ervoor zorgen dat deze groep beter wordt door coöperatieve werkvormen zouden verder moeten worden onderzocht.

Interviews

In de beleving van de leerkrachten hebben coöperatieve werkvormen niet een grote invloed op het cijfer van leerlingen. Maar leerkrachten zien wel voordelen van coöperatieve werkvormen zoals dat de werkvormen een positieve invloed hebben op sociale structuren, de werkvormen motiveren, brengen afwisseling, verhogen interactie, de betrokkenheid is hoog en het is een rijke toevoeging aan de onderwijspraktijk van een leerkracht.

Nadelen die leerkrachten beleven hebben niet te maken met prestaties van leerlingen maar met de extra voorbereiding, tijd of moeite voor en tijdens een werkvorm, in de klas is meer onrust of chaos, er is een grote kans dat niet alle leerlingen met de opdracht bezig zijn en het lesdoel wordt niet voor alle kinderen behaald. Hoewel dit laatste wel invloed heeft op de prestaties van de leerlingen.

Samenvatting

Voordat het praktijkonderzoek was opgezet, waren de conclusies vanuit de theorie al getrokken. Het praktijkonderzoek is gebaseerd op de conclusies vanuit het literatuuronderzoek. Daardoor zijn er een aantal belangrijke koppelingen tussen die literatuur en het praktijkonderzoek die in dit hoofdstuk worden toegelicht.

Eerst is gekeken naar de basisprincipes van coöperatieve werkvormen. De basisprincipes van een coöperatieve werkvorm zijn: directe interactie, samenwerkingsvaardigheden, evaluatie van het groepsproces, individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid. Alleen werkvormen waarin deze vijf principes aanwezig zijn kunnen coöperatieve werkvormen worden genoemd.

Vervolgens is gekeken naar betrouwbare leertheorieën die het gebruik van coöperatieve werkvormen verantwoorden. Coöperatieve werkvormen zijn niet een op zich zelfstaand concept maar er zijn bekende leertheorieën als fundament aanwezig zijn ter verantwoording voor het gebruik van coöperatieve werkvormen.

Het grootste verschil tussen de rol van een leerkracht bij een coöperatieve werkvorm en een werkvorm waarbij leerlingen individueel moeten werken is dat de leerkracht een begeleider is bij een coöperatieve werkvorm en een leider bij het individueel laten werken. Ook is er een groot verschil in het klassenmanagement. De leerkracht geeft bij een coöperatieve werkvorm veel verantwoordelijkheid aan de leerlingen door zoveel mogelijk uit handen te geven.

Uit onderzoeken in Amerika blijkt dat coöperatieve werkvormen verbetering van resultaten geven wat betreft verschillende domeinen. Dus niet alleen in bijvoorbeeld taal maar ook wat betreft etnische verhoudingen, sociale vaardigheden en cognitieve vaardigheden.

In dit onderzoek is gebleken dat coöperatieve werkvormen voor veel leerlingen een toegevoegde waarde hebben wat betreft hun toetsresultaten, maar voor sommige leerlingen is de toegevoegde waarde heel klein wat betreft de toetsresultaten.

Het is lastig een conclusie te trekken of coöperatieve werkvormen een positieve invloed hebben op de toetsresultaten van alle klassen. Dit omdat het klassengemiddelde bij de groepen 6 er duidelijk beter op geworden is, maar bij de groepen 5 lijkt het alsof de coöperatieve werkvormen weinig goed hebben gedaan voor het klassengemiddelde.

In de beleving van de leerkrachten hebben coöperatieve werkvormen niet een grote invloed op het cijfer van leerlingen. Volgens leerkrachten zou de invloed eerder negatief zijn omdat het lesdoel door een coöperatieve werkvorm niet altijd kan worden gehaald. Voordelen van het gebruik van coöperatieve werkvormen zijn op andere gebieden die o.a. worden beschreven in het literatuuronderzoek zoals dat de werkvormen een positieve invloed hebben op sociale structuren, de werkvormen motiveren, brengen afwisseling, verhoogt interactie, de betrokkenheid is hoog en het is een rijke toevoeging aan de onderwijspraktijk van een leerkracht.

Aanbeveling en discussie

Het is goed om na het onderzoek terug te kijken met een kritische blik. Na het uitvoeren en uitwerken zijn er punten opgevallen die anders zouden kunnen om meer uit het onderzoek te halen en het zo te optimaliseren. Daarnaast zal het lezen van het verslag vragen ter discussie oproepen.

Dit onderzoek zou op veel plekken herhaald moeten worden. Het onderzoek zou over een langere periode moeten worden uitgevoerd. Het kost tijd voordat een leerkracht competent is in het uitvoeren van coöperatieve werkvormen waarbij differentiatie goed wordt toegepast en hij doorheeft hoe hij alle kinderen betrokken kan houden. De toetsen verschillen per keer in niveau, als het experiment over meerdere toetsen zou worden gedaan zou dit een eerlijker beeld geven.

Als er gekeken wordt naar het praktijkonderzoek zelf zijn er een aantal punten die de volgende keer anders moeten om het onderzoek te optimaliseren.

Nulmeting

De nulmeting is beperkt tot twee toetsen, voor een eerlijker beeld zouden meer toetsen moeten worden bekeken die eerder zijn gemaakt.

De handleiding

De handleiding zag er goed uit en was makkelijk te gebruiken. Wat er als feedback naar voren kwam was dat de handleiding heel uitgebreid is wat veel leeswerk geeft. Voor een leerkracht die niks van coöperatieve werkvormen af weet is dat heel fijn, voor iemand die al het een en het ander weet over coöperatieve werkvormen is de handleiding te lang.

Nameting

Lastig bij de nameting was dat een niveaugroep soms maar uit één leerling bestond en dat de periode waarin het experiment werd uitgevoerd eigenlijk te kort was om goede conclusies te trekken.

Interviews

Er zouden meer interviews met leerkrachten kunnen worden gedaan om een eerlijker beeld van de beleving van leerkrachten te schetsen. Verder zouden er ook interviews met kinderen kunnen worden gedaan om te kijken of de kinderen zelf merken of ze minder moeite hebben met het maken van taalopdrachten.

Waar tijdens het onderzoek het meest tegen aan is gelopen, is dat er veel meer factoren zijn die te maken hebben met de toetsresultaten dan de didactiek zoals een wisseling van leerkracht, remedial teaching die verandert, of een leerling wel of niet goed in zijn vel zit, de opstelling van een toets, de onderwerpen die in een toets voorkomen en nog meer. Het onderzoek had breder gekund bijvoorbeeld door te kijken wat voor invloed de coöperatieve werkvormen hebben op de sociale structuren, motivatie of cognitieve vaardigheden.

Aanbevelingen

Het is lastig om een goede aanbeveling te doen omdat het te snel is om goede conclusies te trekken. Maar voor zover dit onderzoek uitwijst zou kunnen worden aanbevolen om coöperatieve werkvormen consequent te blijven uitvoeren in de groepen elke dag, omdat de werkvormen voor veel leerlingen in de praktijk een positieve invloed hebben op de toetsresultaten. In de theorie is het gebruik van coöperatieve werkvormen goed te verantwoorden en de werkvormen op meerdere domeinen dan toetsresultaten een positieve invloed zullen hebben. Leerkrachten die net begonnen met het gebruik van coöperatieve werkvormen gaven aan dat ze in het begin meer tijd kwijt waren aan de voorbereiding en het lastig was om coöperatieve werkvormen toe te passen. Maar na een tijdje ging het steeds makkelijker om coöperatieve werkvormen toe te passen. Belangrijke aandachtspunten bij het uitvoeren van coöperatieve werkvormen zijn dat de leerkracht goede differentiatie blijft verzorgen en ervoor zorgt dat alle leerlingen taakgericht aan het werk zijn. De verwachting is dat de positieve invloed van het gebruik van coöperatieve werkvormen meer zichtbaar zal zijn wanneer de werkvormen langer worden gebruikt.

Bronnen

Boeken

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto ONT.: Harcourt Brace & Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning Theory*. New York, NY: General Learning Press
- Collis, M., Dalton, J. (1990) *Becoming responsible learners: Strategies for positive classroom management*. Devon Hills, Tasmania, Australia: Teamlinks
- Csikzentmihalyi, M. (1990) *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper & Row
- Davidson, N., Worsham, T. (1992) *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York, NY: Teachers college press
- Förre, M., Kenter, B., Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Hunter, M. (2004). *Mastery Teaching: Increasing Instructional Effectiveness in Elementary and Secondary Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Johnson, D., Johnson R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Books
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën*. Vlissingen: Bazalt
- Kopmels, D., Kagan, L. Kagan, M., Kagan, S. (2009) *Teambouwers*. Vlissingen: Bazalt
- Marzano, R., Pickering, D., Pollock, J. (2009). *Wat werkt in de klas. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt
- Maslow, A. (1954) *Motivation and personality*. New York, NY: Harper
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Artikelen

- Cohen, O., Kulik, J., Kulik, C. (1982). Educational outcomes of Tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal* 19(2), 237-248
- Rosenthal R., Ruben, D. (1978). Interpersonal Expectancy Effects: The first 345 Studies. *Behavioral and brain Sciences* , 341-377.
- (2010) *Taal actief informatie brochure*, Malmberg: 's Hertogenbos

Websites

Kagan, S. (2007) *In praise of praise*. 17-10-2011

<<http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK33.php>>

Bijlage 1 Tijdpad experiment

Datum	Actie
16-01	Overleg met de directeur van de Koepelschool voor goedkeuring en toestemming voor het experiment en interviews.
19-01	Team van de middenbouw op de Koepelschool op de hoogte gebracht over het experiment en de interviews en gevraagd om medewerking.
17-02	Einde voor groep 5 hoofdstuk 7 Einde voor groep 6 hoofdstuk 6 Leerkracht groep 5b een handleiding gegeven voor het experiment Leerkracht groep 6a een handleiding gegeven voor het experiment
27-02	Begin interventie: Groep 5a hoofdstuk 8 geen coöperatieve werkvormen Groep 5b hoofdstuk 8 elke les een coöperatieve werkvormen Groep 6a hoofdstuk 7 elke les met een coöperatieve werkvorm Groep 6b hoofdstuk 7 geen coöperatieve werkvormen
20-03	Toets groep 5 hoofdstuk 8 Toets groep 6 hoofdstuk 7
26-03	Start volgend hoofdstuk. Groep 5a hoofdstuk 9 geen coöperatieve werkvormen Groep 5b hoofdstuk 9 elke les een coöperatieve werkvormen Groep 6a hoofdstuk 8 elke les met een coöperatieve werkvorm Groep 6b hoofdstuk 8 geen coöperatieve werkvormen
3-04	Interview leerkracht groep 5a
11-04	Interview leerkracht groep 6a
Nog te plannen	Interview leerkracht groep 6b
Nog te plannen	Interview leerkracht groep 5b
24-04	Toets groep 5 hoofdstuk 9 Toets groep 6 hoofdstuk 8
27-4	Complete dataverzameling Afhankelijk van wanneer leerkrachten toetsgegevens hebben ingevoerd in Parnassys.
v.a. moment complete data	Data analyseren.

Bijlage 2: Interviews met leerkrachten

De vragen en de verslagen van de interviews kunt u hier lezen.

Semigestructureerde Interview vragen

Hoeveel gebruik maakt u van coöperatieve werkvormen op dit moment?

Wat zag u tijdens het proces van het gebruik van coöperatieve werkvormen gebeuren?

Wat waren voor- en nadelen die u heeft gezien bij het gebruiken van de coöperatieve werkvormen?

Zou u coöperatieve werkvormen in de toekomst veel gebruiken? Waarom wel/niet?

In welke situaties zou u de coöperatieve werkvormen toepassen en hoe?

Welke werkvorm hebt u het meeste toegepast? Waarom?

INTERVIEW CONTROLEGROEP 5A

Op dit moment past F. alleen coöperatieve werkvormen toe als hij les geeft uit de methode 'de Vreedzame school'. Daarbuiten past hij zo goed als geen coöperatieve werkvormen toe. Op andere scholen heeft hij wel eens coöperatieve werkvormen veel ingezet. Maar op deze school past het niet zo omdat er weinig collega's coöperatieve werkvormen gebruiken en de school op dit moment aan het investeren is in het zelfstandig werken. Samenwerken vindt hij wel belangrijk en een groot voordeel van coöperatieve werkvormen vindt hij de sociale instructie en de structuur. Maar coöperatieve werkvormen zijn volgens hem niet geschikt voor elke klas, omdat in sommige klassen de leerlingen niet gewend zijn aan het samenwerken en de kinderen snel met andere dingen bezig zouden gaan dan met de opdracht. Ook vindt F. dat het voorbereiden van een coöperatieve werkvorm meer tijd kost en meer van de leerkracht vraagt dan wanneer een leerkracht de leerlingen individueel zelfstandig laat werken.

F. houdt ervan om vrijheid te hebben in wat voor werkvorm hij wil gebruiken als docent om zijn les doel te bereiken. Dus hij zou niet graag structureel zich willen voornemen om coöperatieve werkvormen te gebruiken. Maar hij zou de werkvormen intuïtief willen inzetten op momenten dat hij zo'n werkvorm ziet als hulpmiddel om zijn lesdoel te halen. Dat is bijvoorbeeld op momenten dat er een leerling is die het niet snapt en een leerling die het wel snapt dat hij de leerlingen samen zet met een coöperatieve werkvorm. Als F. een coöperatieve werkvormen zou doen, dan gebruikt hij die niet de hele les door maar bij een onderdeel van de les.

INTERVIEW LEERKRACHT EXPERIMENTELE GROEP 5B

E. maakt gebruik van coöperatieve werkvormen bij elke taalles. Tijdens het ophalen van voorkennis, of het vormen van een mening, of als gericht luisteropdracht, of om elkaar werk te tippen en toppen.

Tijdens het proces zag E. dat het vaak dezelfde kinderen zijn die goed uit de verf komen en ook vaak dezelfde kinderen die moeite hebben met deze werkvorm. Door hier juist de aandacht op te richten, merkte ik dat ze beter naar elkaar gingen luisteren. Het kunnen werken met deze werkvormen is vaak al een doel op zich is mij gebleken.

Voordelen die E. heeft ervaren tijdens het gebruiken van de coöperatieve werkvormen:

respect voor elkaars idee/mening
variatie in werkvormen werkt motiverend voor de kids
verhoogd teamgeest

Nadelen die E. heeft ervaren tijdens het gebruiken van coöperatieve werkvormen:

bewerkelijk om tot lesdoel te komen, omdat de werkvorm uitvoeren vaak nog een doel op zich is
alle kinderen erbij houden, ze hebben meer mogelijkheden niets te doen, dit komt de groepsspirit niet ten goede.

Levert weer nieuwe leerstof op

In de toekomst zou E. de coöperatieve werkvormen willen gebruiken in verband met de motivatie en de mogelijkheden die het biedt. En door het vaker te doen, zal de nadruk meer gaan liggen op het lesdoel en niet op het kunnen uitvoeren van de werkvorm.

De werkvormen die E. het meest heeft gebruikt zijn:

Placematten
elkaars werk lezen in 2 talen of juist per groepje en tip/tops geven
maatjes aanwijzen
groepsleiders

INTERVIEW LEERKRACHT EXPERIMENTELE GROEP 5B (IKZELF)

Ik stond op maandag, dinsdag en woensdag voor de klas. Ik maakte elke taalles tijdens het experiment gebruik van een coöperatieve werkvorm. Vaak gebruikte ik twee keer op een dag een coöperatieve werkvorm.

Terwijl ik coöperatieve werkvormen toepaste merkte ik dat het voor mij steeds makkelijker werd om een coöperatieve werkvorm te bedenken bij een les. De kinderen konden in het begin moeilijk goed naar elkaar luisteren maar later werd het steeds beter. De kinderen raakten meer gemotiveerd tijdens het werken met coöperatieve werkvormen en er werden gedurende het proces steeds meer kinderen die taakgericht aan het werk gingen.

Voordelen:

Kinderen zijn gemotiveerd aan het werk.

Mijn aanbod van werkvormen wordt meer divers.

De sfeer in de klas verbetert zich.

Leerlingen trekken zich aan elkaar op, langzame leerlingen leren sneller te werken of leerlingen die taal heel lastig vinden gaan makkelijker beginnen aan een opdracht.

Nadelen:

Een coöperatieve werkvorm kost meer tijd.

Het is lastiger om goed te differentiëren tijdens een coöperatieve werkvorm.

Er zijn kinderen die tijdens een coöperatieve werkvorm niet taakgericht aan het werk zijn.

In de toekomst zou ik coöperatieve werkvormen zeker regelmatig gebruiken, omdat ik het heel leuk vind om de kinderen te laten samenwerken en omdat het kinderen activeert.

Ik zou coöperatieve werkvormen in het begin structureel toepassen met een vak als wereldoriëntatie, verkeer of sociaal emotionele lessen. Wanneer de kinderen de basisvaardigheden van het samenwerken beheersen zou ik mijn gebruik van coöperatieve werkvormen uitbreiden naar zaakvakken.

Ik gebruikte de werkvormen uit de handleiding. De werkvorm 'de rotonde' heb ik veel gebruikt omdat deze makkelijk is in te zetten.

INTERVIEW LEERKRACHT CONTROLEGROEP 6A

Op dit moment gebruikt L. niet zo vaak coöperatieve werkvormen. Ze zou ze wel graag veel willen gebruiken maar een coöperatieve werkvorm kost veel tijd in zijn uitvoering en in zijn voorbereiding. Als ze de coöperatieve werkvormen veel zou willen inzetten dan zou ze één keer in de week een coöperatieve werkvorm toepassen zodat zij en de kinderen eraan zullen wennen. Voordelen van coöperatieve werkvormen zijn volgens L. dat het voor een aantal kinderen een coöperatieve werkvorm leuker is, als leerkracht denk je meer vanuit de kinderen, er is meer interactie en er is meer ruimte voor eigen manieren van kinderen.

Nadelen van coöperatieve werkvormen vindt zij dat je als leerkracht minder overzicht hebt. Er zijn leerlingen die misbruik zullen maken van het samenwerken. Er is in de klas veel chaos en het kost je als leerkracht meer voorbereiding.

INTERVIEW LEERKRACHT EXPERIMENTELE GROEP 6B

Naar aanleiding van het experiment gebruikt C. elke taalles een coöperatieve werkvorm. Ze is een startende leerkracht en merkte bij zichzelf op dat ze een beetje viel in het volgen van de methode en niet zo vaak afwisselende werkvormen gebruikte. Maar dit experiment is een leuke stimulatie om toch afwisselende werkvormen te gebruiken en de methode als een hulpmiddel. De handleiding die werd aangereikt was uitgebreid. Het gedeelte met de beschrijving van verschillende werkvormen

maakte het experiment makkelijk uit te voeren. C. denkt dat het voor haar makkelijker is om het experiment uit te voeren omdat ze net van de PABO komt en nog vers in haar geheugen heeft wat Coöperatief werken is. Maar voor een collega die niet precies weet wat coöperatief werken is zou een uitgebreide handleiding wel fijn zijn.

Tijdens het gebruiken van de coöperatieve werkvormen zag C. het enthousiasme van de kinderen groeien. De kinderen vinden de taallessen leuk met de coöperatieve werkvormen. De betrokkenheid van de kinderen is hoog en C. heeft het gevoel dat de werkvormen ten goede komen voor de leerlingen maar ze kan nog niet concreet zeggen waarin de leerlingen precies beter presteren.

In het begin was het lastig om coöperatieve werkvormen te gebruiken, maar na een tijdje ging het steeds makkelijker omdat ze de werkvormen steeds meer kende. De werkvorm die C. het meest heeft gebruikt is de werkvorm 'placemat' een groot voordeel daarvan vindt C. dat de kinderen eerst zelf moeten nadenken voordat ze met elkaar delen. Wat de kinderen doen is makkelijk te controleren doordat zij wat ze bedenken moeten opschrijven.

Als nadeel ervaarde C. dat het in de klas onrustiger is en de leerkracht veel moet begeleiden. Als leerkracht ben je tijdens de werkvorm steeds actief bezig met de leerlingen. Maar in de begeleiding die ze gaf tijdens de werkvorm lette ze erop dat ze niet te lang bij een groepje bleef.

In de toekomst wilt C. de werkvormen blijven gebruiken omdat ze het een rijke toevoeging vindt aan haar onderwijspraktijk. Ze weet nu nog niet bij welke lessen precies maar als ze een les doet zal ze niet de hele les coöperatief doen maar een onderdeel van de les daarbij denkend aan het directe instructie model.

Bijlage 3: Handleiding voor de leerkrachten bij het experiment

Bij deze kunt u de handleiding vinden die aan leerkrachten is gegeven om te gebruiken gedurende het experiment.