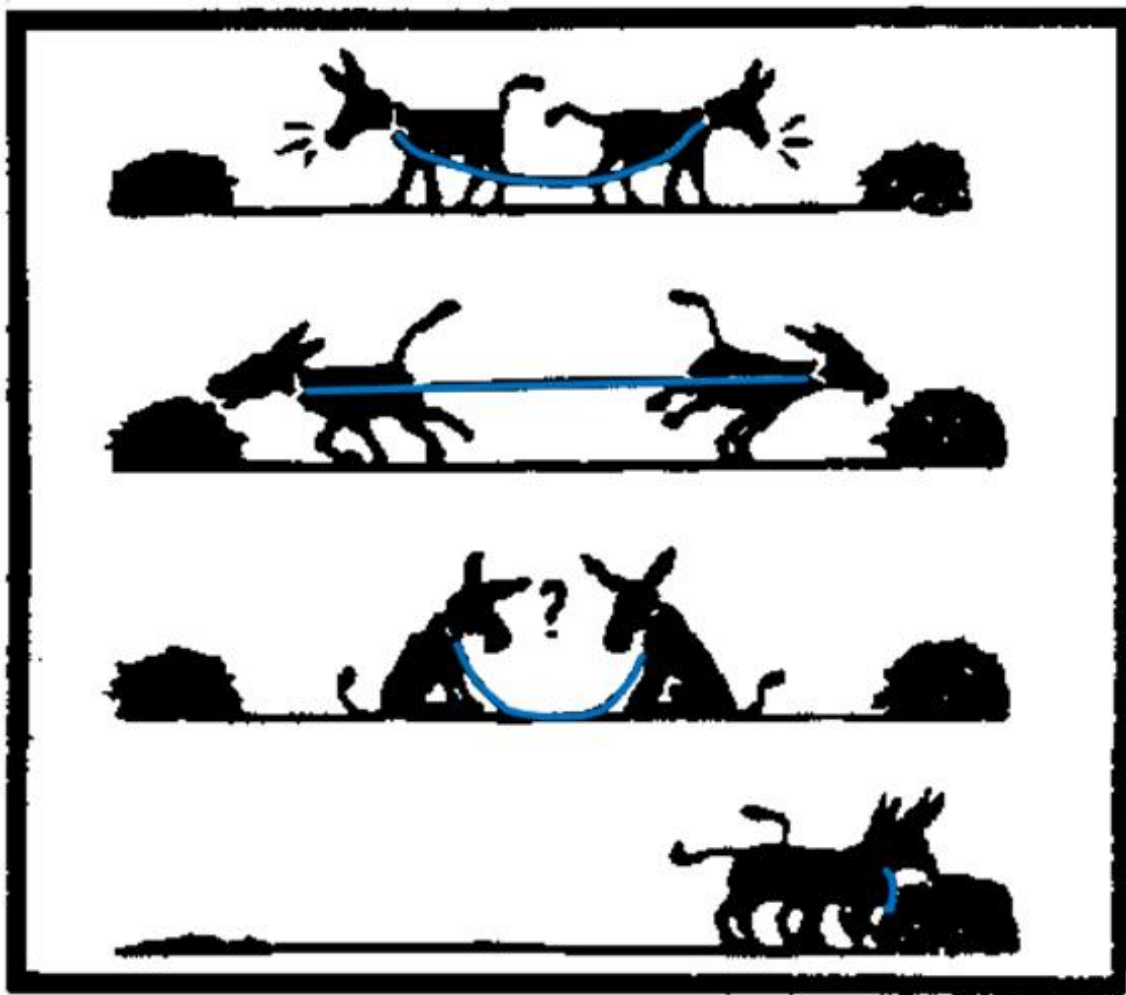


WAAROM MOEILIK DOEN, ALS HET **SAMEN** KAN?

*Een onderzoek naar het inzetten van coöperatieve werkvormen
om meer leertijd voor risicoleerlingen te creëren.*



Naam: Pien Witteman

Studentnummer: 2165206

Titel: Waarom moeilijk doen, als het samen kan?

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Remedial Teacher

Begeleid door: Marjan de Wilt

Datum: Mei 2012

***“Ik hoor en ik vergeet,
Ik zie en ik onthoud,
Ik doe en ik begrijp.”***

(Confucius, Chinees filosoof. 500 v. Chr.)

Inhoudsopgave

Samenvatting

Inleiding

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

- 1.1 Aanleiding
- 1.2 Probleemstelling
- 1.3 Doelstelling
- 1.4 Inclusie en coöperatief leren
- 1.5 Wat is er al bekend?
- 1.6 Onderzoeksvraag en subvragen

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

- 2.1 Wat zijn risicoleerlingen?
- 2.2 Het directe instructiemodel
- 2.3 Coöperatief werken
- 2.4 Basisvaardigheden: competentie, relatie en autonomie
- 2.5 Samenstellen van de werkgroepen
- 2.6 Invoegen coöperatief werken in het directe instructiemodel
- 2.7 Kennis en vaardigheden van de leerkracht
- 2.8 Invoeren van coöperatief werken

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

- 3.1 Type onderzoek
- 3.2 Onderzoeksgroep
- 3.3 Onderzoeksmethoden en instrumenten
- 3.4 Betrouwbaarheid en validiteit
- 3.5 Triangulatie
- 3.6 Ethiek
- 3.7 Onderzoeksplanning

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

- 4.1 Werkgroepen samenstellen
- 4.2 Effect onderlinge relaties op het werken in groepjes
- 4.3 Samenwerkingsvaardigheden
- 4.4 Coöperatieve werkvormen in het directe instructiemodel
- 4.5 Leerkrachtvaardigheden
- 4.6 Resultaten leerkrachtvaardigheden
- 4.7 Meer instructie- en leertijd?

Hoofdstuk 5: Conclusies

- 5.1 Op welke manier coöperatief werken invoeren
- 5.2 Werkgroepen samenstellen
- 5.3 Effect onderlinge relaties op het werken in groepjes
- 5.4 Samenwerkingsvaardigheden
- 5.5 Kennis en leerkrachtvaardigheden
- 5.6 Heb ik meer instructie- en leertijd kunnen realiseren?

Hoofdstuk 6: Evaluatie van het onderzoek

Nawoord

Literatuurlijst

Bijlagen:

- Bijlage 1: Stappenplan invoeren van coöperatief werken
- Bijlage 2: evaluatieformulieren individu en groep
- Bijlage 3: vragenlijst samenwerkingsvaardigheden leerkracht en leerling
- Bijlage 4: onderzoeksplanning
- Bijlage 5: resultaten sociogrammen
- Bijlage 6: resultaten samenwerkingsvaardigheden
- Bijlage 7: gedragskaarten samenwerkingsvaardigheden
- Bijlage 8: schema activerende direct instructiemodel
- Bijlage 9: uitleg coöperatieve werkvormen
- Bijlage 10: Samenwerkingsvaardigheden

Samenvatting.

In het kader van mijn opleiding tot MASTER Special Educational Needs (SEN) heb ik een actieonderzoek uitgevoerd naar het invoeren van coöperatief leren in het directe instructiemodel. Het doel hiervan is leerlingen actiever bij het leerproces te betrekken waardoor ik meer tijd vrij kan maken voor onderwijs aan risicoleerlingen.

Na de aanleiding en probleemstelling van het onderzoek schets ik een theoretisch kader waarin ik beschrijf op welke manier coöperatieve werkvormen in het directe instructiemodel ingevoerd kunnen worden. Ik heb voor coöperatieve werkvormen gekozen omdat in hoofdstuk 1 door de leerpiramide van Robert F. Bales duidelijk wordt dat we slechts 10% leren van waar we naar luisteren en maar 20 % van wat we lezen. Als we over de leerstof praten wordt dat al verhoogd tot 70% en we leren zelfs 95% van wat we uitleggen aan anderen. Doordat leerlingen tijdens coöperatief werken met elkaar over de lesstof praten, hun gedachten onder woorden brengen en elkaar dingen uitleggen krijgt de lesstof meer betekenis.

Coöperatief leren gaat uit van werken in heterogeen samengestelde groepjes. Ik geef aan op welke manier werkgroepjes samengesteld kunnen worden.

Een kind komt pas tot leren als het groepsklimaat goed is. Het groepsklimaat is goed als een leerling zich veilig, autonoom en competent voelt in de klas. Om te onderzoeken of leerlingen zich veilig genoeg voelen om met anderen samen te werken heb ik er voor gekozen om in het kwantitatieve onderzoek meerdere malen een sociogram af te nemen.

Naast een evenwichtige groepsverdeling is het nodig dat leerlingen over bepaalde vaardigheden beschikken om op een effectieve manier kunnen samenwerken. Uit literatuuronderzoek blijkt dat leerkrachten hen deze vaardigheden aan zullen moeten leren. Door middel van vragenlijsten en observaties aan het begin en het eind van de onderzoeksperiode is de ontwikkeling van leerlingen hierin gevolgd.

Naast de vaardigheden die leerlingen moeten leren zullen leerkrachten ook over bepaalde vaardigheden moeten beschikken. Ik geef in dit onderzoeksverslag aan welke vaardigheden een leerkracht nodig heeft om leerlingen zelf hun problemen bij opdracht en samenwerken te leren oplossen. Dit is noodzakelijk om leerlingen 'los' te laten komen van de leerkracht waardoor hij daadwerkelijk zijn handen vrij heeft om met risicoleerlingen aan het werk te kunnen gaan.

De conclusie van dit onderzoek is dat goed begeleiden van samenwerken en coöperatieve werkvormen samen met de juiste groepssamenstelling en sociale verhoudingen bijdraagt aan meer tijd creëren voor het instructie geven aan risicoleerlingen.

Dit onderzoek is interessant voor collega's die leerlingen actief deel willen laten nemen aan hun eigen leerproces en het leerproces van klasgenoten zodat de leerkracht de tijd en de mogelijkheid heeft om te werken met de risicoleerlingen.

Inleiding

Ik werk als groepsleerkracht in de bovenbouw van een reguliere basisschool in een Zuid-Hollands dorp. Ik geef, samen met mijn duocollega, les aan 32 leerlingen in groep 7. Naast mijn werk volg ik een opleiding tot remedial teacher. De opleiding wordt afgesloten met het schrijven van een Meesterstuk. De keuze van het onderwerp had nogal wat voeten in de aarde. Ik heb uiteindelijk besloten om het onderwerp dicht bij huis te zoeken.

Dit schooljaar heb ik een groep met veel risicoleerlingen. Een aantal daarvan is niet in staat om op alle vakken het reguliere programma te volgen. Hoewel een aantal van deze leerlingen één à twee keer per week voor RT uit de groep wordt gehaald zullen mijn duocollega en ik de rest van de tijd zelf de instructie aan deze leerlingen moeten geven. Ik heb gemerkt dat ik het moeilijk vind om extra leer- en instructietijd voor deze risicoleerlingen te creëren. Dit komt enerzijds omdat mijn eigen vaardigheden niet toereikend zijn en anderzijds omdat de andere leerlingen uit de groep niet gewend zijn om te gaan met uitgestelde aandacht en zelfstandig werken. Gezien de ontwikkelingen naar passend onderwijs wordt van leerkrachten wel verwacht dat zij tegemoet kunnen komen aan de diversiteit aan onderwijsbehoeften van de leerlingen. Risicoleerlingen hebben geen andere methodes nodig, maar meer instructie- en leertijd. Dit wordt ook benadrukt in het onderwijsverslag dat het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in april 2012 publiceerde. Hierin staat omschreven wat de vaardigheden van een leerkracht moeten zijn.

BASISVAARDIGHEDEN	COMPLEXE VAARDIGHEDEN
• De leraar legt duidelijk uit • De leraar realiseert een taakgerichte werksfeer • Leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	• De leraar stemt de instructie af • De leraar stemt verwerkingsopdrachten af • De leraar stemt de onderwijstijd af • De leraar volgt en analyseert de voortgang van leerlingen systematisch (basisonderwijs) • De leraar biedt planmatige zorg (basisonderwijs)

Figuur 1: Onderwijsverslag april 2012 Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

Een van de basisvaardigheden van een leerkracht is het actief betrekken van leerlingen bij de onderwijsactiviteiten. Daarnaast moet een leerkracht de instructie, verwerkingsopdrachten en onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat het directe instructiemodel een van de meest effectieve vormen van instructie is, dat tegemoet komt aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.

Een belangrijk argument dat pleit voor een actieve werkhouding bij leerlingen is een citaat van Confucius, een chinees filosoof (500 v. Chr.):

“Ik hoor en ik vergeet. Ik zie en ik onthoud. Ik doe en ik begrijp!”

Een van de manieren om leerlingen actief met de leerstof aan de slag te laten gaan is coöperatief leren. Coöperatief leren maakt gebruik van de verschillen die er zijn tussen leerlingen zodat leerlingen ook van elkaar kunnen leren.

In dit Meesterstuk onderzoek ik het effect van het invoeren van coöperatieve werkvormen in het directe instructiemodel.

Het doel hierbij is het volgende:

Ik wil graag meer instructie- en leertijd voor risicoleerlingen creëren in mijn groep. Ik wil dit gaan doen door het invoeren van coöperatief werken in de groep. Dit wil ik invoeren in verschillende fases van het directe instructiemodel, zodat dit interactiever en effectiever wordt. Ik verwacht dat door het invoeren van deze werkvormen meer leerlingen actief aan het leren zijn. Hierdoor krijg ik mijn handen vrij om risicoleerlingen een intensievere instructie te geven, waardoor zij meer instructietijd en leertijd krijgen om dezelfde doelen te halen.

Dit resulteert in de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik coöperatieve werkvormen toepassen binnen het directe instructiemodel, zodat ik meer instructie- en leertijd kan realiseren voor risicoleerlingen?

Subvragen:

- Welke coöperatieve werkvormen zijn geschikt voor de verschillende fases van het directe instructiemodel?

- Op welke manier kan de leerkracht coöperatief leren invoeren?
- Hoe kunnen werkgroepen worden samengesteld?
- Welk effect hebben de onderlinge relaties op het werken in groepjes?
- Welke samenwerkingsvaardigheden hebben de leerlingen nodig?
- Welke kennis en vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om leerlingen coöperatief te leren werken? Wat vraagt dit van mijn rol als leerkracht?

In dit Meesterstuk kunt u lezen hoe ik coöperatieve werkvormen heb ingevoerd en of het me is gelukt om meer instructie- en leertijd voor risicoleerlingen te realiseren.

In deze inleiding heeft u de volgende zinnen kunnen lezen:

“Ik heb gemerkt dat ik het moeilijk vind om extra leer- en instructietijd voor deze risicoleerlingen te creëren.” En: “Coöperatief leren maakt gebruik van de verschillen die er zijn tussen leerlingen zodat leerlingen ook van elkaar kunnen leren.”

Deze twee zinnen vormen voor mij de basis van de titel van dit Meesterstuk:

‘WAAROM MOEILIK DOEN ALS HET SAMEN KAN?’

Ik wens u veel plezier met het lezen van mijn Meesterstuk.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

“Wie kan mij vertellen wat het gezegde van een zin is?” Deze vraag stel ik aan mijn groep 7. Er gaan een viertal vingers de lucht in. Mijke en Gijs gaan rechtop zitten met een uitgestrekte arm. Ik kijk de klas even rond. “We hebben het er vorige week ook over gehad”, zeg ik. Er steken nog een paar leerlingen hun vinger op. Mijke en Gijs gaan staan van opwinding. Ze proberen me door oogcontact en armzwaaien uit te nodigen hen de beurt te geven. Eva, Daan en Annelot maken zich juist klein en vermijden oogcontact. Ik zou Mijke of Gijs nu de beurt kunnen geven. Dan weet ik dat ik het goede antwoord te horen krijg en kan ik doorgaan met mijn volgende vraag. Dit houdt de inleiding kort en krachtig en kan ik snel door naar de kern van de les. Ik kan er voor kiezen om een zwakke leerling het antwoord te laten geven en deze via hulpvragen tot het antwoord laten komen. Afgezien van het feit dat dit het zelfvertrouwen misschien niet ten goede komt, is de vaart uit de les. Tijdens deze persoonlijke interactie is slechts 1/32 deel van de leerlingen actief betrokken is. Door klassikaal een aantal hulpvragen te stellen en sterke leerlingen moeilijke vragen te geven en de zwakkere de makkelijke vragen, kan ik differentiëren. Toch is bij elke vraag maar een klein gedeelte van de 32 leerlingen actief bezig.

1.2 Probleemstelling

Tijdens de instructie is er interactie tussen leerlingen en leerkracht. Een klein percentage van mijn leerlingen neemt actief deel aan deze interactie. Ook tijdens de fase van zelfstandige inoefening nemen niet alle leerlingen actief deel aan het onderwijsleerproces. Kinderen rommelen in hun etui, kijken naar buiten of gaan naar het toilet. Het begrip actief betekent volgens Van Dale: werkzaam, met daden. Regelmatig mogen leerlingen samenwerken aan een opdracht. Het komt voor dat een leerling meelift met anderen of dat één leerling het initiatief neemt en bepaalt wat er gebeurt. Vaak ontstaan er conflicten die een negatief effect hebben op het leren. Leerlingen zijn afhankelijk van de leerkracht om conflicten op te lossen. Als leerkracht kun je extra instructie alleen geven als de andere leerlingen zelfstandig kunnen werken. Op weg naar passend onderwijs zal een leerkracht steeds vaker zorg moeten bieden aan leerlingen binnen een heterogene groep. Dit betekent dat

een leerkracht gedifferentieerd les moet kunnen geven. Dit schooljaar is op school het directe instructiemodel geïntroduceerd. Effectief onderwijs benadrukt het belang van een gestructureerde directe instructie door de leerkracht. Zwakke leerlingen zijn hierbij gebaat, vooral wanneer een klassikale instructie uitgebreid wordt met aanvullende instructie (Förrer, Kenter & Veenman, 2000). Hoewel het model recht doet aan instructie op verschillende niveaus, merk ik dat slechts een klein gedeelte van de groep actief is. Een van de kritiekpunten op het directe instructiemodel is dat voornamelijk de leerkracht actief is. Hij bepaalt en ordent de leerstof en biedt deze min of meer kant-en-klaar aan leerlingen aan (Förrer et al, 2000). Essentiële voorwaarde voor effectief leren is een actieve deelname van leerlingen. (Ebbens en Ettekoven, 2009a). Ik zou graag meer leerlingen actief aan het leren willen zien, zodat ik meer instructie- en leertijd kan creëren voor risicoleerlingen.

1.3 Doelstelling

Leerlingen verwerven in het directe instructiemodel kennis door te oefenen (Ebbens en Ettekoven, 2009a). Het is heel goed mogelijk om coöperatieve werkvormen te integreren in de verschillende fasen van het directe instructiemodel. Hierdoor krijgt het model een meer activerend karakter (Förrer et al. 2000).

Ik wil onderzoeken welke werkvormen bij de verschillende fases ingezet kunnen worden. Ik verwacht dat door inzet van coöperatieve werkvormen in het directe instructiemodel mijn leerlingen actiever gaan leren hetgeen mij meer instructie- en leertijd voor zorgleerlingen kan opleveren. Dit wordt ondersteund door Ebbens en Ettekoven: *“Op het moment dat leerlingen ‘los’ zijn van de leerkracht en het leren deels gedelegeerd is aan die leerlingen en de leerkracht weet dat hij op de effectiviteit ervan kan vertrouwen, dan pas heeft de leerkracht meer gelegenheid om gericht specifieke leerlingen te helpen* (Ebbens en Ettekoven, 2009b).

1.4 Inclusie en coöperatief leren

Gezien de ontwikkelingen naar passend onderwijs wordt van de leerkrachten verwacht dat zij tegemoet kunnen komen aan de diversiteit aan onderwijsbehoeften van de leerlingen. Leerkrachten moeten hun instructie, werkwijze, en begeleiding zodanig afstemmen dat leerlingen zelf actief zijn bij het leren (Van Vugt, 2002). Coöperatief leren maakt gebruik van de verschillen die er zijn tussen leerlingen. Verschillen bieden kansen om van elkaar te leren (Förrer en Jansen, 2004).

In het kader van inclusief onderwijs is het essentieel om verschillen tussen leerlingen te benutten als kans om van elkaar te leren. Om hier aan tegemoet te komen is het goed een gevarieerd aanbod aan didactische werkvormen te hanteren (Hoogeveen en Winkels, 2009).

1.5 Wat is er al bekend?

Coöperatief leren is in Amerika ontstaan. Johnson en Johnson waren ontevreden over de onderlinge competitie in het onderwijs. Zij hebben een model met vijf basiskenmerken voor coöperatief leren opgesteld. Kagan heeft coöperatieve werkvormen gebundeld in zijn Praktijkboek. Hij heeft het model van Johnson en Johnson uitgewerkt tot basis*principes* en *sleutel*kenmerken.

Door inzet van coöperatieve werkvormen bij het geven van instructie worden leerlingen actiever bij de les betrokken. (Van Vugt, 2002).

Marzano benoemt coöperatief leren als een van de 10 didactische strategieën die een leerkracht kan gebruiken om de leerresultaten van leerlingen omhoog te krijgen (Marzano, 2008).

Coöperatief leren is een vorm van actief leren. Het stimuleert dat leerlingen actief informatie verwerven, bewerken, toepassen of oefenen. Doordat de leerlingen met elkaar over de lesstof praten, elkaar uitdagen om een moeilijk begrip uit te leggen en hun gedachten onder woorden te brengen, krijgt de lesstof meer betekenis voor de leerling (Förrer en Jansen, 2004).

Dit zien we ook in de leerpiramide van Robert F. Bales.



Figuur 1.1: De leerpiramide van Bales

Een belangrijke reden om leerlingen samen te laten leren in de klas is dat leren meer kans krijgt in de samenwerking met andere leerlingen (Ebbens en Ettekoven, 2009b). Samenwerken met anderen veronderstelt een aantal sociale vaardigheden die leerlingen moeten hebben. Leren is ook een sociale activiteit (Leenders, Naafs en Van den Oord, 2002).

Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen die over sociale vaardigheden beschikken effectiever samen leren (Cohen in Ebbens en Ettekoven, 2009b).

Van belang hierbij is ook de mate waarin de groepsleden elkaar mogen en hetzelfde doel voor ogen hebben (Van Vugt, 2002).

Deci (1990) omschrijft drie basisbehoeften die leerlingen nodig hebben om optimaal te functioneren: autonomie, relatie en competentie (Leenders et al. 2002; Ebbens en Ettekoven, 2009a).

Als leerlingen zich veilig, welkom voelen in de groep, zijn ze leergierig, gemotiveerd en nemen ze initiatieven (Leenders et al., 2002).

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Ik wil in mijn meesterstuk graag het antwoord krijgen op de volgende vraag:

Op welke manier kan ik coöperatieve werkvormen toepassen binnen het directe instructiemodel, zodat ik meer instructie- en leertijd kan realiseren voor risicoleerlingen?

Subvragen:

- Welke coöperatieve werkvormen zijn geschikt voor de verschillende fases van het directe instructiemodel?
- Op welke manier kan de leerkracht coöperatief werken invoeren?
- Hoe kunnen werkgroepen worden samengesteld?
- Welk effect hebben de onderlinge relaties op het werken in groepjes?
- Welke samenwerkingsvaardigheden hebben de leerlingen nodig?
- Welke kennis en vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om leerlingen coöperatief te leren werken? Wat vraagt dit van mijn rol als leerkracht?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Wat zijn risicoleerlingen?

Aangezien ik door mijn onderzoek meer instructietijd wil realiseren voor risicoleerlingen, omschrijf ik hier wat ik onder risicoleerlingen versta.

Risicoleerlingen zijn volgens Kees Vernooij (2001) de zwakke en achterblijvende leerlingen in een groep. Het gaat dan om de onderste 10% van de kinderen. Deze kinderen hebben geen *andere* uitleg nodig, maar *meer* uitleg en ook *meer* leertijd.

Kenmerkend voor een effectieve aanpak is om de kinderen niet op een eigen lesprogramma te zetten, maar ze juist bij de groep te houden en ze in de groep meer uitleg en leertijd te geven. Deze kinderen doen mee met de groepsinstructie en krijgen daarna d.m.v. verlengde instructie de stof nogmaals uitgelegd (Vernooij, 2001). Een model waar deze werkwijze expliciet in naar voren komt is het directe instructiemodel.

2.2 Het directe instructiemodel:

Dit model is een vorm van leerkrachtgestuurde, gestructureerde instructie waarbij de les volgens een aantal fasen kan verlopen (Förrer, Kenter en Veenman, 2000). Het directe instructiemodel is vooral geschikt voor het aanbieden van nieuwe leerstof en begrippen waarbij leerlingen stap-voor-stap begeleid worden (Van Vugt, 2002). Een belangrijk kenmerk van het directe instructiemodel is dat tijdens de zelfstandige verwerking of inoefening tijd wordt ingepland voor het geven van verlengde instructie aan risicoleerlingen.

Het directe instructiemodel omvat de volgende fasen:

1. Terugblik
 2. Oriëntatie
 3. Instructie
 4. Begeleide inoefening
 5. Zelfstandige verwerking
 6. Evaluatie
 7. Terug- en vooruitblik
- 1-6 feedback geven

Het directe instructiemodel werd vroeger nog wel eens geassocieerd met een manier van lesgeven waarbij alleen de leerkracht actief was (Leenders et al. 2002). De leerkracht bepaalt wat er geleerd moet worden en op welke manier dit gebeurt. Hierdoor zouden kinderen te veel afhankelijk kunnen worden van de sturing van de leerkracht. Het is daarom zinvol deze vorm van instructie af te wisselen met andere vormen die de autonomie van leerlingen stimuleert (Veenman, 2001). Je kunt alle leerlingen actief krijgen door leerlingen te laten samenwerken in tweetallen of kleine groepjes. Leerlingen kunnen elkaar vragen stellen of iets uitleggen. Dit leidt tot betere verwerking van de leerstof (Veenman, 2001). Leerlingen worden hierdoor actiever betrokken bij het leren waardoor niet alleen de cognitieve ontwikkeling wordt gestimuleerd, maar ook de sociale vaardigheden worden ontwikkeld (Van Vugt, 2002).

Bovenstaande is in het directe instructie model te realiseren door het inzetten van coöperatieve werkvormen. Dit wordt het activerende directe instructiemodel genoemd (Leenders et al., 2002). Aangezien ik mijn leerlingen actiever wil krijgen tijdens de instructie en dit een van de kenmerken is van coöperatief leren, wil ik tijdens mijn onderzoek een aantal coöperatieve werkvormen gaan invoeren.

2.3 Coöperatief leren:

Voor de leesbaarheid van dit praktijkonderzoek hanteer ik de definitie van coöperatief leren zoals deze omschreven wordt in het boek "Coöperatief leren in het basisonderwijs", van Förrer, Kenter & Veenman, pagina 11 (2000).

"Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar."

Er zijn 5 basiskekenmerken die bepalend zijn voor coöperatief leren.

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid: Leerlingen hebben elkaar nodig om de opdracht te kunnen maken.
2. Individuele verantwoordelijkheid: Ieder lid van de groep kan aangesproken worden op zijn eigen bijdrage en op het totale resultaat.

3. Directe interactie: Samenwerken vereist communicatie. Ze moeten ideeën uitwisselen, gedachten verwoorden, overleggen, feedback geven en materialen uitwisselen.
4. Samenwerkingsvaardigheden: Leerlingen moeten een aantal vaardigheden bezitten om samen te kunnen werken.
5. Evaluatie van het groepsproces: Leerkracht en leerlingen bespreken met elkaar hoe de les is verlopen. Het gaat daarbij om lesinhoud en samenwerken.

2.4 Basisvaardigheden: competentie, relatie en autonomie.

Leenders et al. (2002) stelt dat er twee voorwaarden zijn voor een effectieve instructie. Dat zijn een goed pedagogisch klimaat en een goed klassenmanagement. Klassenmanagement omvat alles wat de leerkracht moet doen om lessen voor te bereiden, te organiseren, te begeleiden en te evalueren (Förrer en Schouten, 2009) Deci (1990) en Stevens (1997) gaan uit van drie basisbehoeften die leerlingen hebben in een goed pedagogisch klimaat: competentie, autonomie en relatie (Leenders et al. 2002 & Ebbens en Ettekoven, 2009a).

Omdat deze basisbehoeften volgens mij goed aansluiten op de basiskenmerken van coöperatief leren licht ik ze hieronder toe.

Competentie wil zeggen dat leerlingen zich bekwaam voelen om de opdracht aan te kunnen. Ze hebben het zelfvertrouwen dat ze het gestelde doel kunnen halen (Ebbens en Ettekoven, 2009a en Leenders et al., 2002).

Autonomie betekent dat leerlingen het gevoel hebben dat zij in staat zijn om zelfstandig dingen te doen. Zij zijn in staat zelfstandig problemen op te lossen (Ebbens en Ettekoven, 2009a). Omdat ik meer instructietijd wil realiseren voor risicoleerlingen, zullen mijn andere leerlingen zelfstandig problemen moeten kunnen oplossen. Veenman (2001) stelt dat coöperatieve werkvormen de autonomie van leerlingen stimuleert. Ik wil in mijn onderzoek bekijken dit ook voor mijn leerlingen geldt. Daarnaast wil ik weten hoe ik als leerkracht leerlingen kan helpen zelfstandiger te worden.

Relatie beschrijft het gevoel van veiligheid dat leerlingen nodig hebben om tot leren te komen. Als leerlingen zich veilig, welkom voelen in de groep, zijn ze leergierig, gemotiveerd en nemen ze initiatieven (Leenders et al., 2002). Als dat niet zo is

komen leerlingen niet tot leren (Ebbens en Ettekoven, 2009a). Om tot de voor coöperatief leren vereiste directe interactie te komen, zullen leerlingen zich veilig moeten voelen. Van Vugt (2002) stelt om deze reden als voorwaarde bij het indelen van groepen en het laten samenwerken dat een leerkracht kennis moet hebben en rekening moet houden met de sociale relaties binnen een groep. Dit betekent voor mijn onderzoek dat ik deze onderling sociale relaties in kaart zal gaan brengen.

2.5 Samenstellen van werkgroepen

Coöperatief leren is gebaseerd op het werken in groepjes. Ik onderzoek hier op welke manier groepen samengesteld kunnen worden, zodat leerlingen zo effectief mogelijk kunnen samenwerken. Veenman (2001) stelt dat leerlingen actiever worden als ze in tweetallen of kleine groepjes werken.

Er zijn verschillende manieren om groepen in te delen. Marzano (2001) maakt de volgende indeling:

A.

- Informele groepen
- Formele groepen
- Basisgroepen

B.

- Homogeen
- Heterogeen

Informele groepen zijn groepen die “toevallig” worden samengesteld voor een bepaalde, vaak korte tijd.

Formele groepen zijn groepen die gedurende een aantal weken, op vaste tijden, samen aan een bepaald afgebakend project werken.

Basisgroepen zijn groepen die gedurende een langere periode bij elkaar zitten en met elkaar samenwerken.

Homogene groepen zijn groepen waarin de leerlingen veel identieke kenmerken hebben. Ze kunnen overeenkomen in leercapaciteiten, motivatie of samenwerkingsvaardigheden.

Heterogene groepen zijn groepen die op allerlei kenmerken van elkaar verschillen (Marzano, 2001).

Coöperatief leren gaat uit van heterogeen samengestelde groepen omdat het van elkaar leren een van de uitgangspunten is. Er wordt bewust gezorgd voor verschillen zodat leerlingen van elkaar kunnen leren. Uit onderzoek blijkt dat risicoleerlingen slechter presteren als ze in homogene groepen met andere risicoleerlingen worden geplaatst (Marzano, 2001). Maar daarnaast leren risicoleerlingen het meest als zij verlengde instructie krijgen in een groepje leerlingen van ongeveer gelijk niveau (Leenders et al., 2002). Förrer et al. (2002) geven aan dat het wordt aanbevolen om groepen van vier samen te stellen door één zwakke leerling, twee gemiddelde leerlingen en één goede leerling bij elkaar te plaatsen. Daarbij werken de beide gemiddelde leerlingen elk met een zwakke of een goede leerling samen. Door te groeperen op basis van prestaties zijn er kleine verschillen tussen leerlingen waardoor de zones van naaste ontwikkeling prima bij elkaar aansluiten (Veenman, 2001). Goede leerlingen leren hun gedachten te ordenen door uitleg te geven en risicoleerlingen begrijpen uitleg van leeftijdsgenoten vaak beter dan uitleg van een leerkracht (Förrer et al. 2002, pagina 135). Om tot een groepsverdeling te komen die recht doet aan het gevoel van relatie, zal ik naast de prestatiegegevens ook rekening houden met de sociale relaties binnen de groep.

2.6 Invoegen coöperatieve werkvormen in het directe instructiemodel

Na het samenstellen van de werkgroepen wil ik een beperkt aantal coöperatieve werkvormen gaan invoeren. In verschillende fases van het directe instructiemodel zijn volgens Förrer et al. (2002) verschillende coöperatieve werkvormen toe te passen, waardoor leerlingen actiever bij de les betrokken worden. In bijlage 8 staat een schema waarbij ik een aantal eenvoudige werkvormen heb gekozen die ik in het directe instructiemodel kan opnemen. Voor het volledige schema verwijs ik naar het boek "Coöperatief leren in het basisonderwijs" vanaf pagina 127.

Ik heb vijf eenvoudige coöperatieve werkvormen gekozen die in meerdere fases te gebruiken zijn. Bij deze werkvormen werken leerlingen steeds een korte tijd samen. Deze eenvoudige werkvormen zijn meerdere keren per dag in te zetten zodat leerlingen ermee vertrouwd raken. De leerkracht kan daardoor zijn volledige

aandacht geven aan het samenwerken. Dit is aan te bevelen voor leerlingen die nog niet veel samenwerkingsvaardigheden beheersen (Förrer et al. 2002). Ik wil beginnen met werkvormen waarbij in tweetallen wordt gewerkt, omdat dit wordt aangeraden voor leerkrachten die weinig ervaring hebben met coöperatief leren. Daarnaast hebben leerlingen in tweetallen minder samenwerkingsvaardigheden nodig en zijn ze 50% van de tijd actief bezig (Förrer et al., 2002).

De werkvormen die ik heb gekozen, heb ik uitgewerkt in bijlage 9. Ik noem ze hieronder kort.

Tweetallen:

- *Denken-delen-uitwisselen*
- *Check-in-duo's*
- *Duo's*
- *Om de beurt*

Groepjes (van 2 tweetallen):

- *Woordenweb*
- *Genummerde hoofden*

2.7 Kennis en vaardigheden van de leerkracht

Volgens Ebbens en Ettekoven (2009b) zijn er drie vuistregels voor het begeleiden van groepjes leerlingen.

- *De leerkracht doet niets wat de leerlingen zelf kunnen.*
- *De aanwezigheid van de leerkracht verleent meerwaarde aan het leren van de leerlingen.*
- *De leerkracht zoekt een goede balans tussen het begeleiden van beginnende groepen en groepen met meer ervaring.*

De leerkracht doet niets wat de leerlingen zelf kunnen

Dat kinderen samenwerken, betekent dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het leren. Ze moeten met elkaar in interactie gaan om zich de leerstof eigen te maken. Als de opdracht duidelijk is en er geen vragen zijn kunnen de leerlingen enige tijd zonder de leerkracht aan het werk. Omdat het hardop denken en verwoorden essentieel is bij

het samenwerken is het belangrijk dat leerlingen leren hun vragen eerst in hun groepje te stellen. Als het niemand in het groepje het antwoord weet, mag de groep de vraag aan de leerkracht stellen. De leerkracht helpt geen individuele kinderen. Hij helpt vooral door het stellen van vragen zodat het leerproces op gang komt.

De aanwezigheid van de leerkracht verleent meerwaarde aan het leren van de leerlingen.

Het begeleiden van leerlingen gaat volgens het principe van uitgestelde aandacht. Als leerkrachten direct helpen of aandacht geven, blijven leerlingen afhankelijk van de leerkracht. Te vroeg ingrijpen door de leerkracht kan zorgen voor een verminderde samenwerking binnen het groepje en een meer afwachtende en passieve houding ten opzichte van de opdracht. Door niet op alle hulpvragen direct te reageren geven we leerlingen de kans om zelf oplossingen te bedenken (autonomie), waardoor zij effectief en betekenisvol leren. Uitgestelde aandacht zullen leerlingen stap voor stap moeten leren (Ebbens en Ettekoven, 2009b).

De leerkracht zoekt een goede balans tussen het begeleiden van beginnende groepen en groepen met meer ervaring.

Beginnende groepen hebben als vanzelf meer begeleiding, sturing en herhaling van de leerkracht nodig dan gevorderde groepen. Omdat mijn groep geen ervaring heeft met samenwerken en heel weinig ervaring met uitgestelde aandacht, verwacht ik dat bovenstaande punten stap voor stap aangeboden zullen moeten worden.

Förrer et al. (2002) gaan er daarnaast vanuit dat een leerkracht het volgende doet:

- Opdrachten geven. Leerlingen moeten weten wat ze moeten doen, op welke manier ze dat moeten doen, hoeveel tijd ze daarvoor hebben en op welke manier het werk beoordeeld gaat worden. Dit komt tegemoet aan de basisvaardigheid competentie.
- Samenwerkingsvaardigheden aanleren. Een aantal vaardigheden zijn nodig om te kunnen starten met coöperatief leren, andere worden ontwikkeld door het samenwerken. De leerkracht moet weten welke vaardigheden leerlingen al beheersen en welke nog niet.
- Observeren en evalueren van het groepsproces om samenwerkingsvaardig-

heden te verbeteren.

- Begeleiden van het evaluatieproces door observeren en feedback geven. Reflectie door leerlingen op het eigen leren en het samenwerken is noodzakelijk voor coöperatief leren (Van Vugt, 2002). Leren wordt effectiever wanneer leerlingen hun eigen aandeel bespreken. (Ebbens en Ettekoven, 2009b)
- Begeleiden van groepsvormingsprocessen. Leerlingen worden door de leerkracht in groepjes verdeeld. Hierdoor moeten leerlingen samenwerken met klasgenoten die ze niet zelf zouden kiezen. Door het inzetten van groepsvormingsactiviteiten ontstaat een groepsgevoel waardoor leerlingen zich veilig voelen (Van Vugt, 2002). De meeste groepjes ontwikkelen zich voortdurend. Deze groepsdynamiek verloopt volgens een viertal fases:
 - Vorming: kennismaking
 - Groei: positiebepaling (leiderschapshiërarchie)
 - Stabilisering: ontstaan van groepsgevoel en vriendschappen
 - Functioneren: zich richten op het uitvoeren van de opdrachten (Van Vugt 2002)
- Door Förrer et al, (2002) wordt ook het aanleren van taakrollen genoemd. Dit houdt in dat elk groepslid een specifieke taak krijgt toegewezen waar hij tijdens het samenwerkingsproces verantwoordelijk voor is. Omdat ik begin met eenvoudige werkvormen voor tweetallen ik laat ik de taakrollen in dit onderzoek buiten beschouwing.

2.8 Invoeren van coöperatief leren

Het invoeren van coöperatief leren kun je het best stap voor stap doen. Een stappenplan waarin staat beschreven hoe dit gedaan kan worden staat in bijlage 1.

Conclusie:

Het is in mijn groep mogelijk om coöperatieve werkvormen in te passen in het directe instructiemodel. Daarvoor is het nodig dat ik de prestatieniveaus en de onderlinge relaties tussen leerlingen in kaart breng. Naar aanleiding van die gegevens ga ik werkgroepen samenstellen van 4 leerlingen. Om het werken in groepen goed te laten

verlopen ga ik aandacht besteden aan groepsvormingsactiviteiten, samenwerkingsvaardigheden en evalueren van het groepsproces. Daarnaast zal ik mijn leerkrachtgedrag aan moeten passen om leerlingen zelfstandiger te maken. Ik denk daarbij aan uitgestelde aandacht en vragend helpen. Naast het begeleiden van leerlingen bij hun evaluatieproces zal ik mijn eigen gedrag ook voortdurend evalueren en noteren.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In hoofdstuk 1 en 2 stond de vraagstelling van het onderzoek centraal: *Wat* ga ik onderzoeken. In dit hoofdstuk beschrijf ik *hoe* ik dit ga onderzoeken. (Harinck, 2010).

3.1 Type onderzoek

Ik heb gekozen voor actieonderzoek. Volgens Harinck (2010, pagina 65) is deze vorm van onderzoek bij uitstek geschikt voor leerkrachten die onderdelen van hun eigen werk willen verbeteren. Het is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie. Mijn onderzoek is tevens een veranderingsonderzoek omdat ik voorafgaand aan mijn onderzoek en na afloop van mijn onderzoek een meting doe (Harinck, 2010).

Acties zijn:

- Afnemen sociogram.
- Op basis van het sociogram, prestaties en observaties werkgroepjes indelen.
- Aanleren samenwerkingsvaardigheden en coöperatieve werkvormen.
- Leerlingen leren omgaan met uitgestelde aandacht.
- Leerlingen leren evalueren van opdracht en samenwerken.

Verandering: afnamen vragenlijsten samenwerkingsvaardigheden en sociogram aan het begin en aan het eind van het onderzoek om te zien welke invloed de genomen interventies hebben op sociale relaties en samenwerkingsvaardigheden.

3.2 Onderzoeksgroep

Het onderzoek vindt plaats in groep 7 van een reguliere basisschool. De groep bestaat uit 22 meisjes en 10 jongens. De leerlingen op deze school zijn gewend om klassikaal les te krijgen. De leerlingen zijn niet gewend aan samenwerken.

3.3 Onderzoeksmethoden en instrumenten

De manier waarop ik mijn gegevens ga verzamelen is gebaseerd op waarneming. Volgens Harinck (2010) zijn er drie hoofdvormen van waarnemen: lezen, observeren en bevragen. Deze 3 vormen zijn hieronder uitgewerkt.

Lezen: Literatuurstudie

Ik ben mijn onderzoek begonnen door theoretisch onderzoek naar het directe instructiemodel, coöperatief leren en werkgroepjes samenstellen. De resultaten van deze literatuurstudie heb ik beschreven in hoofdstuk 2.

Bevragen: sociogram en feedback/evalueren

Sociogram

Ik bekijk de onderlinge relaties van de leerlingen door afname van een sociogram voorafgaand aan mijn onderzoek en na afloop van mijn onderzoek. Ik heb hiervoor gekozen omdat een sociogram als doel heeft sociale relaties en verbindingen, die in een groep spelen, zichtbaar te maken. Een sociogram geeft volgens Van Dale een voorstelling van de affectieve relaties in een sociale groep. Het geeft mij inzicht in de groepsstructuur van een klas. Ik wil te weten komen of relaties veranderen als leerlingen structureel leren samenwerken. Ik heb voor deze aanpak gekozen omdat de theorie aangeeft dat sociale contacten verbeteren door het invoeren van gestructureerd coöperatief werken en omdat kennis hebben van onderlinge relaties ook van belang is voor het samenstellen van werkgroepjes.

Feedback en evalueren

Evalueren neemt binnen coöperatief leren een belangrijke plaats in. Het is nodig dat leerkracht en leerlingen samen reflecteren op coöperatieve leersituaties. Door elke les te evalueren op inhoud en sociaal doel kan het proces worden bijgestuurd. Het is belangrijk om de leerlingen hierbij te betrekken, omdat zij zich dan meer verantwoordelijk voelen voor het leerproces (Förrer et al. 2000).

Dit doe ik d.m.v. gesprekken en evaluatieformulieren. Deze formulieren haal ik uit het boek Coöperatief leren in het basisonderwijs van Förrer et al. (2000).

Bijlage 2: evaluatieformulieren individu en groepjes

Observeren: Kijkwijzers en logboek

Kijkwijzer basisvaardigheden samenwerken

Het samenwerken observeer ik met behulp van een kijkwijzer die ik baseer op een lijst met basisvaardigheden uit "Coöperatief leren in het basisonderwijs (Förrer et al. 2000, blz.98). Ik wil deze kijkwijzer ook door mijn duocollega laten invullen om zo tot

een relatief objectieve meting te komen.

Ik heb ook een vragenlijst voor de leerlingen gemaakt. Dit heb ik gedaan volgens het KISS-principe (Keep it simple, Stupid). Dit betekent dat ik taalgebruik en het onderzoeksinstrument zo simpel mogelijk houdt (Harinck, 2010, pagina 79) Ik neem deze lijst klassikaal af om te zorgen dat alle leerlingen hetzelfde verstaan onder de vragen. Ik neem de lijst twee keer af. Aan het eind van het onderzoek wil ik kunnen meten of er zich een verbetering heeft voorgedaan in de onderzoeksperiode.

Bijlage 3a: kijkwijzer samenwerkingsvaardigheden leerkracht

Bijlage 3b: vragenlijst samenwerkingsvaardigheden leerling

Bijlage 10: schema samenwerkingsvaardigheden

Logboek

Ik ga een logboek bijhouden over mijn ervaringen. Ik noteer belangrijke observaties in steekwoorden. Deze notities gebruik ik tijdens het nabespreken van het samenwerken. Daarnaast ga ik 'vrij' observeren. Ik noteer daarbij wat ik zie, bij wie en wanneer ik dit zie. Ik noteer ook mijn interpretaties.

Ook ga ik samenwerkingsvaardigheden observeren door een bepaalde vaardigheid in een les centraal te stellen en het gedrag dat ik zie te turven.

Förrer, et al. (2000) gaan ervan uit dat je vaardigheden aanleert als de situatie zich voordoet of als de leerkracht het specifiek aan wil gaan leren. Ik heb gekozen voor een combinatie van beiden. Ik ga n.a.v. de ingevulde kijkwijzers beslissen welke vaardigheden ik aan wil leren en als uit observaties van lessen deze vaardigheden naar voren komen bied ik ze aansluitend aan. Mocht een belangrijke vaardigheid niet specifiek uit evaluatiegesprekken naar voren komen, geef ik zelf aan dat deze geleerd moet worden. Het zal hierbij voornamelijk gaan om de **basis**vaardigheden als luisteren naar elkaar en materialen delen.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

In dit onderzoek wordt de betrouwbaarheid en validiteit gewaarborgd door het inzetten van meerdere instrumenten op het onderzoeken van dezelfde onderzoeksvraag.

Ik verwacht dat de vragenlijst voor leerlingen herhaalbaar is. Als ik deze op dezelfde dag of de volgende dag zou herhalen verwacht ik dezelfde resultaten. Omdat

leerlingen de lijst sociaal wenselijk in zouden kunnen invullen is het belangrijk om hier tijdens de instructie aandacht aan te besteden.

De vragenlijst voor de leerkrachten kan relatief objectief ingevuld worden. De punten die op de lijst staan zijn meetbaar of te observeren. Om te voorkomen dat er allerlei onbewuste zaken meespelen kies ik er voor om de lijst niet alleen zelf, maar ook door mijn collega in te laten vullen.

3.5 Triangulatie

In dit onderzoek heeft triangulatie betrekking op de verschillende personen die de samenwerkingsvaardigheden in kaart brengen. Ook worden gegevens bijgehouden d.m.v. observaties en vragenlijsten.

Tot slot wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van kwantitatieve gegevens, zoals het sociogram en de vragenlijsten, en kwalitatieve gegevens, zoals mijn aantekeningen.

3.6 Ethiek

De leerling-gegevens van vragenlijsten en het sociogram worden geanonimiseerd in kaart gebracht. Ik heb de namen vervangen door een code die bestaat uit: leerling-nummer, initialen en geslacht.

De kijkwijzers en evaluatieformulieren bespreek ik van te voren met mijn critical friends. Mijn duocollega leest al mijn hoofdstukken door en ik bespreek met haar wat ik in de klas wil gaan invoeren.

3.7 Onderzoeksplanning

Aan de hand van theorie, observaties leerling-gedrag, vragenlijsten en de resultaten van het sociogram ga ik de werkgroepen samenstellen.

Ik heb onderzocht welke coöperatieve werkvormen ik in de verschillende fases van het directe instructiemodel kan gebruiken. Via literatuurstudie heb ik bepaald op welke manier ik deze werkvormen het best kan invoeren. Dit staat beschreven in bijlage 1.

Ik ga eerst met tweetalwerkvormen beginnen omdat de leerlingen nog niet gewend zijn aan structureel samenwerken en omdat bij goed uitvoeren van tweetalopdrachten de helft van de klas actief aan het werk is (Veenman, 2001). Ik

kies ervoor werkvormen te gebruiken die ik vaak terug kan laten komen zodat leerlingen er aan wennen. Deze werkvormen evalueer ik steeds met leerlingen door middel van feedbackgesprekken over lesinhoud en samenwerking. Naar aanleiding van deze gesprekken beslis ik wat mijn volgende interventie zal worden.

Interventies die ik verwacht te doen zijn:

- Het aanleren en oefenen van een samenwerkingsvaardigheid.
- Het aanleren en oefenen van een coöperatieve werkvorm.
- Het aanbieden van evaluatieformulieren en –technieken
- Instructie geven over uitgestelde aandacht en het oefenen ervan.

Voor mijn uitgewerkte onderzoeksplanning verwijs ik naar bijlage 4.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn data-analyses en mijn onderzoeksresultaten aan de hand van de onderzoeksvragen.

4.1 Hoe kunnen werkgroepen worden samengesteld?

Om de groepjes heterogeen samen te stellen maak ik gebruik van gegevens van methodeonafhankelijke toetsen uit ons leerlingvolgsysteem. Hieruit blijkt dat 11 leerlingen hoog scoren (A-niveau), 7 leerlingen gemiddeld (B- of C-niveau) en 14 leerlingen laag scoren (D- of E-niveau). Dit betekent dat de groep zich lastig laat verdelen in de vier niveaus die bij Marzano (2001) en Förrer et al. (2000) de voorkeur hebben. Förrer, et al (2000) raden aan dat een leerkracht ook gebruik maakt eigen observaties om de leerlingen over de niveaus te verdelen. Daarom heb ik de CITO-gegevens als basis genomen en daarnaast gekeken naar methodegebonden toetsen, werkhouding, stimulerende en belemmerende factoren.

In figuur 4.1 heb ik de groepsindeling op basis van deze gegevens weergegeven. De namen van de leerlingen zijn vervangen door een code zoals beschreven in hoofdstuk 3.

Figuur 4.1 Schema op basis van prestaties

1	2	3	4
5-RCm	7-SHm	1-Naj	3-SBj
6-EHm	8-SHm	2-NAMj	4-Abm
11-JJj	9-SvdHm	15-RKj	13-MJj
12-SJm	10-VvIm	16-TKj	14-LKm
17-NvdLm	20-BdM	25-ATj	18-MvLj
19-ELj	21-AvdMm	28-DvVm	23-Etm
22-CvSm	29-DvdWm	30-MvVvm	24-MTm
26-BVm	31-LvZm	32-MZm	27-KVm

 Hoog scorende leerlingen	 Hooggemiddeld scorende leerlingen
 Laaggemiddeld scorende leerlingen	 Laag scorende leerlingen

Daarna heb ik per leerling een kaartje gemaakt met daarop de gegevens van het sociogram uit januari:

1. In het midden de eigen naam.
2. Links de negatieve keuzes (van en voor deze leerling)
3. Rechts positieve keuzes (idem)

Figuur 4.2 Voorbeeld sociogramkaartje

5-RCm		3-BLj
10-VvIm	11-SJj	15-RKj
23-Etm		25-Atj

Deze losse kaartjes kon ik in groepjes naast elkaar leggen zoals in figuur 4.1. Door de verschillende kleuren zag ik of leerlingen elkaar negatief hadden gekozen. Om te veranderen hoefde ik slechts het kaartje te wisselen met een ander kaartje uit dezelfde kolom. Dit resulteerde in het volgende schema: Vier leerlingen op de horizontale lijn vormen een groepje. De leerlingen uit kolom 1 en 2 vormen een tweetal (maatjes), net als de leerlingen uit kolom 3 en 4.

Figuur 4.3 Schema op basis van prestaties en sociogram

1	2	3	4
12-SJm	20-BdMm	2-Naj	4-Abm
11-JJj	7-SHm	28-DvVm	18-MvLj
5-RCm	29-DvdWm	30-MvWm	23-Etm
6-Ehm	9-SvdHm	32-MZm	3-SBj
17-NdvLm	10-VvIm	25-ATj	24-MTm
19-Elj	8-SHm	15-RKj	14-LKm
26-BVm	21-AvdMm	1-Naj	27-KVm
22-CvSm	31-LvZm	16-TKj	13-MJj

	Hoog scorende leerlingen		Hooggemiddeld scorende leerlingen
	Laaggemiddeld scorende leerlingen		Laag scorende leerlingen

4.2 Welk effect hebben de onderlinge relaties op het werken in groepjes?

Resultaten Sociogram (bijlage 5)

Allereerst heb ik een sociogram afgenomen omdat ik de onderlinge verhoudingen

tussen leerlingen wil analyseren. Omdat ik het interessant vind om te zien of dezelfde leerlingen hoog scoren in beide categorieën heb ik er voor gekozen de resultaten van 'speel'- (sociaal) en 'werk'-vragen apart te analyseren.

Er is een aantal leerlingen sociaalpopulair in de groep. Deze leerlingen worden op alle afnamemomenten positief gekozen. Als ik deze namen vergelijk met de werkgerelateerde vragen valt op dat drie leerlingen op beide lijsten op alle afnamemomenten populair zijn. Verder valt op dat één leerling hoog scoort op populariteit op werkgebied, maar niet voorkomt op de lijst sociaalpopulair. Er is een aantal leerlingen dat hoog scoort op sociaal gebied, maar niet voorkomt op de werkgerelateerde lijst.

Bij de groep verstoten leerlingen is meer overeenstemming tussen de lijst sociaal en werkgerelateerd. Alle leerlingen die op sociaal gebied verstoten zijn, zijn dat ook op werkgebied. Opvallend is dat alle leerlingen die om cognitieve of gedragsredenen zorg nodig hebben zowel op sociaal als werkgerelateerd gebied negatief hoog scoren. Omdat ik wil weten of er verschillen zijn in negatieve keuzes tussen groepsleden en klasgenoten heb ik dit diagram verder uitgesplitst.

Eén leerling werd bij alle afnamen verstoten door leerlingen uit zijn eigen groepje. De meeste verstoten leerlingen werden *of* niet verstoten door groepsleden, *of* alleen aan het begin van de onderzoeksperiode, maar niet na de periode van samenwerken. Echter in twee gevallen werden leerlingen verstoten door groepsleden bij de afnamen in maart en april. Drie leerlingen werden juist negatief gekozen werden door groepsleden aan het eind van de samenwerkingsperiode.

4.3 Welke samenwerkingsvaardigheden hebben de leerlingen nodig?

Voor het beantwoorden van deze vraag heb ik een overzicht overgenomen uit "Coöperatief werken in de basisschool", van Förer, Kenter & Veenman, pagina 98 (2000). Deze staat in bijlage 10. Op basis van dit overzicht heb ik vragenlijsten (bijlage 3) gemaakt voor leerkrachten en leerlingen.

Resultaten samenwerkingsvaardigheden (bijlage 6):

Er is geobserveerd op vijf verschillende categorieën vaardigheden.

De categorie "gericht zijn op anderen" kreeg de hoogste negatieve score. Op bijna

alle punten werd door meer dan 1/3^e deel van de klas 'niet-beheerst' gescoord. Bij de gegevensanalyse zag ik dat leerlingen zichzelf hierbij vaardiger in schatten dan de leerkrachten dat deden. Omdat ik moeilijk in kan schatten of leerlingen van deze leeftijd zichzelf op dit punt goed kunnen beoordelen heb ik er voor gekozen om op het oordeel van de leerkrachten af te gaan.

Allereerst ben ik begonnen met de vaardigheid “luisteren als een ander iets vertelt”, omdat het voor leerlingen noodzakelijk is naar elkaar te luisteren als ze samenwerken (Förrer et al, 2000).

N.a.v. de door leerlingen opgestelde gedragkaart (bijlage 7) heb ik een observatielijst gemaakt waarop ik het gedrag van leerlingen kon turven. Per observatiemoment heb ik een andere penkleur gebruikt. Onderaan de lijst kwam te staan hoeveel leerlingen op een bepaald moment een vaardigheid liet zien. In de verschillende observaties is een stijgende lijn te zien in het aantal leerlingen dat doet wat op de gedragskaart staat.

Figuur 4.4 Turflijs observatie luisteren naar elkaar

Namen	naar elkaar gedraaid	puntje van de stoel	oogcontact	meelezen	niet 'friemelen'	praat 1 kind tegelijk	lineaalstem	vragen stellen	ssssttt	
1-Naj										
2-NAMj										
3-SBj										
4-ABm										
Totaal	26	14	22	23	24	17	13	6	5	

Na 6 weken hebben leerkrachten en leerlingen opnieuw de kijkwijzers ingevuld. Door deze kijkwijzers te vergelijken kan ik beoordelen of de genomen interventies er voor gezorgd hebben dat meer leerlingen deze vaardigheden laten zien. Omdat er met de klas geoefend is met de categorie “Gericht zijn op anderen” bespreek ik deze hier.

Figuur 4.5: Resultaten kijkwijzer samenwerkingsvaardigheden start en eind onderzoeksperiode

	luister naar anderen	laat anderen uitpraten	iedereen aan de beurt	iedereen meedoen	op beurt wachten	vriendelijk beurt nemen	rekening taak anderen		luister naar anderen	laat anderen uitpraten	iedereen aan de beurt	accepteerd inbreng	op beurt wachten	vriendelijk beurt nemen	rekening taak anderen
afname	Leerlingen aantal negatieve keuzes								Leerkrachten aantal negatieve keuzes						
maart	2	14	8	5	4	5	3		12	13	7	11	5	12	11
april	1	6	9	1	7	6	8		7	6	2	5	2	7	10

De leerkrachten zien op alle punten verbetering optreden. De leerlingen geven aan dat zij een aantal punten minder goed beheersen dan zij aan het begin van het onderzoek aangaven.

4.4 Welke coöperatieve werkvormen zijn geschikt voor de verschillende fases van het directe instructiemodel?

Deze werkvormen staan in bijlage 8.

Resultaten observaties coöperatieve werkvormen

Tijdens en na de lessen heb ik een logboek bijgehouden. Aan de hand van deze gegevens heb ik een opzet gemaakt voor de volgende les.

Figuur 4.6 observaties aanleren coöperatieve werkvormen

Een aantal observaties	Een aantal acties
• Leerlingen nemen geen aanwijzingen aan van klasgenoten. • Een kind houdt zich afzijdig van de groepsopdracht • De opdracht wordt niet goed gedaan. • Er wordt te hard gepraat • Het wordt heel gezellig in de groepjes • Leerlingen laten elkaar niet uitpraten.	• Opstellen of opnieuw onder de aandacht brengen van. samenwerkingsvaardigheden • Uitleg over opdracht herhalen • Voordoen vaardigheid (zachtjes praten) • Werkvorm introduceren waarin bepaalde werkwijze wordt aangeleerd • Aanbieden Teambouw- of Klasbouwactiviteit

Er bestaat –volgens mij- een relatie tussen de gedragskaarten en het leren van coöperatieve werkvormen. Door voordoen en leerlingen bewust te maken van de eisen die aan een opdracht gesteld worden gaan ze het nadoen.

Door de gedragskaart van het te observeren gedrag op het digibord te tonen, kon ik leerlingen hier tijdens de les aan herinneren. Positief effect was dat leerlingen elkaar ook wezen op de gedragskaart.

In navolging hiervan heb ik de coöperatieve werkvorm die ik wilde aanleren ook uitgewerkt voor op het digibord. Tijdens de bespreking van de opdracht kon ik de verschillende stappen laten zien en tijdens de opdracht konden leerlingen hier naar terugkijken en elkaar er op wijzen.

Bijzonderheden na een aantal lessen:

- In vrijwel alle groepjes gaat het goed. Leerlingen praten zachtjes, om de beurt, vragen om verduidelijking of herhaling als een antwoord onduidelijk is.
- Leerlingen bieden elkaar hulp.
- Groepjes werken door bij conflict andere groep. Kijken wel af en toe, maar negeren het.
- Leerlingen praten over de lesstof.
- Vragen elkaar of ze het eens zijn met een gegeven antwoord
- Een stille, teruggetrokken leerling laat zijn maatje het initiatief nemen, maar vraagt om verduidelijking. Hij is niet passief, maar leest en zoekt mee.
- Een leerling die vaak kattig reageert op anderen is lief en bezorgd met een risicoleerling aan het werk: 'Heb je dat? Begrijp je dat?'

4.5 Welke kennis en vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om leerlingen coöperatief te leren werken? Wat vraagt dit van mijn rol als leerkracht?

Deze vraag is beantwoord in hoofdstuk 2. Van een aantal vaardigheden is data beschikbaar.

Observeren en evalueren van het groepsproces om samenwerkingsvaardigheden te verbeteren.

Aan het eind van elke les vond een korte evaluatie plaats. Dit verliep aan de hand van drie vragen:

- wat ging goed?
- Wat ging minder goed?
- Wat ga je de volgende keer anders doen?

De antwoorden na de eerste twee lessen heb ik weergegeven in onderstaand schema.

Figuur 4.7 Evalueren start

Gestelde vragen	Gegeven antwoorden
Wat ging goed?	• Alles • Het samenwerken • Goede vragen stellen
Wat ging minder goed?	• Naar elkaar luisteren • Eigenlijk niets
Wat ga je de volgende keer anders doen?	• De opdracht goed lezen

Leerlingen vonden het lastig om het samenwerken te evalueren. Ik moest veel vragen stellen om leerlingen tot een antwoord te laten komen.

Naar aanleiding van de gegevens uit de kijkwijzer en evaluaties heb ik leerlingen een gedragskaart voor 'naar elkaar luisteren' laten maken (bijlage 7).

De volgende lessen heb ik speciaal aandacht besteed aan de samenwerkingsvaardigheid die in de les centraal stond. Het evalueren van concrete vaardigheden ging goed. Veel leerlingen konden benoemen of ze een vaardigheid toegepast hadden.

Figuur 4.8 Evalueren met gedragskaart

Gestelde vragen	Gegeven antwoorden
Wat ging goed?	• Goed geluisterd (niets dubbel gezegd) • We zaten naar elkaar toegebogen
Wat ging minder goed?	• sommige kinderen letten niet goed op • sommige kinderen gaven commentaar op anderen
Wat ga je de volgende keer anders doen?	• Beter opletten door te luisteren • Niet met andere dingen bezig zijn • Stil zijn als een ander praat

Het waren vaak dezelfde leerlingen die hun vinger opstaken om antwoord te geven. Slechts een handjevol leerlingen kon verwoorden wat er goed ging of hoe het de

volgende keer anders kan.

Om de leerlingen wat meer handvatten te geven, heb ik daarna gebruik laten maken van individuele evaluatieformulieren (bijlage 2). De reacties van de leerlingen hierop staan in het volgende schema:

Figuur 4.9 Individuele evaluatieformulieren

Voordelen	Nadelen
• Sneller • Leuker • Makkelijker • Meer van jezelf (zonder invloed van anderen) • Uitgebreider • Fijn, iedereen komt aan de beurt	• sommige vragen lijken erg op elkaar • mist de keuze 'meestal' • liever 'bijna nooit' i.p.v. 'soms' • mis de dingen van de gedragskaart • moeilijk. Je moet op veel meer dingen letten

De leerlingen gaven aan de gedragskaartpunten te missen op het formulier.

De volgende lessen heb ik gebruik gemaakt van de evaluatieformulieren voor groepjes. Deze werkwijze heb ik als volgt opgebouwd:

- de eerste keer individueel invullen.
- Daarna op de manier van denken-delen-uitwisselen (tweetallen)
- Daarna op de manier van genummerde hoofden (groepje)

Het voordeel hiervan is dat leerlingen het aantal personen waarmee ze evalueren langzaam opbouwen. Eerst in het vertrouwde groepje, daarna pas aan de hele klas. De gebruikte werkvormen staan beschreven in bijlage 9.

De laatste stap was opnieuw klassikaal evalueren aan de hand van de drie vragen. De antwoorden waren specifiek en nuttig.

Naar aanleiding van de evaluatieformulieren zijn er ook gedragskaarten gemaakt. Een van de punten op het formulier is bijvoorbeeld 'we hebben elkaar aangemoedigd'. Dit bracht leerlingen op de vraag hoe je aanmoedigen kon zien en horen. (Zie bijlage 7.)

4.6 Resultaten observaties leerkrachtvaardigheden

Tijdens en na de lessen heb ik resultaten van observaties en aantekeningen bijgehouden in een logboek. Hieronder heb ik een aantal veel voorkomende gebeurtenissen en mijn acties daarop in een schema gezet.

Figuur 4.10 Observaties leerkrachtvaardigheden

observaties	Acties leerkracht
Een kind is aan het werk, groepsgenoten zijn met iets anders bezig of een kind houdt zich afzijdig van de groepsopdracht	Bij het groepje gaan staan (ver genoeg om te verstaan, maar niet dichtbij genoeg om aangesproken te worden. Indien nodig: met het groepje de opdracht bespreken. Door vragen stellen alle leerlingen bij de opdracht te betrekken.
Leerlingen nemen geen aanwijzingen aan van groepsgenoten	Naast leerlingen gaan staan die problemen veroorzaken. Hierdoor weten leerlingen dat ze in de gaten gehouden worden. Opdracht herhalen Herinneren aan afspraken
Er ontstaan conflicten in een groepje	Van een afstandje observeren of ze het zelf oplossen. Indien interventie nodig: vooral vragend helpen. Ze moeten het probleem zelf oplossen.
Kinderen houden zich niet aan de opdracht	Structuur geven. Opdracht herhalen
Individuele leerlingen komen een vraag stellen	Geen individuele leerlingen helpen. Vraag leerling doorspelen naar het groepje. Vraag zo concreet mogelijk laten stellen Vragen stellen aan het groepje

Het belangrijkste punt bij dit deel van het onderzoek is de manier waarop ik hulp heb gegeven. Het ging hierbij voornamelijk om het leren omgaan met uitgestelde aandacht. Ik hielp daarnaast vooral vragend.

4.7 Heb ik meer instructie- en leertijd kunnen realiseren?

Om te kunnen beoordelen of de inzet van coöperatieve werkvormen mij echt tijd opleverde om leerlingen in de verlengde instructiegroep ongestoord te begeleiden, heb ik tijdens een aantal lessen bijgehouden hoeveel tijd ik had voordat de eerste leerling een vraag kwam stellen. Ook heb ik bijgehouden hoeveel tijd ik nodig had om een begeleidingsrondje te lopen langs alle groepjes. Daarbij heb ik ook het aantal vragen geturfd. Ik heb dit bijgehouden voordat ik coöperatieve werkvormen had ingevoerd en nadat ik deze werkvormen had ingevoerd.

Figuur 4.10 Tijdopnamen in minuten

Voor het invoeren:	Na het invoeren:
Eerste vraag gemiddeld na 2 minuten.	Eerste vraag meestal pas in de eerste begeleidingsronde. Deze vond plaats na ongeveer 10 minuten verlengde instructie
Begeleidingsronde 1 minimaal 12 en maximaal 18 vragen geturfd	Begeleidingsronde 1 minimaal 3 en maximaal 8 vragen geturfd.
Begeleidingsronde 2: Minimaal 9 en maximaal 15 vragen geturfd	Begeleidingsronde 2: Minimaal 2 en maximaal 6 vragen geturfd.
Tijd verlengde instructie: 10 minuten (waarbij regelmatig om rust gevraagd moest worden aan de rest van de klas)	Tijd verlengde instructie: 15 minuten en tijd voor minimaal 1x uitleg leerling met aparte leerlijn

De vragen in de periode voor invoering waren vaak niet concreet: “Ik snap het niet”. Ook werd er regelmatig gevraagd naar de bekende weg: Wat moet je doen als je klaar bent? Moet je het zelf nakijken/inleveren?

De vragen na invoering van coöperatief leren waren veel meer specifiek: Als ik deze som heb uitgerekend, moet ik de breuk dan ook nog kleiner maken? Mijn maatje wist het ook niet. Of: Mag je in plaats van die opdrachten ook doen als je klaar bent? Maar ook vaker een tip: Juf de voorraad schriften in de kast is bijna leeg, kun je alvast nieuwe pakken?

De conclusies die ik heb getrokken naar aanleiding van deze data zijn te lezen in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5 Conclusie

“Jongens, vandaag gaan we leren wat het lijdend voorwerp is. Hiervoor is het nodig dat je de persoonsvorm, het gezegde en het onderwerp uit een zin kunt halen. Je krijgt 2 minuten om voor jezelf op te schrijven hoe je deze drie dingen in een zin kunt vinden. Daarna overleg je met je maatje. Hier krijg je 2 minuten voor. Daarna bespreken jullie de antwoorden met je groepje. Uiteindelijk komen jullie per groepje tot 1 antwoord op de vragen. Ik geef een aantal kinderen de beurt om het antwoord te geven, daarna check ik of het groepje het er mee eens is. Iedereen moet straks het antwoord kunnen geven en uit kunnen leggen. Goed, begin met voor jezelf opschrijven hoe je de persoonsvorm, het gezegde en het onderwerp kunt vinden.”

Met deze vraag is de eerste fase van het directe instructiemodel in gang gezet; het activeren van voorkennis. 29 Kinderen buigen zich over hun schriften en beginnen te schrijven. Drie kinderen kijken even voor zich uit, bijten op de achterkant van hun pen en beginnen dan te schrijven. Niemand kijkt uit het raam, rommelt in zijn etui of loopt naar het toilet. Kinderen die klaar zijn met schrijven wachten rustig tot de tijd voorbij is. Op mijn teken gaan de tweetallen dicht bij elkaar zitten. Ze pakken hun schriften en bespreken om de beurt hun antwoord. Een aantal tweetallen is snel klaar en wacht rustig tot de twee minuten om zijn. Een viertal duo's heeft iets langer nodig om tot één antwoord te komen. Ik zie kinderen uitleggen, aanwijzen en luisteren, knikken en schrijven. Binnen de tijd zijn de groepjes klaar. Op mijn volgende teken steken alle viertallen de hoofden dicht bij elkaar. Per duo worden de antwoorden voorgelezen en indien nodig van commentaar voorzien. Groepjes waarin iedereen hetzelfde antwoord heeft zijn snel klaar. Kinderen wachten rustig af, ruimen hun etui op, maken een ander lesje af of pakken even hun leesboek. De andere groepjes overleggen rustig verder. Als de tijd voorbij is vraag ik iedereen om elk groepslid een nummer te geven van 1 tot 4. Als dat is gebeurd geef ik aan dat de nummers '3' de antwoorden mogen geven. In een vlot rondje ga ik de antwoorden na van de groepjes. Ik check of het gegeven antwoord het groepsantwoord is. Alle groepjes zijn tot dezelfde antwoorden gekomen die ik snel op het bord zet.

“Oké, jongens. Ik heb jullie verteld dat we vandaag leren hoe we het lijdend voorwerp uit de zin kunnen halen. Als eerste.....”

Dit is een voorbeeld van een les aan het einde van mijn praktijkonderzoekperiode. Tijdens deze instructie waren alle leerlingen aan het denken. Doordat iedereen verplicht was om een en ander op papier te zetten kon niemand zich verstoppen achter een ander. Kinderen die twijfelden over hun gegeven antwoord kregen de kans om hun antwoord in een klein groepje bevestigd te krijgen. Hierdoor voelden deze kinderen zich zeker als zij de beurt kregen om hun antwoord in de grote groep

te vertellen. Dit komt tegemoet aan hun gevoel van competentie, een van de drie basisbehoeften in een goed klassenklimaat (Deci,1990). Dit is merkbaar doordat alle kinderen rechtop zaten en met open blik hun antwoord gaven. Tijdens deze instructie zat niemand te dromen, uit het raam te kijken of ging naar het toilet. Bij het bespreken van de antwoorden deden alle leerlingen mee. Dit zag je doordat ze krullen zetten bij hun eigen antwoorden, een gebaar van triomf maakten of zacht “yes” zeiden.

De onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik coöperatieve werkvormen toepassen binnen het directe instructiemodel, zodat ik meer instructie- en leertijd kan realiseren voor risicoleerlingen?

De conclusie:

Door het heterogeen samenstellen van groepjes, het doen van groepsvormingopdrachten, het aanleren van samenwerkingsvaardigheden en coöperatieve werkvormen is het mij gelukt dat mijn leerlingen op een effectieve manier met elkaar kunnen samenwerken.

Door als leerkracht de leerlingen te leren omgaan met uitgestelde aandacht en door vragend te helpen, heb ik leerlingen die ‘los’ komen van mij waardoor ik mijn handen vrij heb om risicoleerlingen meer instructie- en leertijd te geven.

5.1 Op welke manier kan de leerkracht coöperatief werken invoeren?

(Zie bijlage 1)

- Beperkt aantal werkvormen
- Rustig opbouwen (groepsgrootte en instructie)
- Heterogene groepen op basis van leerprestaties (zie 5.2)
- Groepsvormingsactiviteiten (zie 5.3)
- Aanleren samenwerkingsvaardigheden (zie 5.4)

Ik heb vijf werkvormen uitgekozen om aan te leren. Het zijn werkvormen voor tweetallen, die ik bij veel vakken en meerdere keren per dag kon gebruiken. Het laten

zien op het digibord van een uitgewerkte werkvorm hielp de leerlingen om de opdracht te begrijpen en elkaar op de afspraken te wijzen.

Kinderen moesten wennen aan het samenwerken. Het was verstandig om met tweetallen te beginnen, omdat uit de observaties bleek dat leerlingen moeite hadden met een aantal samenwerkingsvaardigheden zoals aanwijzingen van klasgenoten aannemen en naar elkaar luisteren. Door de gemaakte afspraken gingen de werkvormen en het samenwerken al snel beter. Uit de observaties aan het eind van de onderzoeksperiode blijkt dat de leerlingen actief en betrokken zijn bij de les. Dit is te zien doordat ze geconcentreerd en taakgericht bezig zijn. Ze hebben het te druk om andere leerlingen te storen. Er zijn weinig leerlingen met andere zaken bezig dan de les. Dat de leerlingen de stof snel oppikten was te merken aan de vele vingers en goede antwoorden bij het nabespreken van lessen en tijdens het nakijken van schriften.

5.2 Hoe kunnen werkgroepen worden samengesteld?

Deze vraag is beantwoord door middel van literatuuronderzoek. Zie hoofdstuk 2. Ik vond het een 'eyeopener' om groepjes te maken door rekening te houden met prestatieniveau en sociale relaties. Het kost de eerste keer tijd om de groepen in te delen. Maar dat staat niet in verhouding tot wat het oplevert. De groepen zijn evenwichtig samengesteld waardoor leerlingen kunnen samenwerken in hun zone van naaste ontwikkeling. Leerlingen kunnen hierdoor op inhoudelijk en sociaal gebied van elkaar leren, wat past bij de uitgangspunten van coöperatief leren. Een belangrijk aspect van coöperatief leren is dat leerlingen ook met klasgenoten samenwerken die ze niet zelf uitkiezen.

5.3 Welk effect hebben de onderlinge relaties bij het samenstellen van de groepjes?

Opvallend is dat alle leerlingen die om cognitieve of gedragsredenen tot de risicoleerlingen behoren, voorkomen op de lijst van sociaal of werkgerelateerd verstoten leerlingen. Dit zou verklaard kunnen worden door wat van Vugt (2002) beschrijft in zijn boek "Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs". Daarin verwijst hij naar een onderzoek van Bruininks (1978) dat aangeeft dat leerlingen die regelmatig voor begeleiding de klas uit worden gehaald een slechte relatie hebben

met klasgenoten. Ook verwijst hij naar een onderzoek van Ames e.a. (1977) dat aangeeft dat leerlingen met leerproblemen een makkelijker doel zijn voor negatieve reacties en gevoelens van klasgenoten. De oplossing hiervoor zou volgens Vught coöperatief leren zijn. Als alle leerlingen op een zinvolle manier meedoen aan een groepsopdracht zal het accepteren van elkaar toenemen. Dit wordt bevestigd door Förrer et al, (2000), als zij stellen dat coöperatief leren *“een positieve uitwerking heeft op vriendschapsrelaties in de klas.”*

De meeste leerlingen werden *of* niet verstoten door groepsgenoten, *of* alleen aan het begin van de onderzoeksperiode, maar niet na de periode van samenwerken. In de resultaten van mijn onderzoek is dus een voorzichtig bewijs te zien voor bovenstaande stellingen. Ik moet daarbij de kanttekening maken dat mijn onderzoeksperiode van coöperatief leren kort was. Wellicht zal het schoolbreed invoeren van coöperatief leren voor de leerlingen die negatief gekozen werden door groepsgenoten een positieve uitwerking kunnen hebben.

Ik ben benieuwd of elkaar leren kennen een blijvend voordeel oplevert of dat het effect verdwijnt als leerlingen niet meer bij elkaar zitten. Zal dit effect nog merkbaar zijn in een volgend sociogram? Förrer et al, (2000) geven aan dat groepjes iedere zes tot acht weken van samenstelling mogen wisselen. Deze periode is lang genoeg voor groepsgenoten om elkaar te leren kennen en vertrouwen. Als groepjes weten dat zij na een aantal weken van samenstelling wisselen, zijn leerlingen meer bereid samen te werken met klasgenoten die ze niet zelf gekozen zouden hebben. Als het effect blijvend is, zou dat pleiten voor regelmatig van groepje wisselen zodat leerlingen zoveel mogelijk klasgenoten leren kennen.

5.4 Welke samenwerkingsvaardigheden hebben de leerlingen nodig?

Deze vraag is beantwoord door middel van literatuuronderzoek. Een schema van Förrer et al. (2000) met daarin de samenwerkingsvaardigheden staat in bijlage 10. Ik heb in mijn onderzoeksperiode gewerkt aan de volgende basisvaardigheden.

Basisvaardigheden	
<i>Prettige omgang met elkaar:</i> ☐ Elkaars naam gebruiken ☐ Elkaar aankijken tijdens het praten ☐ Vriendelijk op elkaar reageren ☐ Elkaar gelegenheid geven mee te doen	<i>Eigen initiatief:</i> ☐ Een inbreng durven hebben ☐ Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan ☐ Meewerken aan de groepsopdracht
<i>Gericht zijn op anderen:</i> ☐ Luisteren naar elkaar ☐ Elkaar uit laten praten ☐ De inbreng van een ander accepteren	<i>Je houden aan afspraken:</i> ☐ Bij je groepje blijven ☐ Rustig praten en werken ☐ Materiaal met elkaar delen ☐ Om de beurt praten ☐ Aan de taak doorwerken tot deze af is.

De vaardigheden uit de categorie “Gericht zijn op anderen” heb ik aangeleerd d.m.v. een gedragskaart die ik samen met de leerlingen heb opgesteld.

Het maken van gedragskaarten was een haalbaar en werkzaam instrument. De opgestelde kaarten waren concreet en daardoor meetbaar. Naarmate de leerlingen zich meer samenwerkingsvaardigheden eigen maakten, ging het samenwerken beter en waren er minder conflicten. Aan het eind van de onderzoeksperiode zijn de leerlingen op alle onderdelen van deze categorie vooruit gegaan. Het is dus nodig om vaardigheden die je van leerlingen verwacht expliciet aan te leren. Bij de gegevensanalyse viel me op dat er een groot verschil is tussen de meningen van leerkrachten en leerlingen. Dit verschil is te verklaren doordat de leerkrachten bij het invullen gebruik hebben gemaakt van de observatielijsten en de leerlingen alleen gebruik hebben kunnen maken van hun geheugen.

5.5 Welke kennis en vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om leerlingen coöperatief te leren werken? Wat vraagt dit van mijn rol als leerkracht?

In hoofdstuk 2 heb ik deze vaardigheden beschreven. Ik vat ze hieronder kort samen aangevuld met mijn conclusies:

1. Duidelijke opdrachten geven

Elke les staat of valt met de duidelijkheid van de opdracht. Door werkvormen en gedragskaarten op het digibord te tonen werd het aantal vragen van leerlingen merkbaar minder.

2. *Samenwerkingsvaardigheden aanleren (zie paragraaf 5.4).*

Door leerlingen bewust te maken van een bepaalde vaardigheid, daar afspraken over te maken en deze te evalueren gaan ze deze vaardigheid toepassen. Dit blijkt uit de toename van het aantal beheerste vaardigheden aan het eind van de onderzoeksperiode.

3. *Begeleiden evaluatieproces.*

Leerlingen vonden het evalueren moeilijk. Doordat zij tijdens het onderzoek meer handvatten kregen in de vorm van een evaluatieformulier of een coöperatieve werkvorm, konden de leerlingen beter en meer specifiek evalueren.

4. *De leerkracht doet niets wat de leerlingen zelf kunnen.*

Ik heb in de onderzoeksperiode een begin gemaakt met het helpen van groepjes en geen individuele leerlingen. Ik merkte dat er steeds minder vragen aan mij werden gesteld en dat de vragen die werden gesteld relevant waren (Zie figuur 4.10 in hoofdstuk 4).

5. *De aanwezigheid van leerkrachten verleent meerwaarde aan het leren.*

Ik liep tijdens de lessen regelmatig door de klas zodat leerlingen steeds merkten dat ik er was. Storend gedrag werd hierdoor minder en het zorgde er voor dat leerlingen meededen aan de opdracht.

Ik heb gewerkt met vragend helpen. Dat was moeilijker dan ik van te voren had gedacht: Welke vragen stel je aan leerlingen om ze zelf aan het denken te krijgen? Het is niet de bedoeling dat ik ze door de vraagstelling in een bepaalde richting stuur. Ook al waren niet al mijn vragen perfect, uit de observaties bleek dat leerlingen veel problemen zelf op kunnen lossen.

6. *Observeren en evalueren en begeleiden groepsproces.*

In hoofdstuk 2 heb ik beschreven dat de kans op conflicten aan het begin van een samenwerkingsperiode het grootst is. Bij conflicten was mijn rol om leerlingen zelfstandig naar oplossingen laten zoeken. Twee leerlingen kwamen regelmatig in conflict met elkaar tijdens het samenwerken. Ik heb ervaren dat

leerlingen problemen zelf op kunnen lossen als ze maar ervaren dat ik in de buurt ben en het gesprek volg. Soms was het nodig een vraag te stellen of leerlingen aan de gedragsafspraken te. Dit ging steeds beter. Ze hadden mij steeds minder vaak nodig. Dat ik wist dat conflicten er bij horen, maakte dat ik me er minder zorgen om maakte. Ik wist dat de kans groot was dat het 'vanzelf' goed zou komen naarmate kinderen elkaar leerden kennen en meer samenwerkingsvaardigheden leerden. Opvallend is dat de twee leerlingen die regelmatig grote conflicten hadden elkaar niet negatief kozen op het laatste sociogram.

7. De leerkracht zoekt balans tussen begeleiden van beginnende en ervaren groepen.

Ik had van te voren gedacht dat ik veel begeleiding zou moeten geven omdat leerlingen niet gewend waren aan samenwerken en omgaan met uitgestelde aandacht en vragend helpen. Dit klopte ook. Omdat mijn leerlingen en ik nog in een leerfase zaten was het een uitdaging om de balans te vinden tussen het zelf laten oplossen en hulp geven. Uit de observaties die ik heb gedaan en het turven van minuten tot de eerste vraag merkte ik dat er een dalende lijn was in het aantal en soort vragen dat werd gesteld en het aantal interventies dat nodig was in de diverse groepjes.

5.6 Heb ik meer instructie- en leertijd kunnen realiseren?

Het aanleren van samenwerkingsvaardigheden en coöperatieve werkvormen kostte meer tijd dan ik had ingeschat. Daardoor is de gerealiseerde instructie- en leertijd minder dan ik had verwacht. Ik sluit me aan bij Vught (2002) als hij zegt dat voor coöperatief leren één enthousiaste leerkracht niet genoeg is. Het invoeren van coöperatief leren moet je samen doen. Ondanks dat ik er meer van had verwacht, ben ik tevreden met de resultaten. Uit mijn observaties blijkt namelijk dat het aan het einde van de onderzoeksperiode langer duurde voordat de eerste vraag werd gesteld én dat het aantal vragen minder en concreter werd. Daarnaast is de instructietijd verlengd naar 15 minuten ongestoord werken met risicoleerlingen. In deze tijd kon ik intensieve en directe instructie geven. Ik kon in deze kleine groep stappen nogmaals hardop denkend voordoen. Ik kon veel korte beurten geven en veel vragen stellen

om het denkproces te stimuleren. Daarnaast had ik meer gelegenheid ze hun werkwijze te laten verwoorden zodat het denkproces zichtbaar werd. Hierdoor kon ik eventuele denkfouten boven tafel kregen en verbeteren voordat ze verkeerd ingeslepen werden. Door de leerlingen ook in de verlengde instructiegroep regelmatig in tweetallen te laten werken werd het verwoorden verder gestimuleerd, waardoor ze actief bezig waren met het verwerken van de lesstof.

Ik merkte dat ik naast verlengde instructie af en toe gelegenheid had om tijd te besteden aan leerlingen die werken met een aparte leerlijn. Dit geeft mij de ruimte om meer te differentiëren hetgeen gezien de ontwikkelingen naar passend onderwijs noodzakelijk is!

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Als ik terugkijk op deze periode van onderzoek doen, kan ik zeggen dat ik heel tevreden ben over het resultaat. Daarnaast kijk ik echter met gemengde gevoelens terug op dit hele proces van onderzoek doen. Het invoeren van coöperatieve werkvormen en aanleren van samenwerkingsvaardigheden heb ik als heel leuk ervaren, net als het samenstellen en afnemen van vragenlijsten. Het verwerken van alle data vond ik erg moeilijk om te doen. Hoe orden ik alles zodat ik er wijs uit word en hoe presenteer ik de gegevens zodat een ander het begrijpt? Ik heb ook gemerkt dat ik van te voren niet ver genoeg had doorgedacht hoe ik bepaalde gegevens zou uitwerken. Het blijkt bijvoorbeeld lastig om de vragenlijsten van leerkrachten en leerlingen over samenwerkingsvaardigheden te vergelijken. Leerkrachten hebben twee antwoordmogelijkheden, terwijl de leerlingen er vijf hebben. Wil ik in de toekomst een vergelijking kunnen maken dan zal ik hier rekening mee moeten houden.

Ik heb ervaren dat een (data-) berg soms hoog lijkt, maar dat ook de hoogste berg overwonnen kan worden door het nemen van een eerste stap. Eenmaal bezig komen ideeën en oplossingen vaak vanzelf. Dat blijkt beter te werken dan vanaf een afstandje zitten turen tot de 'perfecte' registratiemethode zich aandient.

Tijdens deze opleiding heb ik veel theoretische kennis opgedaan. In mijn eerste POP kwam duidelijk naar voren dat ik de opleiding ben begonnen om vooral praktische zaken te leren. Ik vond het belangrijk om mijn theorie gelijk te kunnen toetsen aan mijn praktijk. Theorie was noodzakelijk, maar niet mijn favoriete hobby. Dat is totaal omgeslagen. Ik heb gemerkt dat het lezen van theorie, het zoeken naar achtergronden heel inspirerend kan werken. Het lezen van het ene boek deed me honger naar een ander boek over het onderwerp. Dit werd ook meteen een valkuil. Er is zoveel theorie dat ik op moest letten niet te veel af te dwalen van mijn onderzoeksvraag.

Ik vind het moeilijk om de grote lijn te blijven zien. Ik ben meer van de details. Daarnaast vind ik het lastig om dingen kort en zakelijk weer te geven. Daarbij hielp het me om de focus op de onderzoeksvraag te leggen. Welke theorie beantwoordt een gedeelte van mijn onderzoeksvraag? De rest is bijzaak.

Ik heb nog vaak teruggedacht aan de woorden van mijn onderzoeksbegeleidster op een van de eerste onderzoeksavonden van dit jaar: “Je begint het praktijkonderzoek met schrijven. De rest van de tijd ben je aan het schrappen.” Of ik me de woorden helemaal goed herinner of dat het mijn eigen interpretatie is geweest, weet ik niet. Het is voor mij wel heel erg waar gebleken. Ik heb tot het allerlaatste moment het maximale aantal woorden boven een hoofdstuk laten staan om me te dwingen bij de essentie te blijven.

Wat me tijdens het onderzoek heel zwaar is gevallen is de altijd aanwezige druk. Het is niet alleen het onderzoek doen en het schrijven van het verslag. Het onderzoek is altijd op de achtergrond aanwezig. Ik vind het moeilijk om er afstand van te nemen.

Ik heb tijdens het schrijven van dit verslag veel steun gehad van mijn critical friends. Ik vond het prettig te toetsen of overkwam wat ik wil overbrengen. Omdat ik midden in het onderwerp zat, waren veel dingen voor mijzelf heel logisch en vanzelfsprekend. Ik heb veel gehad aan hun op- en aanmerkingen. Ik vind het ook erg leuk om mijn critical friends te helpen bij hun onderzoek. Omdat ik meer afstand heb tot hun onderwerpen is het makkelijker om feedback te geven.

Als ik terugkijk op het resultaat van mijn praktijkonderzoek, kan ik zeggen dat ik heel tevreden ben.

Ik zeg al jaren dat als leerlingen goed in hun vel zitten het leren vanzelf komt. Een leerling die goed in zijn vel zit voelt zich veilig, durft daardoor dingen aan te pakken en gelooft in zijn eigen kunnen. Deze drie begrippen; relatie, autonomie en competentie blijken basisvoorwaarden voor leren te zijn.

Ik ga de gedragskaarten en de manier van groepjes samenstellen zeker toevoegen aan mijn ‘gereedschapskist’. Ik heb gemerkt dat leerlingen bepaalde vaardigheden moeten leren om te kunnen samenwerken. De gedragskaarten zijn daarvoor een prima middel.

Ik heb gemerkt dat er uit een sociogram veel meer informatie te halen valt dan ik tot nu toe heb gedaan. Ik wil dit instrument veel vaker inzetten om te kijken hoe de verhoudingen liggen binnen de groep.

In de toekomst zal ik vaker opdrachten doen om de leerlingen elkaar beter te laten leren kennen. Leerlingen moeten elkaar kennen om elkaar te kunnen vertrouwen. Dit vertrouwen is nodig om effectief te kunnen samenwerken.

Daarnaast wil ik het 'vragend helpen' gaan uitbouwen, omdat dit de gevoelens van autonomie bij leerlingen versterkt waardoor ze zelfvertrouwen krijgen en ze 'los' durven zijn van de leerkracht. Tijdens mijn literatuuronderzoek kwam ik veel informatie tegen over het stellen van vragen. Vragen stellen bepaalt de kwaliteit van denkprocessen bij leerlingen. De leerkracht bepaald door zijn vragen welk denkproces er bij leerlingen op gang komt. Ebbens en Ettekoven (2009a) schrijven dat vragen stellen de eerste techniek is om een groep actief aan het leren te krijgen. Dit onderwerp lijkt me de moeite van het onderzoeken waard.

Tijdens de onderzoeksperiode nam ik deel aan een workshopdag van ons Samenwerkingsverband. Die dag begon met een inleiding door Jan Jutten, schrijver van het boek: 'Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school'. Hij had een paar treffende uitspraken over het doen van onderzoek. De strekking daarvan was dat je leert met vallen en opstaan, met fouten en teleurstellingen. Je raakt ergens door geïnspireerd en gaat er mee aan de slag. Al doende leer je. Dat leren niet van een leien dakje gaat is normaal. Als je aan het begin van de reis het pad al voor je ziet, zie je het pad van een ander. En... zoals in het citaat van Confusius: "*Ik hoor en ik vergeet, ik zie en ik onthoud, ik doe en ik begrijp*": leren doe je pas als je er zelf actief mee bezig bent geweest. En zo is voor mij de cirkel rond!

Nawoord

Tot slot wil ik een aantal mensen heel hartelijk bedanken.

Zonder hun steun, vertrouwen en opbouwende kritiek had ik dit Meesterstuk niet kunnen schrijven. Ieder van hen had een eigen rol en daarvoor wil ik ze graag even apart in het zonnetje zetten.

Mijn begeleidster Marjan de Wilt voor het stellen van kritische vragen en het niet geven van antwoorden.

Studiegenoot Anja. Zij wist mij door de woorden steeds weer de tekst te laten zien.

Studiegenoot Annemieke. Door haar humor en prettige schrijfstijl raakte ik na het lezen van haar stukken steeds weer gemotiveerd om aan mijn eigen verslag verder te schrijven. Zij wist mij steeds weer het vertrouwen te geven om door te zetten.

Duocollega Lizette. Zonder haar steun, vertrouwen, en medewerking had ik dit onderzoek in onze groep niet kunnen doen. Bedankt voor de chocoladezoenen. Ze kwamen op precies het goede moment.

Collega en vriendin van 'buiten de opleiding', Marian. Feedback via de computer?

Liever persoonlijk! Er zijn heel wat koppen thee gedronken en veel stevige gesprekken gevoerd dit schooljaar. Zij wist mij steeds kritisch te bevragen en schroomde niet om zaken die we bespraken ook in haar eigen klas uit te proberen. Haar enthousiasme motiveerde mij om door te blijven gaan.

Zonder de steun en liefde van manlief en kinderen had ik de opleiding en dit onderzoek niet vol kunnen houden. Elke keer weer wisten zij mij op te peppen als ik omkwam in het werk.

Leon had er begrip voor als ik geen tijd had voor een spelletje omdat ik een verslag moest schrijven of onderzoeksgegevens uit moest werken.

Anne gaf mij de gouden tip schema's om te zetten in afbeeldingen, waardoor woorden niet meetellen voor het totaal.

Renske die de titel "Waarom moeilijk doen, als het samen kan!" heeft bedacht.

JP, mijn lief, die alles op zijn schouders nam wat ik dit laatste jaar heb laten vallen. Zonder mopperen en met al zijn liefde heeft hij voor mij klaargestaan. Op allerlei manieren heeft hij het voor mij mogelijk gemaakt dat ik deze opleiding en dit onderzoek heb kunnen doen. Zonder hem was het me niet gelukt.

En tot slot: lieve man, kids, vriend(inn)en en familieleden. Het is klaar! Ik ben er weer.

Literatuurlijst

- Clijsen, A., (2007) Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen. WSNSPlus WeerSamenNaarSchool. 's-Hertogenbosch, KPC groep
- Ebbens, S. & Ettekoven, S., (2009a). Effectief leren. Praktijkboek. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S., (2009b). Samenwerkend leren. Praktijkboek. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Förrer, M. & Kenter, B. & Veenman, S., (2000). Coöperatief leren in het basisonderwijs. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M. & Jansen, L., (2004). Coöperatief leren binnen passend onderwijs. A Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M. & Schouten, E., (2009). Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2011). Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Harinck, F., (2006) Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen – Apeldoorn: Garant uitgevers.
- Leenders, Y. & Naafs, F. & Oord, I. van den, (2002). Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Marzano, Robert J., Pickering, Debra J. & Pollock, Jane E. (2001) Wat werkt in de klas. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties. Vlissingen: Bazalt.

Vugt, Joep M.C.G. van, (2002). Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Artikelen:

Meijer, Cor J.W., (2004). WSNS Welbeschouwd. Antwerpen- Apeldoorn: Garant uitgevers. Binnengehaald op 4 januari 2012 van www.wsns-gemertlaarbeek.nl

Veenman, Simon, (2001) Directe instructie. Paper t.b.v. de cursus instructievaardigheden. Katholieke universiteit Nijmegen. Geraadpleegd op 8 januari 2012 via www.onderwijsmaakjesamen.nl

Vernooij, Kees, (2009) Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt? Geraadpleegd op 4 januari 2012 via www.onderwijsmaakjesamen.nl

Bijlage 1 Invoeren van coöperatief leren

In deze bijlage geef ik aan waar je aan moet denken bij het voorbereiden van lessen waarbij coöperatieve werkvormen worden gebruikt.

Het onderstaande schema is gebaseerd op het schema 'voorbereiden van Coöperatief leren' uit hoofdstuk 5 van het boek Coöperatief leren in het basisonderwijs van Förrer, Kenter en Veenman (2000). Ik heb de vrijheid genomen om de stap klassenmanagement uit hoofdstuk 6 van genoemd boek in het schema op te nemen. Hierdoor wordt het mijns inziens makkelijker om de lessen voor te bereiden.



Algemene tips voor het invoeren:

- Begin met een beperkt aantal werkvormen zodat leerkracht en leerlingen zich de werkwijze eigen kunnen maken. Zorg dat de leerlingen de werkvorm succesvol kunnen uitvoeren. Pas een nieuwe werkvorm een aantal keer per dag toe. Ook als de inhoud steeds anders is kunnen leerlingen zich de werkvorm eigen maken.
- Bouw de aanpak rustig op. Dit geldt voor de samenwerkingsstructuur, maar ook voor de instructie. Begin met werken in tweetallen en breidt dat later uit naar viertallen. Wanneer leerlingen in tweetallen werken is de kans op 'meeliften' klein.
- Oefen samenwerkingsvaardigheden met de leerlingen. Dit kan omdat een leerkracht het nodig vindt deze vaardigheid aan te leren, of omdat het tijdens het werken aan de orde komt. Leer een vaardigheid aan door voordoen en instructie geven. Stel met de leerlingen de regels op die horen bij een samenwerkingsvaardigheid. Zo worden de regels van henzelf en zullen ze zich er eerder aan houden.
- Als je in grotere groepen werkt (5 tot 6 leerlingen) kun je kinderen een rol geven. Deze rollen zorgen ervoor dat leerlingen zich inzetten. Rollen kunnen ook gebruikt worden om samenwerkingsvaardigheden te oefenen. Rollen die kinderen kunnen vervullen zijn bijvoorbeeld: tijdbewaker, schrijver, stilte-kapitein of materialenbaas.
- Stel groepen samen op basis van leerprestaties. De manier waarop dit kan staat beschreven in hoofdstuk 2 en 4 van dit onderzoek. Zorg verder dat de groepjes zo verschillend mogelijk zijn. Hierdoor komen er kinderen bij elkaar in de groep die niet zelf voor elkaar gekozen hebben. Dit kan zorgen voor conflicten binnen de groep. Dit is een natuurlijk onderdeel van de groepsontwikkeling. Het is belangrijk om groepjes niet te snel uit elkaar te halen, omdat leerlingen door het oplossen van problemen belangrijke vaardigheden leren. (Förrer, Kenter en Veenman, 2002). De leerkracht grijpt

pas in als conflicten niet opgelost maar erger worden. Daarbij helpt de leerkracht bij voorkeur vragend zodat leerlingen samen tot een oplossing komen.

- Dat kinderen moeten niet alleen *kunnen* samenwerken, ze moeten het ook *willen*. Niet willen samenwerken, komt vaak doordat kinderen elkaar niet goed kennen. Besteed daarom zeker als groepjes net met elkaar gaan samenwerken aandacht aan groepsvorming d.m.v. klasbouw- en teambouwwerkvormen.
- Laat groepjes pas uit elkaar gaan als er succeservaringen zijn behaald. Als groepjes niet positief uit elkaar gaan, houden zij een negatief gevoel over t.o.v. bepaalde leerlingen of t.o.v. samenwerken.
- Neem de tijd. Zeker in het begin kost het aanleren van vaardigheden en werkvormen veel tijd.

Bijlage 2a Evaluatieformulier individuen

Evaluatieformulier voor individuele leerlingen

Evaluatieformulier			
Dit formulier is ingevuld door: _____			
Heb ik goed samengewerkt?			
Beantwoord de vragen die hieronder staan. Kleur één van de rondjes in.			
	altijd	soms	nooit
Toen ik een antwoord wist, heb ik dat in de groep gezegd.	☐	☐	☐
Ik heb anderen naar hun ideeën gevraagd.	☐	☐	☐
Ik heb hulp gevraagd.	☐	☐	☐
Ik heb aan de anderen gevraagd of ik hen kon helpen.	☐	☐	☐
Ik heb andere kinderen in mijn groepje geholpen.	☐	☐	☐
Ik heb anderen aangemoedigd om mee te doen.	☐	☐	☐
Ik heb anderen een complimentje gegeven.	☐	☐	☐
Ik heb ervoor gezorgd dat de anderen in mijn groepje doorwerkten.	☐	☐	☐
Ik heb ervoor gezorgd dat iedereen meedeed.	☐	☐	☐

Coöperatief werken in het basisonderwijs, Förrer, Kenter en Veenman (2000)

Bijlage 2b Evaluatieformulier groepjes

Evaluatieformulier voor groepjes

Groeps-evaluatieformulier			
Naam van onze groep: _____			
Namen van de kinderen in onze groep:			

Hebben we goed gewerkt?			
Beantwoord met elkaar de vragen die hieronder staan. Kleur één van de rondjes in.			
	altijd	soms	nooit
We zijn snel aan het werk gegaan.	☐	☐	☐
Alle kinderen hebben meegedaan.	☐	☐	☐
We hebben de hele tijd doorgewerkt.	☐	☐	☐
We hebben goed naar elkaar geluisterd.	☐	☐	☐
We hebben vragen aan elkaar gesteld.	☐	☐	☐
We hebben elkaar aangemoedigd.	☐	☐	☐
We hebben elkaar geholpen.	☐	☐	☐
We hebben elkaar complimentjes gegeven.	☐	☐	☐

Coöperatief werken in het basisonderwijs, Förrer, Kenter en Veenman (2000)

Bijlage 3a Samenwerkingsvaardigheden Leerkracht

Naam leerling:

Zet een kruisje in het vakje waarvan de omschrijving past bij de leerling.

Basisvaardigheden:

Prettige omgang met elkaar:

- ☐ Spreekt klasgenoten aan bij hun voornaam
- ☐ Kijkt anderen aan als hij tegen ze praat
- ☐ Reageert vriendelijk op klasgenoten
- ☐ Geeft klasgenoten de gelegenheid om mee te doen aan een activiteit
- ☐ Zegt regelmatig “dankjewel” en “alsjeblieft”
- ☐ Kan (werk-)ruimte delen met klasgenoten
- ☐ Praat in de ik-vorm

Eigen initiatief:

- ☐ Durft een inbreng te hebben
- ☐ Praat zo duidelijk dat anderen hem kunnen verstaan
- ☐ Werkt mee aan de groepsopdracht
- ☐ Weet wat er van hem verwacht wordt tijdens de opdracht

Gericht zijn op anderen:

- ☐ Luistert als een ander iets vertelt
- ☐ Laat anderen uitpraten
- ☐ Laat anderen ook aan de beurt komen
- ☐ Accepteert de inbreng van een ander
- ☐ Kan op zijn beurt wachten
- ☐ Kan op een vriendelijke manier de beurt nemen
- ☐ Houdt rekening met de taak of de opdracht van de anderen

Zich houden aan afspraken:

- ☐ Blijft bij zijn groepje
- ☐ Werkt en praat rustig zodat hij anderen niet stoort
- ☐ Kan materiaal met anderen delen
- ☐ Werkt door aan de taak tot deze af is.
- ☐ Loopt rustig door de klas
- ☐ Kan een stilleteken opvolgen tijdens verschillende situaties

Helpen:

- ☐ Biedt uit zichzelf hulp aan
- ☐ Vraagt hulp aan een ander
- ☐ Geeft hulp als dat aan hem gevraagd wordt
- ☐ Helpt zonder voor te zeggen

Bijlage 3b Leerling: Samenwerken in een groepje

Basisvaardigheden:

Hoe ga ik om met anderen:

☐ Ik noem klasgenoten bij hun naam	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik kijk anderen aan tijdens het praten	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik reageer vriendelijk op klasgenoten	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Mijn klasgenoten mogen mee doen	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik gebruik "dankjewel" en "alsjeblieft"	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik praat over "ik" als ik tegen anderen praat	JA!	Ja	?	nee	NEE!

Uit mezelf meedoen

☐ Ik praat duidelijk en begrijpelijk	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik werk mee aan de groepsopdracht	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik weet wat ik moet doen als we beginnen	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik durf mijn ideeën te vertellen	JA!	Ja	?	nee	NEE!

Op anderen letten:

☐ Ik luister als een ander iets vertelt	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik laat kinderen uitpraten voor ik reageer	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik let er op dat iedereen aan de beurt komt	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Iedereen mag meedoen	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik kan op mijn beurt wachten.	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik kan op een vriendelijke manier de beurt nemen	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik houd rekening met de taak van een ander	JA!	Ja	?	nee	NEE!

Me houden aan afspraken:

☐ Ik blijf bij mijn groepje	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik praat en werk rustig zodat ik anderen niet stoort	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik deel alle spullen met de andere kinderen	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik werk door aan de taak tot deze af is.	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik loop rustig door de klas	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik reageer snel op het stilteteken	JA!	Ja	?	nee	NEE!

Helpen:

☐ Ik geef hulp als dat wordt gevraagd	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik bied zelf aan om te helpen	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik kan helpen zonder voor te zeggen	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik vraag hulp aan klasgenoten	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik krijg hulp van klasgenoten als ik er om vraag	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Klasgenoten bieden mij uit zichzelf hulp aan	JA!	Ja	?	nee	NEE!
☐ Ik kan goed uitleggen	JA!	Ja	?	nee	NEE!

Bijlage 4 Onderzoeksplanning

Onderzoeksplanning

Oktober

- oriënteren op de onderzoeksvraag d.m.v. literatuur.

November

- schrijven van hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.
- Opstellen van het onderzoeksplan.

December

- literatuur lezen over coöperatief werken en het directe instructiemodel.

Januari

- Schrijven hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing
- Schrijven hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.
- Kijkwijzer samenwerkingvaardigheden leerkrachten en vragenlijsten samenwerkingsvaardigheden leerlingen maken.
- Evaluatieformulieren individueel en voor groepjes maken.
- Afnemen sociogram als basis voor het indelen van werkgroepjes.

Februari

- observaties door leerkrachten met behulp van kijkwijzer samenwerkingsvaardigheden.
- Keuze maken voor werkvormen en fasen instructiemodel.
- Invoeringsplanning maken en werkgroepjes samenstellen.

Februari/maart

- 7 maart start onderzoeksperiode in de klas
- Coöperatieve werkvormen invoeren in direct instructiemodel.
- Observeren en evalueren van werkvormen, samenwerken en leerkrachtgedrag.
- Interventies plegen op basis van deze observaties en evaluaties.

April

- Afnemen sociogram (2) en kijkwijzers (2)
- Gegevens controleren en conclusies schrijven
- Hoofdstuk 4 data-analyse schrijven
- Hoofdstuk 5 conclusies schrijven
- 20 april einde onderzoeksperiode in de klas

Mei

- Hoofdstuk 6 Evaluatie schrijven.
- Afronden van het meesterstuk

Bijlage 5 Resultaten Sociogram

In deze bijlage zijn de antwoorden van de drie afgenomen sociogrammen verwerkt in staafgrafieken.

Ik heb in totaal drie keer een sociogram afgenomen.

- Januari: Deze gegevens heb ik gebruikt om groepjes samen te stellen.
- Maart; Voordat ik begon met samenwerkingsvaardigheden en coöperatieve werkvormen.
- April: Na de onderzoeksperiode van coöperatief leren.

Tijdens elke afname heb ik de leerlingen de volgende vragen gesteld:

1. Met wie speel je graag?
2. Met wie speel je niet graag?
3. Met wie werk je graag samen?
4. Met wie werk je niet graag samen?

Bij alle vragen konden de leerlingen namen invullen van minimaal 1 en maximaal 3 klasgenoten. Minimaal 1 omdat leerlingen dan een keuze moeten maken, ze kunnen niet 'blanco' kiezen. En maximaal 3 omdat anders het aantal gegevens te groot zou worden.

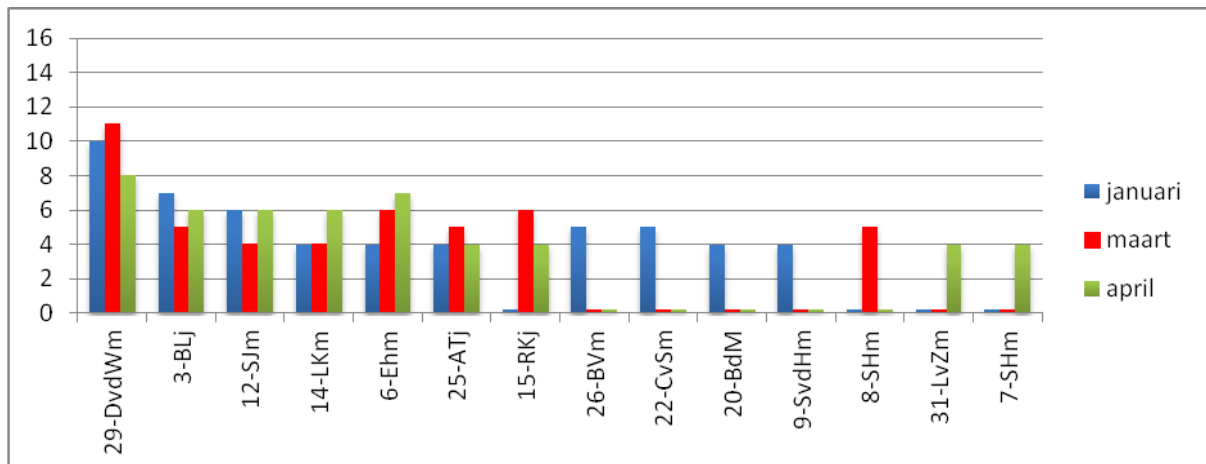
De groep bestaat uit 32 leerlingen. Daarvan zijn er 10 jongens.

Omdat ik te weten wilde komen of er verschil is in de keuze voor leerlingen om mee te spelen of om mee te werken heb ik er voor gekozen om deze twee onderdelen apart weer te geven.

Ik geef eerst de resultaten weer voor de sociale vragen, daarna de resultaten voor de werkgerelateerde vragen. Elk afnamemoment wordt in de grafiek door een andere kleur weergegeven.

Resultaten Sociaal

1. Wie zijn populair in de groep? (positief >3)



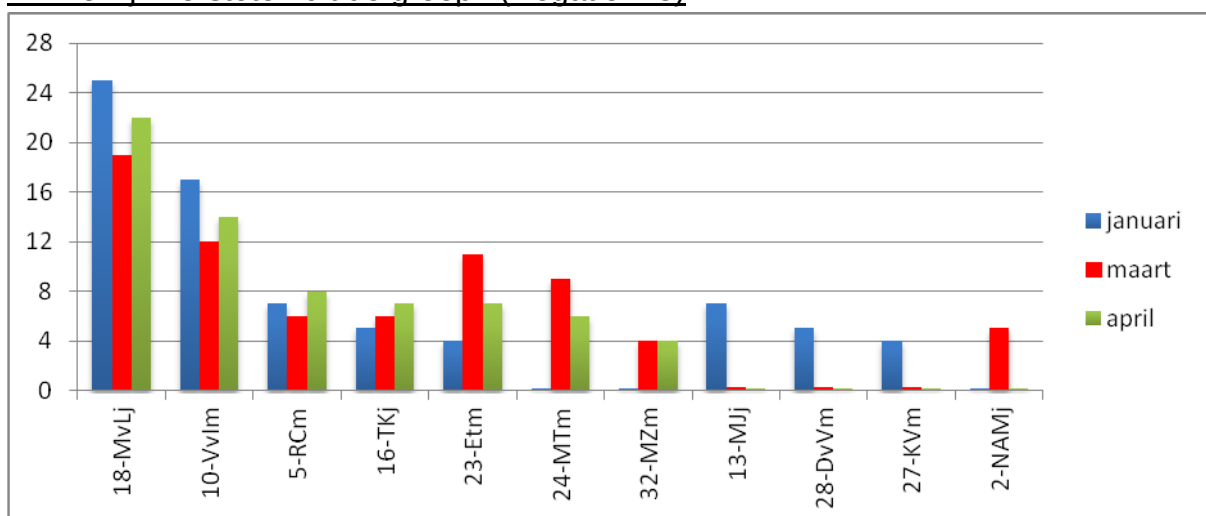
Met wie speel je graag?

Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de namen van de betreffende leerlingen. Ik heb ze gerangschikt van het meest gekozen naar het minst gekozen.

- Er zijn 6 leerlingen die op alle afnamemomenten meer dan drie keer positief gekozen zijn.
- Een jongen is op twee van de drie afnamemomenten populair in de groep.
- Opvallend is het aantal kinderen dat op de verschillende afnamemomenten slechts 1 keer populair is in de groep.

2. Wie zijn verstoten uit de groep? (Negatief >3)



Met wie speel je niet graag?

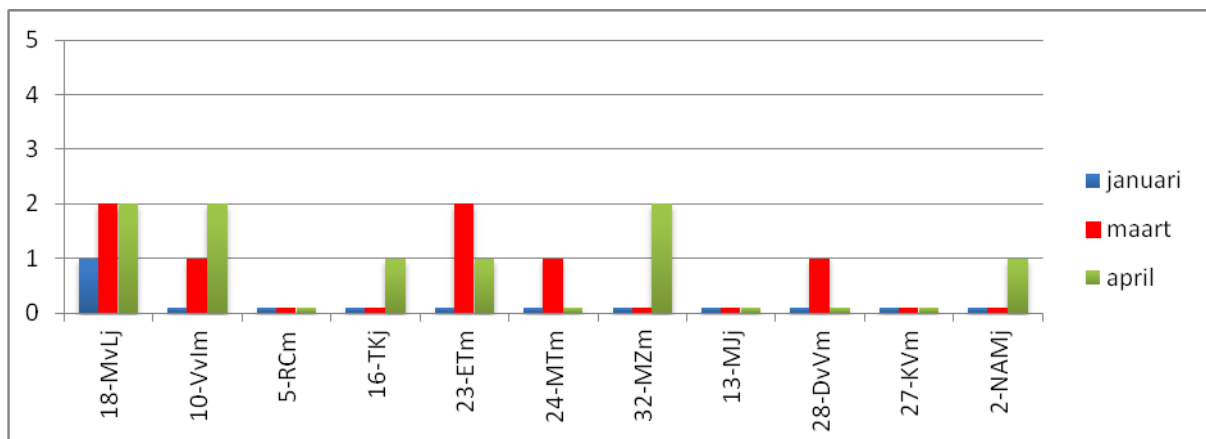
Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de namen van de betreffende leerlingen. Ik heb ze gerangschikt van het meest gekozen naar het minst gekozen.

- Er zijn 5 leerlingen die op alle drie de afnamemomenten meer dan drie keer negatief gekozen worden. Op alle afnamemomenten is een wisselend beeld te zien in het aantal keer dat een leerling wordt gekozen. Alleen bij 16-TKj is een stijgende lijn te zien. Hij wordt door steeds meer kinderen verstoten uit de groep.
- Er zijn 6 leerlingen die een of twee afnamemomenten verstoten worden door de groep. Daarbij valt op dat 4 leerlingen niet meer verstoten zijn aan het eind van de onderzoeksperiode.

Ik wil graag weten of leerlingen verstoten worden door leden van hun eigen groepje of juist door andere klasgenoten en of daarin verandering is te zien na de 6-weekse samenwerkingsperiode. Daarom heb ik bovenstaande staafdiagram verder uitgesplitst in het volgende staafdiagram.

3. Wie zijn verstoten door hun eigen groepje?



Met wie speel je niet graag?

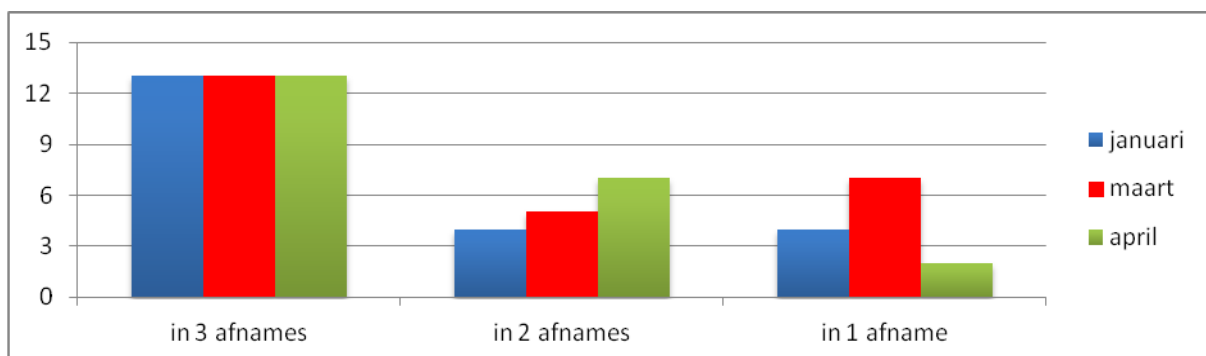
Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de namen van de betreffende leerlingen. Ik heb ze gerangschikt van het meest gekozen naar het minst gekozen.

- In januari is 18-MvLj negatief gekozen door één leerling uit zijn eigen groepje. In maart en april is hij beide keren negatief gekozen door twee groepsleden.
- 10-VvIm is in januari niet negatief gekozen door groepsleden. In maart door één van de drie groepsleden. In april, na de samenwerkingsperiode van 6 weken, is zij sociaal gezien door twee groepsleden negatief gekozen.

- 23-ETm is aan het begin van de samenwerkingsperiode door twee groepsleden negatief gekozen. Deze kiezen haar niet opnieuw negatief aan het einde van de samenwerkingsperiode. De leerling die haar dan negatief kiest deed dit niet aan het begin van die periode.
- 2-NAMj, 16-TKj en 32-MZm zijn aan het begin van de periode niet negatief gekozen door groepsleden, maar wel aan het eind. In het geval van 32-MZm zijn het twee groepsleden die haar negatief kozen na de samenwerkingsperiode.
- 24-MTm en 28-DvVm zijn aan het begin van de samenwerkingsperiode door één leerling uit het groepje negatief gekozen. Aan het eind van die periode koos geen enkel groepslid hen negatief.

4. Wie kiezen elkaar positief?



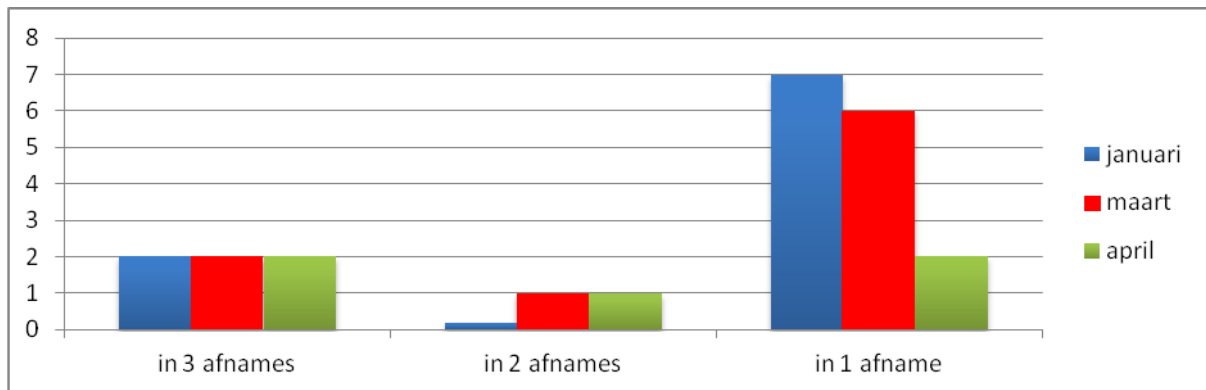
Met wie speel je graag?

Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de verschillende sociogrammen

- Dertien tweetallen kiezen elkaar op alle drie de afnamemomenten positief.
- Een tweetal kiest elkaar in januari en maart positief, maar niet in april. Vier tweetallen kiezen elkaar in maart en april positief, maar nog niet in januari. Drie tweetallen kiezen elkaar in januari en april positief, maar niet in maart.
- Dertien tweetallen kiezen elkaar op een van de drie afnamemomenten, maar niet in de andere twee.
- In januari zaten vier tweetallen bij elkaar in het groepje op moment van afname. De rest zat op geen enkel moment van het onderzoek bij elkaar in het groepje.

5. Wie kiezen elkaar negatief?



Met wie speel je niet graag?

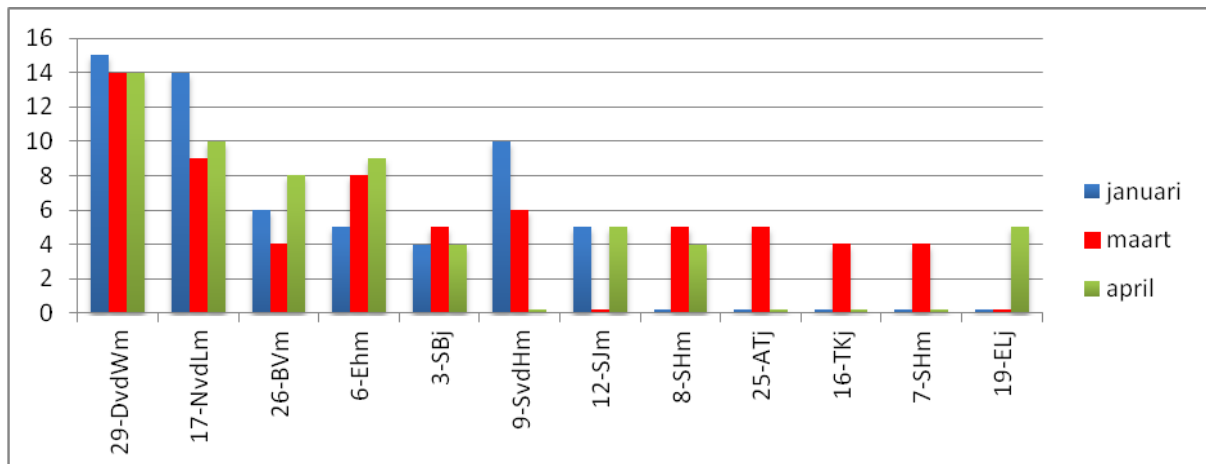
Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de verschillende sociogrammen

- Er zijn twee tweetallen die elkaar op alle afnamemomenten negatief kiezen.
- Er is één tweetal dat elkaar in maart én april negatief kiezen. Deze leerlingen zitten niet bij elkaar in het groepje.
- Er zijn 15 tweetallen die elkaar op een van de drie afnamemomenten negatief hebben gekozen. Van die tweetallen is er één tweetal dat elkaar in maart negatief koos, maar niet meer in april nadat zij 6 weken samen in een groepje hebben gezeten.

Resultaten werkgerelateerd

6. Wie zijn populair in de groep? (positief >3)



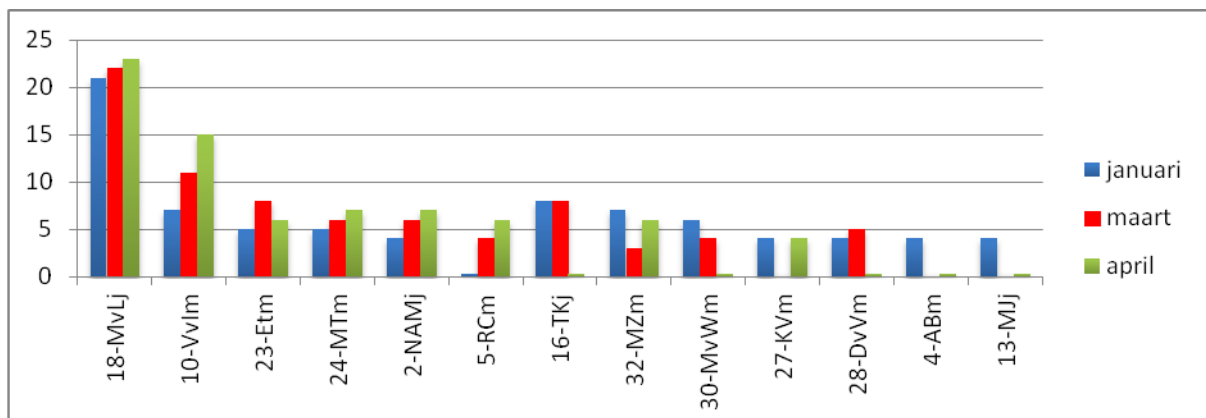
Met wie werk je graag?

Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de namen van de betreffende leerlingen. Ik heb ze gerangschikt van het meest gekozen naar het minst gekozen.

- Er zijn 5 leerlingen die op alle afnamemomenten meer dan drie keer positief gekozen zijn. Alleen 29-DvdWm wordt op alle afnamemomenten vaak gekozen. Haar score blijft constant. Alle andere leerlingen laten een wisselend aantal positieve keuzes zien.

7. Wie zijn verstoten uit de groep? (Negatief >3)



Met wie werk je niet graag?

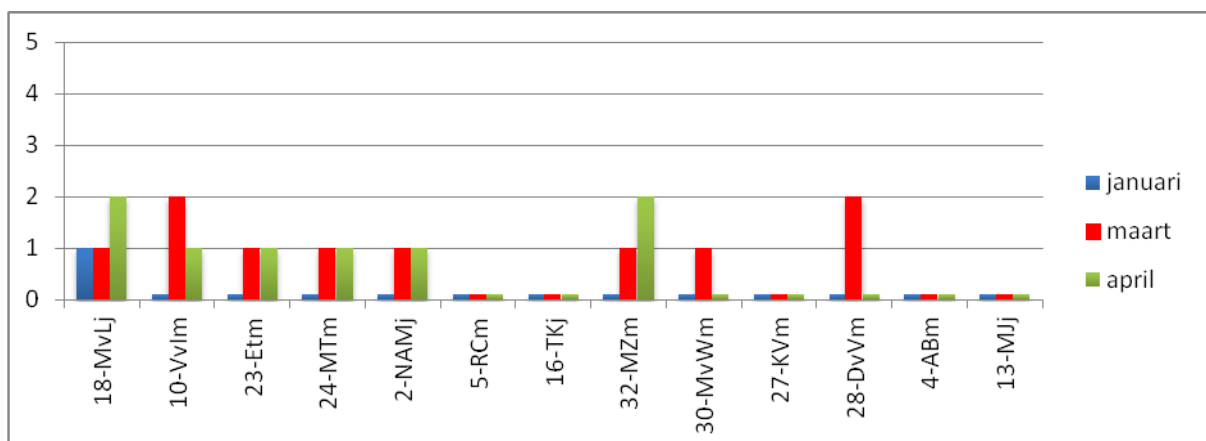
Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de namen van de betreffende leerlingen. Ik heb ze gerangschikt van het meest gekozen naar het minst gekozen.

- Er zijn 6 leerlingen die op alle drie de afnamemomenten meer dan drie keer negatief gekozen worden. Daarvan wordt 18-MvLj op alle afnamemomenten vaak gekozen, terwijl er een lichte stijging te zien is. Bij 10-VvIm is een veel duidelijkere stijging te zien. Zij raakt steeds meer verstoten door de groep.
- Er zijn 7 leerlingen die een of twee afnamemomenten verstoten worden door de groep. Daarvan zijn er 5 die bij het laatste afnamemoment in april geen enkele keer negatief zijn gekozen. Zij zijn deze laatste periode niet verstoten uit de groep.

Ik wil graag weten of leerlingen verstoten worden door leden van hun eigen groepje of juist door andere klasgenoten en of daarin verandering is te zien na de 6-weekse samenwerkingsperiode. Daarom heb ik bovenstaande staafdiagram verder uitgesplitst in het volgende staafdiagram.

8. Wie zijn verstoten door hun eigen groepje?



Met wie werk je niet graag?

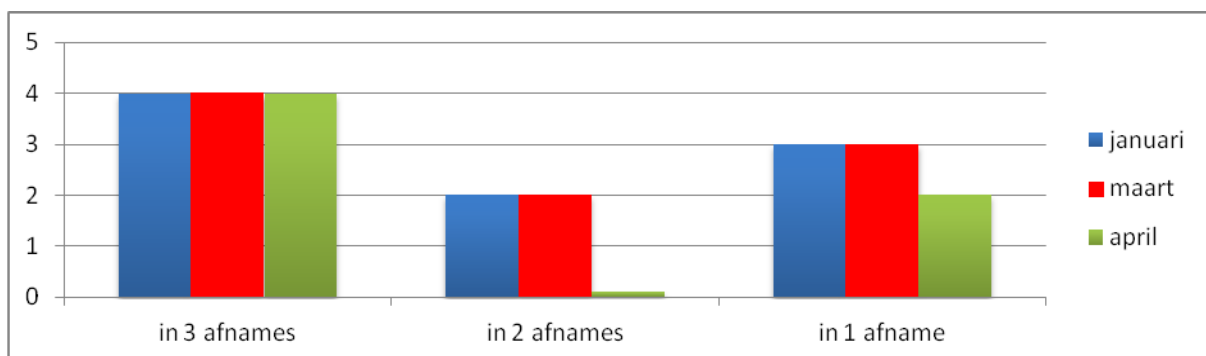
Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de namen van de betreffende leerlingen. Ik heb ze gerangschikt van het meest gekozen naar het minst gekozen.

- In januari is 18-MvLj negatief gekozen door één leerling uit zijn eigen groepje. In maart (in het nieuwe groepje) is hij ook door één groepsgenoot negatief gekozen. Deze leerling koos hem in april opnieuw negatief en daar kwam nog een groepsgenoot bij.

- 10-VvIm is in januari niet negatief gekozen door groepsgenoten. In maart door twee van de drie groepsleden. In april, na de samenwerkingsperiode van 6 weken, is dat nog één groepsgenoot.
- 23-ETm is aan het begin van de samenwerkingsperiode door één groepslid negatief gekozen. Aan het eind van de periode wordt zij door één ander groepslid negatief gekozen.
- 24-MTm, 2-NAMj en 32-MZm zijn twee afnamemomenten door hetzelfde groepslid negatief gekozen. Er is geen verandering opgetreden nadat deze kinderen met elkaar hebben samengewerkt. In het geval van 32-MZm is er nog een tweede groepslid bijgekomen dat haar negatief koos na de samenwerkingsperiode.
- 28-DvVm en 30-MvWm zijn aan het begin van de samenwerkingsperiode door respectievelijk twee en één leerling(en) uit het groepje negatief gekozen. Aan het eind van die periode koos geen enkel groepslid hen negatief.

9. Wie kiezen elkaar positief?



Met wie werk je graag?

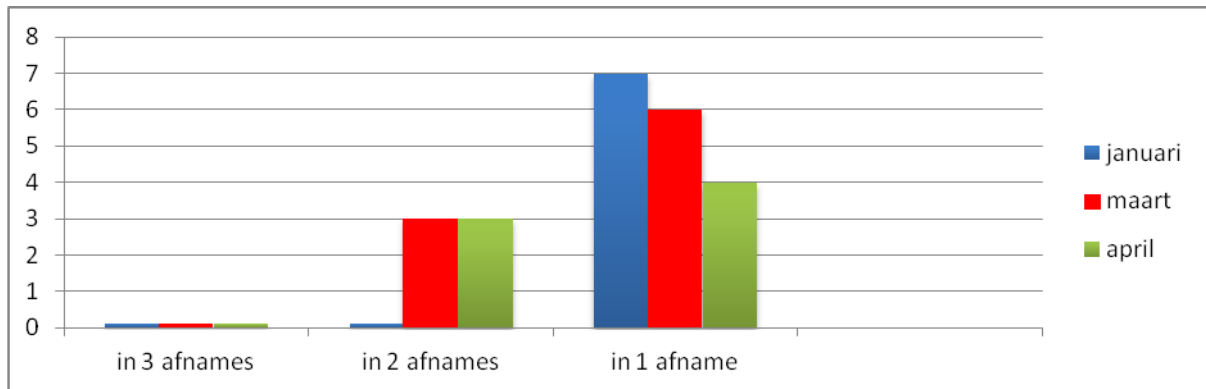
Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de verschillende sociogrammen

- Vier tweetallen kiezen elkaar op alle drie de afnamemomenten positief.
- Twee tweetallen kiezen elkaar in januari en maart positief, maar niet in april.
- Acht tweetallen kiezen elkaar op een van de drie afnamemomenten, maar niet in de andere twee.
- Van alle tweetallen zat er een bij elkaar in het groepje op moment van afname. Twee andere tweetallen zaten niet bij elkaar op het moment van afname, maar

wel vlak daarvoor. De rest zat op geen enkel moment van het onderzoek bij elkaar in het groepje.

10. Wie kiezen elkaar negatief?



Met wie werk je niet graag?

Verticale as: aantal leerlingen dat een bepaalde keuze heeft gemaakt.

Horizontale as: de verschillende sociogrammen

- Er zijn geen tweetallen die elkaar op alle afnamemomenten negatief kiezen.
- Er zijn drie tweetallen die elkaar in maart en april negatief kiezen. Daarvan zit één tweetal bij elkaar in het groepje.
- Er zijn 17 tweetallen die elkaar op een van de drie afnamemomenten negatief hebben gekozen.

Bijlage 6 Samenwerkingsvaardigheden

In deze bijlage staan de resultaten van de afgenomen vragenlijsten over samenwerkingsvaardigheden in maart (begin onderzoeksperiode) en april 2012 (eind onderzoeksperiode). De kijkwijzers zijn ingevuld door de leerkrachten en de leerlingen.

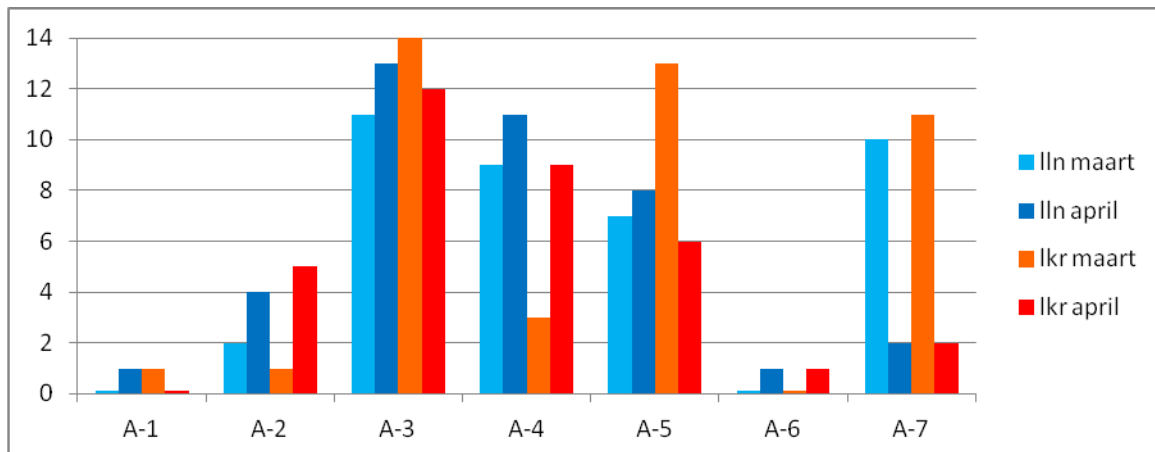
In onderstaande staafdiagrammen heb ik per categorie samenwerkingsvaardigheden aangegeven hoeveel leerlingen een bepaalde vaardigheid **niet** bezitten. Hierdoor is in een oogopslag te zien welke vaardigheid het eerst aangeleerd zou kunnen worden in de groep.

De blauwe staven geven de mening van de leerlingen weer. De lichte kleur stelt de resultaten van de afname in maart voor. De donkere kleur de resultaten van de afname in april. De leerlingen hebben aangegeven welke vaardigheden zij zelf denken te bezitten. Hiervoor konden zij kiezen uit 5 antwoordmogelijkheden: JA! Ja ? nee NEE!

De rode staven geven de mening van beide leerkrachten weer. Ook hier stelt de lichte kleur de resultaten van de afname in maart voor en de donkere kleur de resultaten van de afname in april. De leerkrachten hebben aangegeven of een leerling een bepaalde vaardigheid wel of niet laat zien in de klas.

Om staven in de diagrammen goed met elkaar te kunnen vergelijken heb ik de antwoorden JA! (=altijd) en ja (meestal wel) bij elkaar genomen. Dit heb ik ook gedaan met nee en NEE!. Het vraagteken heb ik meegeteld als nee, omdat als leerlingen zeker weten dat ze iets beheersen ze een van de positieve keuzes zouden hebben omcirkeld.

A: Prettige omgang met elkaar



verticale as: het aantal leerlingen dat een bepaalde vaardigheid nog niet beheerst.

horizontale as: vragen uit een bepaalde categorie samenwerkingsvaardigheden.

A-1: spreekt klasgenoten aan bij hun voornaam

A-2: Kijkt anderen aan als hij tegen ze praat

A-3: Reageert vriendelijk op klasgenoten

A-4: Geeft klasgenoten de gelegenheid om mee te doen aan een activiteit

A-5: Zegt regelmatig "dankjewel" en "alsjeblieft"

A-6: Kan (werk-)ruimte delen met klasgenoten

A-7: Praat in de ik-vorm

Analyse:

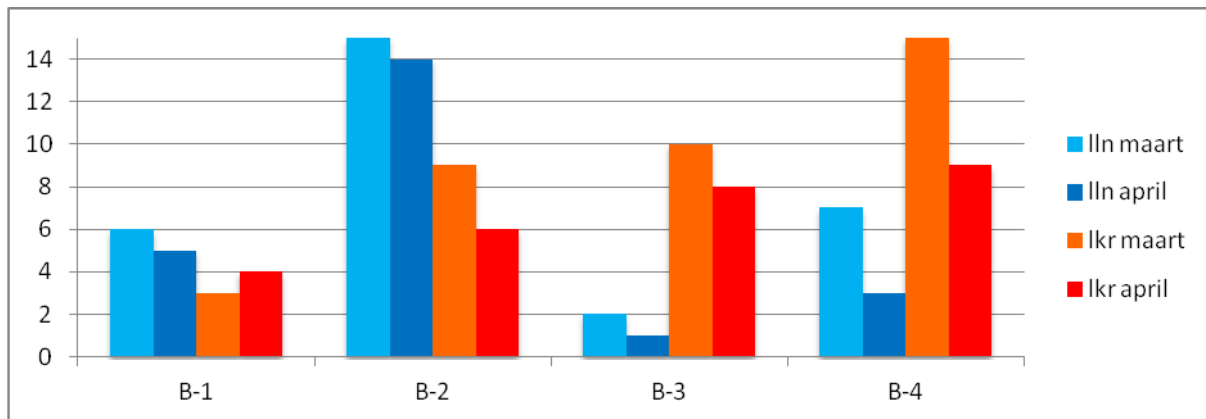
A-3: Elf kinderen vinden van zichzelf dat ze niet altijd vriendelijk reageren op klasgenoten. De leerkrachten ondersteunen dit. De leerkrachten zien een verbetering optreden in april.

A-4: Ook zijn leerkrachten en leerlingen het er in maart over eens dat niet iedereen klasgenoten de kans geeft om mee te doen aan een activiteit. Dit punt vinden leerlingen en leerkrachten in april verslechterd.

A-6: Leerlingen geven aan dat zij prima werkruimte kunnen delen, terwijl leerkrachten regelmatig ervaring dat er onenigheid is over materialen die op de verkeerde tafels zijn gelegd.

A-7: Over het praten in de ik-vorm verschillende meningen erg. Dit is waarschijnlijk te verklaren door het hoge aantal ? dat ingevuld is door leerlingen. Deze heb ik meegeteld als 'nee'. Beide groepen zien een grote verbetering in april.

B: Eigen initiatief:



verticale as: het aantal leerlingen dat een bepaalde vaardigheid nog niet beheerst.

horizontale as: vragen uit een bepaalde categorie samenwerkingsvaardigheden.

B-1: Durft een inbreng te hebben

B-2: Praat zo duidelijk dat anderen hem kunnen verstaan

B-3: Werkt mee aan de groepsopdracht

B-4: Weet wat er van hem verwacht wordt tijdens de opdracht

Analyse:

B-2: Leerlingen vinden vaker van zichzelf dat ze onduidelijk praten dan dat de leerkrachten dat doen.

Er zijn grote verschillen te zien bij de laatste twee vragen van deze categorie.

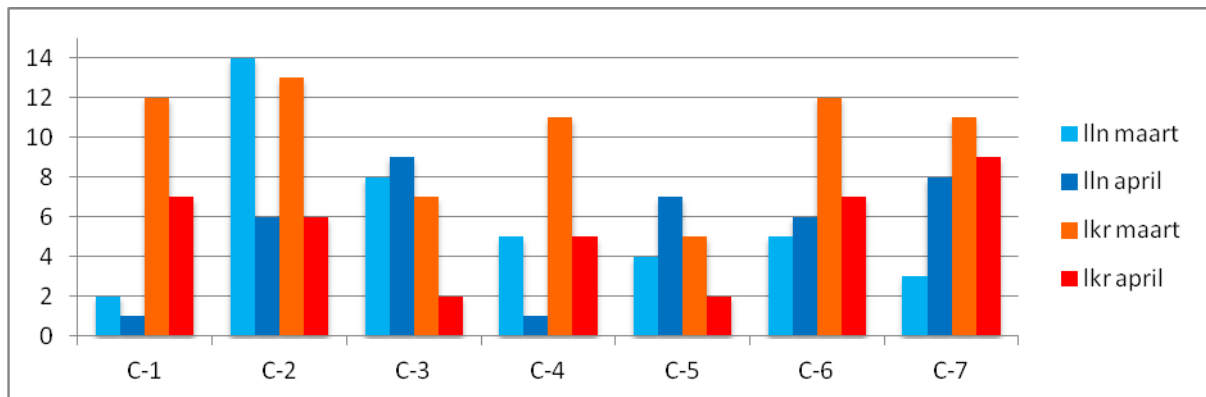
B-3: Er zijn in maart maar twee leerlingen die van zichzelf vinden dat ze niet altijd meewerken aan de groepsopdracht tegenover de tien leerlingen die de leerkrachten hebben aangegeven. Dit zou verklaard kunnen worden doordat leerkrachten het werken van buiten de groep hebben geobserveerd en hebben gezien dat een aantal leerlingen zich zeer afwachtend opstelt en pas iets gaat doen als andere groepsleden hen een taak geven.

B-4: Leerlingen geven aan dat zij bijna allemaal weten wat er van hen verwacht wordt bij een opdracht. De leerkrachten geven aan dat de helft van de klas dit niet weet. Leerkrachten merken dit aan de hoeveelheid vragen die gesteld wordt als de leerkracht haar ronde loopt langs de groepjes.

Algemeen: Het aantal leerlingen dat de laatste drie vragen van deze categorie in maart niet-beheerst scoorde is gedaald. Dat de negatieve resultaten van de laatste twee vragen zijn gedaald komt zeer waarschijnlijk doordat leerlingen in tweetallen wel mee moeten werken aan de opdracht, ze kunnen er niet onderuit. Omdat de

opdrachten in de onderzoeksperiode op het digibord werden getoond heeft er voor gezorgd dat meer kinderen wisten wat de opdracht inhield.

C: Gericht zijn op anderen:



verticale as: het aantal leerlingen dat een bepaalde vaardigheid nog niet beheerst.

horizontale as: vragen uit een bepaalde categorie samenwerkingsvaardigheden.

C-1: Luistert als een ander iets vertelt

C-2: Laat anderen uitpraten

C-3: Laat anderen ook aan de beurt komen

C-4: Accepteert de inbreng van een ander

C-5: Kan op zijn beurt wachten

C-6: Kan op een vriendelijke manier de beurt nemen

C-7: Houdt rekening met de taak of de opdracht van de anderen

Analyse:

Algemeen: Bij deze categorie vaardigheden valt in maart op dat leerkrachten vinden dat veel leerlingen deze vaardigheden nog niet beheersen.

C-1: Leerlingen hebben zelf het gevoel dat ze goed naar anderen luisteren, maar uit observaties is gebleken dat kinderen dat niet doen. Dit is o.a. te merken bij het uitpraten van ruzies en de vragen die individuen stellen terwijl groepsleden het antwoord weten. Regelmatig praten leerlingen hierbij door elkaar heen of vertellen hetzelfde als hun maatje deed.

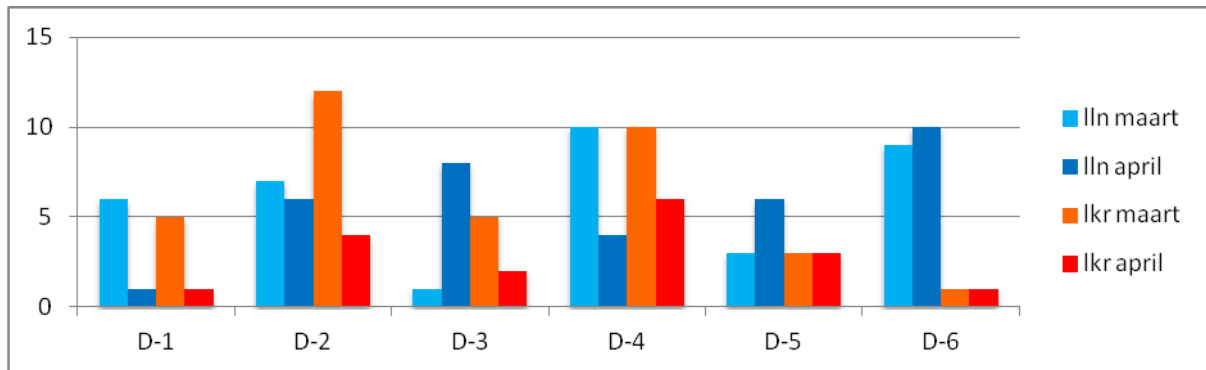
C-3: Het valt leerkrachten regelmatig op dat leerlingen door elkaar praten, een ander afkappen of hun mening opdringen aan groepsgenoten.

Algemeen: Na de onderzoeksperiode is volgens de leerkrachten op alle vragen vooruitgang geboekt. Er zijn veel minder leerlingen die een vaardigheid niet beheersen.

Er is wel een verschil te zien met hoe de leerlingen zichzelf inschatten in deze

categorie. Dit verschil is te verklaren doordat de leerkrachten bij het invullen gebruik hebben gemaakt van de observatielijsten en de leerlingen alleen gebruik hebben kunnen maken van hun geheugen.

D: Zich houden aan afspraken:



verticale as: het aantal leerlingen dat een bepaalde vaardigheid nog niet beheerst.

horizontale as: vragen uit een bepaalde categorie samenwerkingsvaardigheden.

D-1: Blijft bij zijn groepje

D-2: Werkt en praat rustig zodat hij anderen niet stoort

D-3: Kan materiaal met anderen delen

D-4: Werkt door aan de taak tot deze af is.

D-5: Loopt rustig door de klas

D-6: Kan een stilteteken opvolgen tijdens verschillende situaties

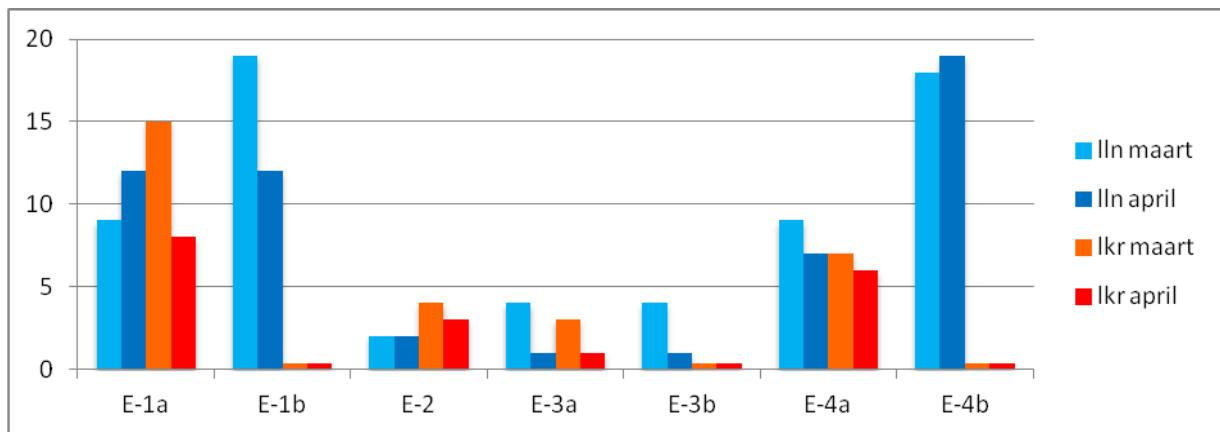
Analyse:

D-2: De leerkrachten vinden dat vrij veel kinderen niet rustig werken en praten, waardoor ze klasgenoten storen. Dit wordt door veel minder kinderen gevonden. Dit zou verklaart kunnen worden doordat leerkrachten gepraat sneller onrustig vinden dan leerlingen.

D-4: Leerkrachten vinden ook vaker dat een taak niet is afgemaakt dan leerlingen. Dit komt waarschijnlijk doordat leerkrachten schriften teruggeven omdat een les niet is afgemaakt of is nagekeken ook zien als een taak niet afmaken.

Algemeen: In april vinden de leerkrachten dat de leerlingen op bijna alle punten vooruit zijn gegaan. De leerlingen vinden dat zij minder goed zijn geworden in het delen van materiaal (D-3) en in het rustig door de klas lopen (D-5).

E: Helpen:



verticale as: het aantal leerlingen dat een bepaalde vaardigheid nog niet beheerst.

horizontale as: vragen uit een bepaalde categorie samenwerkingsvaardigheden.

De vetgedrukte vragen staan op de beide vragenlijsten. De niet vetgedrukte zinnen staan allen op de vragenlijsten voor de leerlingen. Dit komt omdat hierbij de beleving van de leerling meetelt. Bijvoorbeeld E-1a en E-1b. Als leerkracht kunnen wij bekijken wie uit zichzelf hulp biedt aan een andere leerling. Leerlingen bekijken het vanuit twee perspectieven. Bieden zij uit zichzelf hulp aan een andere leerling, maar merken zij ook of andere leerlingen uit zichzelf hulp aan hen bieden?

E-1a: Biedt uit zichzelf hulp aan

E-1b: Anderen bieden mij hun hulp aan

E-2: Vraagt hulp aan een ander

E-3a: Geeft hulp als dat aan hem gevraagd wordt

E-3b: Krijgt hulp als dat door hem gevraagd wordt

E-4a: Helpt zonder voor te zeggen

E-4b: Kan goed uitleggen

Analyse:

E-4b: Opvallend is dat veel leerlingen (16-maart- en 17-april-) van zichzelf vinden dat ze niet kunnen uitleggen.

E-1b: Een grote groep leerlingen ervaart in maart dat klasgenoten hen niet uit zichzelf hulp bieden. Zij geven in april aan dat meer klasgenoten uit zichzelf hulp aanbieden.

E-3a: Zij ervaren in april dat zij nog vaker hulp krijgen als ze er om vragen.

E-1a: Leerlingen geven aan dat zij in april minder vaak hulp aanbieden aan klasgenoten dan in maart. Leerkrachten observeren het tegenovergestelde.

Bijlage 7 Gedragskaarten Samenwerkingsvaardigheden

De onderstaande gedragskaarten zijn voorbeelden van de kaarten die groep 7 zelf heeft gemaakt in de onderzoeksperiode.

Gedragskaart: Luisteren naar elkaar

Dit kun je aan ons zien:	Dit kun je aan ons horen:
• We zitten naar elkaar toegedraaid • We zitten op het puntje van onze stoel • We maken oogcontact met elkaar • We lezen mee • We doen niets anders met onze handen	• Er praat er maar 1 tegelijk • We gebruiken onze liniaalstem • “Wil je dat nog een keer zeggen?” • “Kun je dat even uitleggen?” • “Ssst, Marietje vertelt nu.”

Gedragskaart: Aanmoedigen

Dit kun je aan ons zien:	Dit kun je aan ons horen:
• We zitten op het puntje van onze stoel • We kijken vriendelijk naar elkaar • We kijken naar het kind dat we aanmoedigen • We steken onze duim op	• “Kom op, doe nog even mee.” • “Wat vind jij er van?” • “Dat doe je goed.” • “Goed zo / goed gedaan.” • “Je kan het.” • “Jij weet vast ook nog wel iets.”

Gedragkaart: Een inbreng hebben

Dit kun je aan ons zien:	Dit kun je aan ons horen:
• We zitten met onze knieën op de stoel • We kijken elkaar aan • Je zit naar elkaar toegedraaid • Je buigt over je tafel naar elkaar toe	• Er praat er 1 tegelijk • “Wat vind jij ervan?” • “Vind jij dat ook goed?” • “Nu is aan de beurt?” • “Dat vind ik ook, omdat.....” • “Daar ben ik het niet mee eens, omdat....”

Gedragkaart: Zachtjes overleggen

Dit kun je aan ons zien:	Dit kun je aan ons horen:
• We zitten dicht bij elkaar. • We kijken naar elkaar • Je houdt je vinger bij de mond of bij je oor	• “Wil je wat zachter praten.” • “Ssst..... is aan het praten.” • We gebruiken onze liniaalstem • Er praat er maar 1 tegelijk

Bijlage 8 Schema invoeren coöperatief leren in direct instructiemodel

Het directe instructiemodel	Coöperatieve werkvormen
1. Terugblik	
Hier gaat het vooral om voorkennis ophalen.	• genummerde hoofden • rotonde • interviews • denken-delen-uitwisselen • om-de-beurt • woordenweb
2. Oriëntatie	
In deze fase wordt het lesonderwerp gepresenteerd, de lesinhoud besproken en de leerdoelen gesteld.	• genummerde hoofden • rotonde • denken-delen-uitwisselen • om-de-beurt • woordenweb • brainstorm
3. presentatie (instructie)	
Tijdens deze fase wordt de leerstof aangeboden in kleine stappen met gebruik van materialen en stappenplannen.	• rotonde • denken-delen-uitwisselen • om-de-beurt • Uitdelen • Ronddelen • Koppen bij elkaar
4. begeleide inoefening	
In deze fase krijgen de leerlingen korte opdrachten om met de stof te oefenen. De moeilijkheidsgraad neemt geleidelijk toe en de ondersteuning wordt geleidelijk verminderd.	• Genummerde hoofden • Rotonde • Denken-delen-uitwisselen • Wandel-wissel uit • Binnencirkel-buitencirkel

5. zelfstandige verwerking	
Leerlingen verwerken de nieuwe leerstof in kleine groepjes of tweetallen waarbij elke leerling verantwoordelijk is voor zijn eigen leren en het leren van de leden van zijn groepje. Als de groep zelfstandig aan het werk is, kan de leerkracht tijdens deze fase verlengde instructie geven.	• Duo's • Denken-delen-uitwisselen • Binnencirkel-buitencirkel • Woordenweb • Wandel-wissel uit • Placemat
6. evaluatie en reflectie	
Het is tijdens deze fase belangrijk om te controleren of het lesdoel is bereikt. Ook beoordelen leerlingen en de leerkracht het werken en de lesstof.	• Denken-delen-uitwisselen • Rotonde • Hoeken • Wandel-wissel uit • Om-de-beurt • Interviews
7: terug- en vooruitblik	
In deze fasen kan de leerkracht aangeven waar de volgende les over gaat en de les zo in de context van de lessenreeks plaatsen. Tijdens alle fases moet regelmatig feedback gegeven worden.	• Genummerde hoofden • Rotonde • Denken-delen-uitwisselen • Om-de-beurt • Woordenweb

Bijlage 9 Coöperatieve werkvormen

In deze bijlage beschrijf ik de werkvormen die ik heb gebruikt tijdens de onderzoeksperiode. Alle werkvormen die in deze bijlage worden genoemd zijn een bewerking van werkvormen uit:

Coöperatief leren in het basisonderwijs – Förrer, Kenter en Veenman (2000),

Coöperatief leren in de basisschool – van Vught (2002)

Samenwerkend leren – Ebbens en Ettekoven (2009)

Werkvormen voor tweetallen:

Denken-delen-uitwisselen:

1. De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht.
2. Denken: De leerlingen bedenken zelf een antwoord dat ze eventueel opschrijven.
3. Delen: Iedereen overlegt in tweetallen en probeert tot een gezamenlijk antwoord te komen.
4. Uitwisselen: Leerlingen worden willekeurig aangewezen om het antwoord in de klas te vertellen.

Check in duo's:

1. De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht.
2. De leerlingen werken eerst individueel aan de opdracht (opdrachten met eenduidig antwoord of huiswerk)
3. Als beide leerlingen klaar zijn, vergelijken ze hun antwoorden en proberen ze tot een gezamenlijk antwoord te komen.

Duo's:

1. De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht.
2. Leerlingen maken om de beurt (hardop) een vraag of som. De andere leerling luistert, observeert en geeft eventueel hulp.
3. Na afloop wordt de manier van samenwerken nabesproken. De opdracht kan klassikaal worden nabesproken of worden ingeleverd.

Om de beurt:

1. De leerkracht stelt een vraag waarop meerdere, korte antwoorden mogelijk zijn.
2. Leerling 1 geeft een antwoord. Vervolgens geeft leerling 2 een antwoord. Dan gaat leerling 1 weer verder enz. Het is de bedoeling zoveel mogelijk antwoorden te bedenken, hardop te zeggen en op te schrijven.
3. Een aantal leerlingen lezen hun antwoorden voor. De rest controleert hun antwoorden hebben.

Werkvormen voor groepjes:

Woordenweb:

1. Iedere groep krijgt één groot vel papier en voor iedere leerling een andere kleur stift.
2. Midden op het vel papier staat een woord of titel met er om heen een cirkel. De leerlingen schrijven of tekenen om de beurt iets op dat bij het onderwerp past.
3. Woorden die met elkaar te maken hebben worden verbonden door een lijn of pijl.
4. De woordwebben worden in de klas opgehangen en door één leerling van elk groepje toegelicht.

Genummerde hoofden:

1. De leerlingen kiezen of krijgen een nummer van 1 tot 4. Dit nummer is nodig voor het nabespreken van de opdracht.
2. De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht en benadrukt dat iedereen straks het antwoord moet kunnen uitleggen.
3. De leerlingen bedenken voor zichzelf een antwoord en schrijven dit op.
4. De leerlingen gaan dicht bij elkaar zitten en wisselen de antwoorden uit. Ze overleggen over het gezamenlijke antwoord. Iedereen helpt elkaar het antwoord te begrijpen.
5. De leerkracht maakt bekend welk nummer (van stap 1) het antwoord moet gaan geven. Hij laat die nummers aan het woord, controleert of de groep er iets aan wil veranderen.

Bijlage 10 Samenwerkingsvaardigheden

Basisvaardigheden	Voortgezette vaardigheden	Vaardigheden voor gevorderde groepjes
<i>Prettige omgang met elkaar:</i> ☐ Elkaars naam gebruiken ☐ Elkaar aankijken tijdens het praten ☐ Vriendelijk op elkaar reageren ☐ Elkaar gelegenheid geven mee te doen <i>Eigen initiatief:</i> ☐ Een inbreng durven hebben ☐ Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan ☐ Meewerken aan de groepsopdracht <i>Gericht zijn op anderen:</i> ☐ Luisteren naar elkaar ☐ Elkaar uit laten praten ☐ De inbreng van een ander accepteren <i>Je houden aan afspraken:</i> ☐ Bij je groepje blijven ☐ Rustig praten en werken ☐ Materiaal met elkaar delen ☐ Om de beurt praten ☐ Aan de taak doorwerken tot deze af is.	<i>Communicatie:</i> ☐ Vragen stellen aan elkaar ☐ Reageren op wat de ander zegt ☐ Af en toe herhalen wat iemand zegt ☐ Elkaar vragen hardop te denken <i>Betrokkenheid:</i> ☐ Elkaar aanmoedigen mee te doen ☐ Elkaar een complimentje geven ☐ Ondersteunende opmerkingen maken ☐ Met alle groepsleden samenwerken <i>Helpen:</i> ☐ Elkaar aanbieden iets uit te leggen ☐ Hulp vragen aan een ander ☐ Elkaar helpen zonder voor te zeggen <i>Doelgericht werken:</i> ☐ Het werk plannen ☐ Richting geven aan de uitvoering van een taak ☐ Af en toe de voortgang samenvatten ☐ Elkaar herinneren aan de opdracht	<i>Interpersoonlijk:</i> ☐ Je in het standpunt van een ander verplaatsen ☐ Verschil van mening accepteren ☐ Ook op langere termijn een goede relatie behouden <i>Omgaan met lastige situaties:</i> ☐ Overeenstemming met elkaar bereiken ☐ Kritiek formuleren op ideeën, niet op personen ☐ Met elkaar problemen oplossen ☐ Op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent <i>Optimale opbrengst</i> ☐ Verschillende ideeën integreren ☐ Ideeën verder uitbouwen ☐ De groep stimuleren, motiveren

Coöperatief werken in het basisonderwijs, Förrer, Kenter en Veenman (2000), pagina 98.

