

Onderzoek
Silvie
Coppelmans

21st Century Skills *'Samenwerken'*

**WAAROM
MOEILIK DOEN
ALS
HET SAMEN KAN**

Loesje

Datum	14-06-2017
Studentnr.	2324407
SLB	Ria Swaans
Begeleider	Marco Maas
Beoordelaar	Wietse van der Linden

Inhoud

Samenvatting.....	2
1. Probleemanalyse.....	3
1.1 Aanleiding en context.....	3
1.2 Probleemstelling.....	4
2. Theoretisch kader.....	5
2.1 Inleiding.....	5
2.2 21stCS samenwerken.....	5
2.3 Wat is samenwerken.....	6
2.4 Voorwaarden voor samenwerken.....	6
2.5 Het begeleiden van samenwerken.....	7
2.6 Onderzoeksvraag.....	8
3. Methode.....	9
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling.....	9
3.2 Respondenten.....	9
3.3 Instrumenten.....	9
3.4 Wijze van data-analyse.....	9
4. Resultaten.....	10
5. Conclusie en aanbevelingen.....	12
5.1 Inleiding.....	12
5.2 Conclusie.....	12
5.3 Kritische reflectie op het onderzoeksproces.....	12
5.4 Praktische opbrengst en aanbevelingen.....	12
Literatuurlijst.....	13

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is leerkrachten handvatten geven om de 21CS samenwerken te kunnen implementeren in hun onderwijs. In het theoretisch kader zijn de voorwaarden van Schalkers (2014) beschreven waarvan sprake moet zijn om een goede samenwerking tot stand te brengen. Het gaat om de voorwaarden positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, samenwerkingsvaardigheden en evaluatie van het groepsproces. De praktische uitwerking van Knapen (2004) om een les voor te bereiden waarin wordt samengewerkt sluit aan bij de voorwaarden van Schalkers. Dit leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

'In hoeverre zijn de voorbereidingen van de leerkrachten toereikend om het samenwerkingsproces tussen leerlingen goed te laten verlopen?'

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er gebruik gemaakt van een enquête. Hier kwam uit dat er onvoldoende wordt gescoord op de voorwaarde individuele verantwoordelijkheid. Er wordt door de meeste leerkrachten nagedacht over de werkvorm die ze gebruiken, maar er wordt te weinig gekeken of de leerlingen individuele verantwoordelijkheid ervaren binnen de werkvormen. Schalkers (2014) geeft aan dat aan alle vijf de voorwaarden moet worden voldaan om een samenwerking tot stand te brengen. Dat kan een reden zijn dat de 21CS samenwerken nog niet is geïmplementeerd in het onderwijs. Het is daarom voor de school verstandig op zoek te gaan naar werkvormen waarin de leerlingen individuele verantwoordelijkheid ervaren. Daarnaast is het wellicht verstandig om te kijken naar de samenwerkingsvaardigheden waar leerlingen over moeten beschikken. Dit is de enige voorwaarde van Schalkers (2014) waar in dit onderzoek niet naar is gekeken.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Voogt en Roblin (2010) stellen dat er een brede overeenstemming is over het feit dat onze samenleving verandert van een industriële maatschappij naar een informatie- of kennismaatschappij. De term kennismaatschappij is breed en refereert naar de wijze waarop onze economie is georganiseerd. Soms wordt daarom ook de term kenniseconomie gebruikt. Deze terminologie duidt erop dat 'kennis' de grondstof is van de kennissamenleving. Door de verandering in de samenleving is er ook vraag naar ander soort banen. Rotherham en Willingham (2010) geven aan dat mensen nieuwe vaardigheden nodig hebben om succesvol te zijn in deze nieuwe samenleving. Dat is de belangrijkste drijfveer voor het introduceren van 21st century skills (vanaf nu 21stCS). De verzamelnaam die gebruikt wordt voor deze vaardigheden.

Ook Edu-Ley, een overkoepelende organisatie van zes basisscholen, erkent de snel veranderende maatschappij en de behoefte aan aandacht voor deze 21stCS. Deze organisatie heeft voor de komende vier jaar in een koersplan speerpunten opgesteld, waar alle zes de scholen invulling aan moeten geven. Waar ze het eerst invulling aan geven en hoe, dat is aan de scholen zelf om te bepalen. Hier volgt een aantal van hun speerpunten:

- We stimuleren leerlingen tot creatief, pro-actief en zelfverantwoordelijk leren;
- We bieden leerlingen de ruimte om hun eigen mogelijkheden te ontdekken en ontplooiën;
- We begeleiden leerlingen tot wereldburgers;
- We versterken eigenaarschap en een onderzoekende houding.

De basisschool die het onderzoek betreft, is één van de zes basisscholen die onder Edu-Ley valt. Deze basisschool staat in een dorp aan de rand van een nieuwbouw wijk. Op 1 oktober 2016 waren er 376 kinderen ingeschreven op de school. Er zijn 15 groepen waaraan wordt lesgegeven door 26 leerkrachten. Naast dat het vanuit de overkoepelende organisatie is opgelegd om de 21stCS te implementeren, was er tijdens een teamvergadering ook al naar voren gekomen dat dit belangrijk wordt geacht. Over het implementeren van de 21stCS geeft de onderwijsraad (2014) het volgende advies. Om scholen beter in positie te brengen, pleit de raad voor kennisuitwisseling en kennisverrijking gericht op curriculumvernieuwing. Bijvoorbeeld door deelname aan kennissamenlevingen te stimuleren en bij- en nascholing te laten ontwikkelen. Vanuit dit uitgangspunt is er al actie ondernomen door de school. Twee leerkrachten hebben afgelopen jaar een cursus gevolgd over 21stCS. Het doel van deze cursus was inzicht krijgen in 21stCS en handvatten over hoe het geïmplementeerd kan worden in het onderwijs. Deze kennis wordt dit schooljaar gedeeld met het team door middel van vier bijeenkomsten. In elke bijeenkomst komt een aantal vaardigheden aan bod, er wordt elke keer ook één voorbeeld les of activiteit aangeboden die de leerkrachten kunnen uitvoeren.

Toch geven de leerkrachten aan meer handvatten nodig te hebben. Met de informatie die ze nu hebben gekregen, lukt het ze niet om het te implementeren. Vaak geven ze die ene les die wordt aangereikt en daarna gebeurt er niks meer mee. Leerkrachten geven aan te weinig tijd te hebben om zelf daarna nog lessen te ontwerpen waarin 21stCS verwerkt zijn. Dit zie je ook bij de skill 'samenwerken'. Een vaardigheid die niet nieuw is. Het is zelfs één van de pijlers van deze basisschool. Maar desondanks is volgens een leerkracht 'samenwerken altijd al een hekelpunt geweest. Veel verder dan twee kinderen die naast elkaar hetzelfde werkje doen, komt het nog niet.' Tijdens een teamvergadering is de skill samenwerken daarom ook weer onder de aandacht gebracht en de gedachte van de leerkracht hierboven wordt erkend door het team. De leerlingen moeten leren samenwerken. Maar wat houdt samenwerken nu precies in? Wat is er voor nodig? Welke vaardigheden moeten leerlingen bezitten om goed te kunnen samenwerken? Welke acties van de

leerkrachten zijn er nodig om leerlingen goed te begeleiden? Dit zijn vragen die de leerkrachten van de betreffende basisschool niet goed genoeg kunnen beantwoorden.

1.2 Probleemstelling

Leerkrachten willen leerlingen effectief en op een goede manier laten samenwerken, want dit is een van de speerpunten van hun onderwijs. Wat dit van de leerkrachten vraagt en wat er nog mist is niet duidelijk voor de school. Focus van dit onderzoek richt zich op de vraag in hoeverre leerkrachten van de school op dit moment kinderen laten samenwerken met als doel hen handvatten te geven om de 21CS samenwerken beter te implementeren in hun onderwijs.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, is er meer kennis nodig over samenwerken. Het belang van samenwerken, maar ook wat het nu precies inhoudt. Op welke manieren er kan worden samengewerkt en wat daar voor nodig is. Wat de rol van de leerkracht is tijdens een samenwerking tussen leerlingen. Hierover is onderstaand meer te lezen.

2.2 21stCS samenwerken

Zoals in de aanleiding context beschreven is er door de verandering in de samenleving ook vraag naar ander soort banen, die vervolgens weer vragen om andere vaardigheden. Deze vaardigheden zijn samengevat onder de naam 21stCS. Gevolg hiervan is dat er veranderingen gaande zijn in het curriculum van de basisscholen. Zo is er meer aandacht ontstaan voor de skill 'samenwerken'.

Ten Dam en Volman (2002) geven aan dat complexe maatschappelijke problemen steeds meer vragen om samenwerking tussen professionals uit verschillende disciplines en met uiteenlopende expertise. Professionals moeten in staat zijn met elkaar in dialoog te gaan en daarbij het perspectief van de ander in overweging te nemen. Naast dat samenwerken een belangrijke vaardigheid is in de maatschappij, is er binnen het onderwijs al lange tijd aandacht voor. Vygotsky (1978) stelt dat kennisontwikkeling alleen maar mogelijk is in interactie met anderen. Ten Dam en Volman (2002) geven aan dat 'leren' geen zuivere individuele aangelegenheid is, maar het heeft een sociaal fundament: kennis ontwikkeld zich en krijgt betekenis in interactie met anderen. Samenwerken heeft positieve effecten op verschillende gebieden.

Cognitie

Janssen, Ten Dam en Van Hout-Wolters (2002) geven aan dat de leerresultaten van leerlingen bij samenwerken even goed of beter te zijn dan bij individuele leersituaties.

Metacognitie

Leerlingen die met elkaar samenwerken lijken vooral leerwinst te boeken op het metacognitieve vlak, dat wil zeggen dat zij stilstaan bij vragen als: Hoe pakken wij deze opgave aan? Welke aanpak zou het beste resultaat op kunnen leveren? Wat zou mijn inbreng kunnen zijn? Wat kunnen anderen daaraan toevoegen? Bij samenwerking zijn leerlingen dus minder snel geneigd onmiddellijk aan de slag te gaan, ze oriënteren zich eerst op het probleem of de taak. Dit zijn juist de vragen die je jezelf moet stellen om een goede bijdrage te kunnen leveren aan de toekomstige maatschappij (Janssen, Ten Dam en Van Hout-Wolters, 2002).

Motivatie

Naast dat samenwerken positieve effecten heeft op (meta)cognitief terrein stellen Janssen, Ten Dam en Van Hout-Wolters(2002) ook dat samenwerken een gunstige invloed heeft op de motivatie. Schipper, Otten en Somers (2014) definiëren motivatie als een interne staat die bepaald gedrag opwekt, stuurt en behoudt. Het gaat om redenen die individuen hebben om zich in een gegeven situatie op een bepaalde manier te gedragen, deze redenen ontstaan door doelen en gedachten over wat belangrijk is (Ryan & Deci, 2000). Schipper, Otten en Somers geven ook aan dat de motivatie van leerlingen en hun academische prestaties met elkaar samenhangen. Wanneer een leerling gemotiveerd is, zal die dus beter prestaties leveren dan wanneer diezelfde leerling niet gemotiveerd is.

Zelfvertrouwen

Samenwerken heeft ook een positief effect op het zelfvertrouwen van kinderen. Hendriksen (2011) geeft aan dat een kind met vertrouwen in zichzelf en de ander, veerkracht heeft. Het kan tegen een stootje en heeft zichzelf in de hand.

2.3 Wat is samenwerken

Het belang van samenwerken is inmiddels bekend, maar wat houdt het nu precies in? Iedereen heeft wel een idee over wat samenwerken is, maar er is niet één eenduidige definitie van. Volgens de Van Dale is samenwerken het 'in onderling overleg werken'. De definitie van Smetsers (2007) voegt hieraan toe dat samenwerken gezien kan worden als: 'een middel om met elkaar (met verenigde krachten), gemeenschappelijk aan dezelfde taak werkend, het werk tot stand te brengen dat nodig is om een bepaald doel of resultaat te bereiken'. Thoolen (2010) vat dit samen in de begrippen 'met elkaar', 'werken' en 'gemeenschappelijk doel', wat volgens hem de randvoorwaarden voor samenwerken zijn. Vanuit deze opvatting van Thoolen over samenwerken wordt er verder gewerkt in dit onderzoek.

Wanneer het gaat over samenwerken binnen het basisonderwijs is het van belang om onderscheid te maken tussen 'leren samenwerken' en 'samenwerkend leren'. Janssen, Ten Dam en Van Hout-Wolters (2002) hebben van beide een duidelijke definitie. Bij leren samenwerken is het doel vaardigheden te ontwikkelen om een goede samenwerking met anderen te realiseren. Als samenwerken tot doel heeft leerprocessen te bevorderen, bijvoorbeeld leren historisch redeneren of inzicht verwerven in biologische begrippen, spreken we van samenwerkend leren. Van der Linden en Haenen (1999) geven de volgende definitie van samenwerkend leren: "We spreken van samenwerkend leren wanneer een lerende in interactie met andere actoren in een onderwijsleersituatie onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat door iedere participant wordt nagestreefd." Dit komt overeen met de randvoorwaarden voor samenwerken van Thoolen (2010). In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen coöperatief en collaboratief leren, beide zijn vormen van samenwerkend leren. Alkema et al. (2011) omschrijft ze als volgt. Coöperatief leren, waarbij het werk verdeeld wordt in subtaken en collaboratief leren, waarbij samen aan dezelfde taak wordt gewerkt. Samenwerkend leren houdt dus meer in dan leerlingen bij elkaar in een groep plaatsen. Er zijn bepaalde voorwaarden waar aan moet worden voldaan.

2.4 Voorwaarden voor samenwerken

Om te mogen spreken over samenwerken moet volgens Schalkers (2014) aan de volgende voorwaarden worden voldaan:

Als eerste moet er sprake zijn van positieve wederzijdse afhankelijkheid, ieder kind moet zijn bijdrage leveren. Alle kinderen moeten dus actief deelnemen aan de taak. Om leerlingen actief deel te laten nemen aan een taak is het van belang dat er heldere meetbare doelen zijn geformuleerd. Volgens Johnson en Johnson (2008) is een doel een punt waar mensen naar toe willen werken en waar veel waarde aan wordt gehecht. Wanneer er een goed doel is gesteld, zullen leerlingen dus ook meer gemotiveerd zijn om aan hun taak te werken.

Daarnaast moeten de leerlingen individuele verantwoordelijkheid ervaren. Wanneer hiervan sprake is voorkom je dat leerlingen werk afschuiven op anderen. Veenman et. al. (2002) heeft aangetoond dat groepsdoelen en individuele verantwoordelijkheid de leerlingen stimuleren om elkaar te helpen en leiden tot een maximale inspanning van de groepsleden. Wanneer er sprake is van individuele verantwoordelijkheid worden de prestaties van een groep beïnvloed door hun eigen acties of die van hun groepsleden. Boot (2013) geeft aan dat dit kan leiden tot een actievere werkhouding bij alle leerlingen van een groep, dat nieuwe inzichten en ontdekkingen worden opgedaan en dit kan ervoor zorgen dat op een hoger niveau wordt geredeneerd.

Er moet ook directe interactie zijn tussen de leerlingen. Vygotsky (1978) stelt dat kennisontwikkeling alleen maar mogelijk is in interactie met anderen. Ze wisselen ideeën, kennis en meningen samen uit. Van Rhede van der Kloot en Lauwrier (2015) geven aan dat de leerstof hierdoor meer betekenis krijgt voor de leerlingen, wat leidt tot betere leerresultaten. Veenman et al. (2002) stelt dat om een betekenisvolle directe (face-to-face) interactie te krijgen, de groep niet te groot dient te zijn. Hij spreekt dan over groepen die uit twee tot vier leerlingen bestaan.

Dan zijn er uiteraard ook samenwerkingsvaardigheden waar ze over moeten beschikken. Naast Schalkers (2014) geven ook Leper (2005) en Ten Dam en Volman (2002) aan dat er vaardigheden nodig zijn om goed te kunnen samenwerken. Het gaat dan om een aantal spreekvaardigheden, luistervaardigheden en denkvaardigheden. Voorbeelden hiervan zijn iets vertellen, aandachtig en kritisch luisteren, feedback geven, ideeën integreren, gericht hulp vragen en conclusies kunnen trekken. Daarnaast spelen ook sociale vaardigheden een grote rol in het samenwerkingsproces. Denk dan aan empathie tonen, met kritiek omgaan, geduld tonen en elkaar aanmoedigen. Leerlingen beschikken niet zo maar over deze vaardigheden. Ze moeten worden begeleid in het aanleren en oefenen van deze vaardigheden. Van Rhede van der Kloot en Lauwrier (2015) geven aan dat samenwerkingsvaardigheden verbeterd kunnen worden als feedback wordt gegeven op de uitvoering ervan, zodat hier verder aan gewerkt kan worden.

De laatste voorwaarde is de evaluatie van het groepsproces. Castelijns et al. (2011) geven aan dat het essentieel is dat je naar aanleiding van het resultaat in gesprek gaat met leerlingen en hen stimuleert tot reflectie op de resultaten. Op deze manier krijgen leerlingen inzicht in hun eigen leerproces. Metacognitie is de term waar naar wordt verwezen als het gaat om zulk inzicht. Leerlingen hebben metacognitieve kennis nodig om hun eigen leerproces te reguleren.

2.5 Het begeleiden van samenwerken

Hiervoor hebben we gezien wanneer we volgens Schalkers (2014) voldoen aan de voorwaarde voor samenwerken. Knapen (2004) heeft een lijst met onderwerpen gemaakt, waar leerkrachten over na moeten hebben gedacht tijdens de voorbereiding van een les waarin wordt samengewerkt. Het gaat dan over de volgende onderwerpen:

1. Het lesonderwerp en de doelen die daarbij horen;
2. Welke werkvormen er worden ingezet;
3. Hoe groot de groepen zijn die gaan samenwerken;
4. Wie er met elkaar samenwerkt;
5. De verwachtingen die je naar leerlingen gaat uitspreken;
6. De instructie die wordt gegeven bij het starten van de activiteit.
7. De manier van evalueren op inhoud en proces.

Wanneer deze onderwerpen worden vergeleken met de voorwaarden van Schalkers (2014) is er veel overlap te zien. Bij positieve wederzijdse afhankelijkheid hebben we vastgesteld dat het stellen van een goed doel nodig is om hiertoe te komen. Dit is tevens het eerste onderwerp van Knapen (2004). Doelen kunnen zowel op het gebied van gedrag als inhoud gericht zijn. Het is dan nog wel belangrijk onderscheid te maken tussen een doel stellen en dit ook delen met de leerlingen. Johnson en Johnson (2008) geven aan dat een doel een punt is waar mensen naartoe willen werken, dit kan uiteraard alleen als ze weten wat het doel is. Om tot samenwerken te komen moet er ook sprake zijn van directe interactie en individuele verantwoordelijkheid. Beide komen terug in het tweede onderwerp van Knapen. Het kiezen van een passende werkvorm, wanneer het gaat over individuele verantwoordelijkheid wordt daar nog wel een onderscheid gemaakt. Want niet in alle werkvormen zit individuele verantwoordelijkheid verwerkt. Bij directe interactie is ook van belang wie er met elkaar samenwerken en hoe groot de groepen zijn. Veenman et al. (2002) stelt dat de groepen niet

groter mogen zijn dan vier leerlingen om een betekenisvolle directe (face-to-face) interactie te krijgen. Welke leerlingen met elkaar samenwerken is ook van belang, wanneer twee introverte leerlingen samenwerken, zal er minder directe interactie zijn dan wanneer er een extraverte leerling bij is (Alkema & Tjerkstra, 2011). De laatste voorwaarde van Schalkers die in de voorbereiding al kan worden meegenomen is de evaluatie van het groepsproces. Dit is ook bij Knapen het laatste onderwerp. Het evalueren van de resultaten, helpt leerlingen volgens Castelijns et al. (2011) inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Het evalueren van het proces is gericht op hoe het samenwerken is verlopen.

Er is een voorwaarde van Schalkers (2014) die lastig is om voor te bereiden. Dat is namelijk dat de leerlingen moeten beschikken over samenwerkingsvaardigheden. Dit kan begeleid worden door gebruik te maken van feedback tijdens het proces. Hier kan een leerkracht zich nooit volledig op voorbereiden. Voorafgaand aan het proces is het niet zeker wat voor feedback nodig is om de leerlingen verder te helpen.

Van de vijf voorwaarden van Schalkers (2014) zijn er dus vier die een leerkracht voor een groot deel al kan voorbereiden. Er zijn altijd onvoorziene omstandigheden, dus er kan nooit door middel van een voorbereiding worden gezorgd dat alle voorwaarden aanwezig zijn. Dit ligt voor een deel ook bij de leerlingen. Maar door een juiste voorbereiding kan een leerkracht er wel voor zorgen dat leerlingen de mogelijkheid hebben om tot een goede samenwerking te komen.

2.6 Onderzoeksvraag

Zoals in de probleemstelling beschreven willen leerkrachten leerlingen laten samenwerken, maar ze krijgen het nog niet geïmplementeerd in het onderwijs. In het theoretisch kader zijn de voorwaarden van Schalkers (2014) beschreven waarvan sprake moet zijn om leerlingen tot een goede samenwerking te brengen. De praktische uitwerking van Knapen (2004) om een les voor te bereiden waarin wordt samengewerkt sluit aan bij de voorwaarden van Schalkers. Hieruit is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

‘In hoeverre zijn de voorbereidingen van de leerkrachten toereikend om het samenwerkingsproces tussen leerlingen goed te laten verlopen?’

3. Methode

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

In dit onderzoek wordt er gekeken of de voorbereidingen van de leerkrachten toereikend zijn om het samenwerkingsproces tussen leerlingen goed te laten verlopen? Het gaat om kennis die leerkrachten objectief van zichzelf kunnen vaststellen. Volgens Kallenberg, et. al. (2011) kan dit soort informatie goed worden achterhaald door middel van een enquête. Dit is een veelgebruikte methode voor onderzoekers die inzicht willen krijgen in meningen en ervaringen van mensen. In dit geval gaat het om de voorbereidingen die leerkrachten treffen. Het uitzetten van de enquête is niet anoniem gebeurd. Dit is zo gedaan om te kunnen achterhalen of er leerkrachten achterblijven in vergelijking met anderen.

3.2 Respondenten

De groep respondenten bestaat uit leerkrachten van de groepen drie tot en met acht van de desbetreffende basisschool. De enquête is uitgezet onder 16 leerkrachten, hiervan zijn er 10 ingevuld en opgenomen in dit onderzoek. De groep bestaat uit twee mannen en acht vrouwen. De leeftijd van deze leerkrachten varieert tussen de 22 en 63 jaar. Het aantal ervaringsjaren verschilt tussen de één jaar en dertig jaar.

3.3 Instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een enquête. De vragen hiervan zijn opgesteld aan de hand van de theorieën van Schalkers (2014) en Knapen (2004), welke terug te vinden zijn in het theoretisch kader. De enquête bevat vragen over vier van de vijf voorwaarden van Schalkers. Per voorwaarde staan er twee tot vier vragen in. Over de voorwaarde positieve wederzijdse afhankelijkheid staan daar onder andere de volgende twee vragen in:

	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
Stel je vooraf altijd doelen aan je les?				
Deel je deze doelen met de leerlingen?				

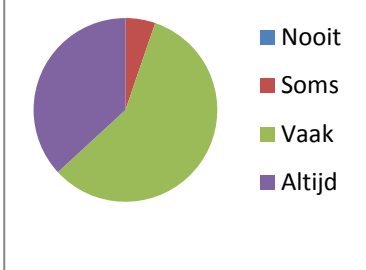
Kallenberg et al. (2011) geeft aan dat mensen snel geneigd zijn om 'gemiddeld' in te vullen, daarom wordt er gebruik gemaakt van een vierpuntsschaal. De keuzemogelijkheden zijn nooit, soms, vaak en altijd. Er moet een kruisje worden gezet onder één van de vier antwoorden.

3.4 Wijze van data-analyse

De uitkomsten van de enquête worden als volgt verwerkt. Door middel van turven is er per vraag vastgesteld hoe vaak elk antwoord is gegeven. Deze uitkomst wordt weergegeven in een tabel. Daarna zijn voor elke voorwaarde van Schalkers (2014), de vragen die er invloed op hebben, onder elkaar gezet. Deze scores zijn per antwoordcategorie opgeteld en verwerkt in een cirkeldiagram. Hierin is de verhouding te zien tussen de gegeven antwoorden. Door zowel een tabel met alle losse vragen en een diagram per voorwaarde in de resultaten weer te geven, kan er precies worden gekeken waar een eventuele lage score nu aan ligt. Wanneer er gemiddeld vaak of altijd is geantwoord, wordt dat gezien als voldoende aanwezig. Wordt er gemiddeld soms of nooit geantwoord, dan wordt dat beschouwd als onvoldoende aanwezig.

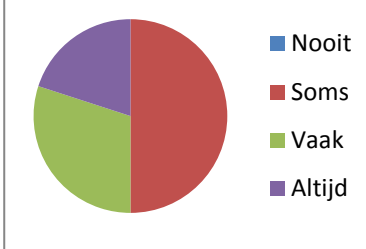
4. Resultaten

De resultaten van de enquête worden hier onder in tabel een tot en met vier weergegeven. Per voorwaarde zijn de uitslagen in een cirkeldiagram te zien.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid					
Vragen	Nooit	Soms	Vaak	Altijd	
1. Stel je vooraf doelen aan je les?	0	1	6	3	
2. Deel je deze doelen met de leerlingen?	0	1	4	5	
3. Spreek je verwachtingen uit naar de leerlingen op het gebied van inhoud?	0	0	6	4	
4. Spreek je verwachtingen uit naar de leerlingen op het gebied van gedrag?	0	0	8	2	Diagram 4.1

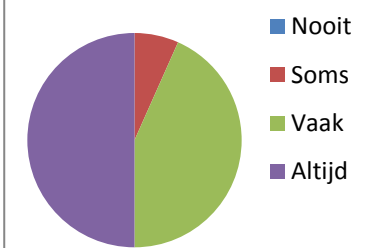
Tabel 4.1

In tabel 4.1 is te zien dat er geen enkele keer nooit is ingevuld. Daarnaast is er maar twee keer soms ingevuld. Dat geeft aan dat het gemiddelde bij vaak/altijd ligt.

Individuele verantwoordelijkheid					
Vragen	Nooit	Soms	Vaak	Altijd	
5. Denk je na over de werkvormen die je inzet?	0	2	4	4	
6. Zorg je er voor dat kinderen individuele verantwoordelijkheid hebben?	0	8	2	0	Diagram 4.2

Tabel 4.2

In tabel 4.2 is er duidelijk onderscheid te zien tussen de twee vragen. Vraag 5 wordt maar 2 keer met soms beantwoord, terwijl vraag 6 acht keer met soms wordt beantwoord. Het gemiddelde van vraag 5 is vaak/altijd, het gemiddelde van vraag 6 is soms. Als we kijken naar het geheel van individuele verantwoordelijkheid, zien we dat het gemiddelde rond de koers van soms en vaak ligt. Kijkend naar de losse vragen is te concluderen dat er op vraag 6 onvoldoende wordt gescoord.

Directe interactie					
Vragen	Nooit	Soms	Vaak	Altijd	
5. Denk je na over de werkvormen die je inzet?	0	2	4	4	
7. Denk je na over de groepsgrootte?	0	0	5	5	
8. Denk je na over wie je met elkaar laat samenwerken?	0	0	4	6	Diagram 4.3

Tabel 4.3

In diagram 4.3 is te zien dat exact de helft van de vragen met altijd zijn beantwoord. Er is maar twee keer soms ingevuld. Ook hier is het gemiddelde vaak/altijd.

Evaluatie van het groepsproces					■ Nooit ■ Soms ■ Vaak ■ Altijd
Vragen	Nooit	Soms	Vaak	Altijd	
9. Denk je na over hoe je gaat evalueren?	0	3	4	3	
10. Evalueer je op inhoud?	0	1	7	2	
11. Evalueer je het proces?	0	3	4	3	Diagram 4.4

Tabel 4.4

In tabel 4.4 is te zien dat vraag 10 slechts 1 keer is beantwoordt met soms. Vraag 9 en 11 zijn beide 3 keer beantwoordt met soms. Hier is het gemiddelde nog steeds vaak/altijd, maar minder overtuigend als bij vraag 10. Alle vragen samen is het gemiddelde vaak/altijd, dat wordt beschouwd als voldoende aanwezig.

5. Conclusie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden er eerst conclusies getrokken aan de hand van de resultaten. Daarna wordt er kritisch naar het onderzoek en het ontwerp gekeken. Er worden mogelijke beperkingen beschreven en er worden praktische aanbevelingen gedaan.

5.2 Conclusie

De onderzoeksvraag luidt als volgt: 'In hoeverre zijn de voorbereidingen van de leerkrachten toereikend om het samenwerkingsproces tussen leerlingen goed te laten verlopen?' Wanneer we kijken naar de resultaten is er alleen bij de voorwaarde individuele verantwoordelijkheid een duidelijke onvoldoende te zien. Er wordt door de meeste leerkrachten nagedacht over de werkvorm die ze gebruiken, maar er wordt te weinig gekeken of de leerlingen individuele verantwoordelijkheid ervaren. Dit kan een reden zijn waarom de leerkrachten aangeven dat het niet lukt samenwerken te implementeren in het onderwijs. Schalkers (2014) geeft aan dat aan alle vijf de voorwaarden moet worden voldaan om een samenwerking tot stand te brengen. Daarnaast kan er ook nog verbetering plaatsvinden op de evaluatie van het groepsproces. Hier is bijna een kwart van de vragen beantwoordt met soms. Castelijns et al. (2011) geven aan dat het essentieel is dat je naar aanleiding van het resultaat in gesprek gaat met leerlingen en hen stimuleert tot reflectie op de resultaten en het proces. Hierdoor groeit de metacognitieve kennis van de leerlingen, ze zullen dan bij een volgend samenwerkingsmoment minder snel aan de slag gaan en zich eerst oriënteren op het probleem of de taak (Janssen, Ten Dam en Van Hout-Wolters, 2002).

5.3 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Wanneer dit onderzoek opnieuw uitgevoerd zou worden, is het verstandig om nog eens naar de volgende punten te kijken. De enquête was niet anoniem uitgezet, dat heeft er wellicht voor gezorgd dat niet alle leerkrachten de enquête naar waarheid hebben ingevuld. Daarnaast kan het ook zo zijn dat de leerkrachten geen reëel beeld hebben van zichzelf. De enquêtes zijn dan naar hun idee wel ingevuld naar waarheid, maar de werkelijkheid kan toch anders zijn. Dan zou het waardevol zijn om de enquête op te volgen met observaties. De enquêtes zijn ook niet allemaal ingevuld door de leerkrachten, waardoor er geen volledig beeld is.

5.4 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek kan de school verschillende vervolgstappen ondernemen. Als eerste is het verstandig om op zoek te gaan naar werkvormen waarin individuele verantwoordelijkheid zit voor de leerlingen. Op dit gebied komt de school niet goed genoeg uit de enquête. Veenman en Sectie Onderwijs en Educatie (2001) hebben voorbeelden van deze werkvormen bij elkaar gezet.

Daarnaast is het wellicht verstandig om te kijken naar de samenwerkingsvaardigheden waar leerlingen over moeten beschikken. Dit is de enige voorwaarde van Schalkers (2014) waar in dit onderzoek niet naar is gekeken. Van Rhede van der Kloot en Lauwrier (2015) gaven aan dat samenwerkingsvaardigheden verbeterd kunnen worden als feedback wordt gegeven op de uitvoering ervan, zodat hier verder aan gewerkt kan worden. Het gaat dan over acties van de leerkracht tijdens het samenwerken. Tijdens het samenwerkingsproces is de leerkracht niet meer de kennisoverdrager, maar een coach die het leerproces begeleidt in plaats van stuurt (Schalkers 2014). De rol van coach is voor veel leerkrachten nog lastig in te nemen. Uit onderzoek van Stokhof en de Vries (2009) blijkt dat leerkrachten veel sturing blijven aanbrengen. Het loslaten van de rol als kennisoverdrager wordt als lastig ervaren. De leerkracht moet het proces bewaken en interactie stimuleren tussen de leerlingen. Het is voor de school interessant om te kijken in hoe leerkrachten de leerlingen begeleiden tijdens het samenwerken, dit kan door middel van observaties.

Literatuurlijst

Alkema, E. & Tjerckstra, W. (2011). *Méér dan onderwijs*. Assen: Koninklijk van Gorcum

Boot, M. (2013). *Meelifters in het projectonderwijs: De invloed van individuele verantwoordelijkheid op meeliftgedrag* (Master's thesis).

Castelijns, J., Struyven, K., & Segers, M. (2011). Evalueren om te leren. *Toetsen en beoordelen op school*. Coutinho.

ten Dam, G., & Volman, M. (2002). Het sociale karakter van kritisch denken: didactische richtlijnen. *Pedagogische Studiën*, 79(3), 167-183.

Hendriksen, L. N. (2011). *Het verhaal van het kind*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Janssen, T., Dam, G. ten, & Hout-Wolters, B. van (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren. Een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Assen: Van Gorcum.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door Onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff

Knapen, J. (2004). Coöperatief leren. *Praktijkgids voor de basisschool*. 217

van der Linden, J. L., & Haenen, J. P. P. (1999). Samenwerkend leren: van theorie via onderzoek naar onderwijspraktijk. In N. Deen e.a. (red). *Handboek leerlingbegeleiding*. 2340. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Leper, R. (2005). Samenwerken als aanzet voor sociaal en motorisch leren. *Bewegingsopvoeding/druk 1*, 89.

van Rhede van der Kloot, B. M., & Lauwrier, I. (2015). *Coöperatieve werkvormen: het effect van coöperatieve werkvormen op samenwerkingsvaardigheden van leerlingen in de middenbouw van het daltononderwijs* (Bachelor's thesis).

Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). "21st-Century" Skills. *American Educator*, 17.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Schalkers, K. (2014). *Zelfsturend leren op traditionele en innovatieve basisscholen en de factoren die dit bevorderen dan wel belemmeren* (Master's thesis).

Schipper, I., Otten, E. P. C., & Somers, C. J. C. M. (2014). *Attitude, motivatie en rekenprestaties leerlingen* (Bachelor's thesis).

Smetsters, F. (2007). *Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid? Een onderzoek naar condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden*. Nijmegen: Radboud universiteit.

Stokhof, H. & De Vries, B. (2009). *Naar meer gestructureerde vrijheid. Leerstofborging in vraaggestuurd leren*. HBO Kennisbank.

Thoolen, F. (2010). *Samenwerking: Hoe de huisvesting de samenwerking beïnvloedt*. Delft: Technische universiteit.

Veenman, S., & en Educatie, S. O. (21-09-2009). *Coöperatief leren*.
<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uncategorized/cooperatief-leren-simon-veenman-2/>
Bezocht op: 11-05-2017.

Veenman, S., Koenders, L., & Van der Burg, M. (2002). Coöperatief leren in het voortgezet onderwijs: evaluatie van een scholingsprogramma. *Pedagogiek*, 21(3), 228-241.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds. & trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.