



Van individu tot samenspel

De onbewuste beïnvloeding van leerlingen tijdens het
coöperatieve werken

Neline Bos

1 TITELBLAD

Studentnummer: 140654

Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (PABO)
Mei 2018
Afstudeerbegeleider: Christine de Heer
17.800 woorden

2 SAMENVATTING

In de 21^e eeuw is het belangrijk dat enkele vaardigheden, gericht op de kenniseconomie, zo goed mogelijk worden uitgebouwd. Men noemt deze vaardigheden ook wel de 21^e-eeuwse vaardigheden. Hieronder valt ook de vaardigheid 'samenwerken'. In hoeverre kan het coöperatieve leren onbewust worden beïnvloed zodat een zo groot mogelijke actieve en positieve houding ontstaat bij de leerlingen? Met behulp van een interventie is een groep van 16 leerlingen uit groep 7 geobserveerd. De interventie was gericht op het creëren van een netwerk in het geheugen van de leerlingen. Als dit netwerk zou worden aangesproken door een korte verwijzing, dan zou het gedrag van de leerlingen onbewust moeten worden aangepast richting het actieve en positieve gedrag. Dit fenomeen wordt ook wel het begrip 'priming' genoemd. Dit begrip is gericht op het onbewust beïnvloeden van mensen.

Geconcludeerd wordt dat er inderdaad een verschuiving ligt in het actieve en positieve gedrag tijdens coöperatief werken voor de interventie en het actieve en positieve gedrag tijdens coöperatief werken na de interventie. Deze verschuiving is echter niet groot, een gemiddelde verschuiving van 0,11 op een vijfpuntschaal. Daarnaast heeft de interventie die gericht is op priming te maken met veel verschillende variabelen die niet allemaal uitgeschakeld kunnen worden, waardoor het resultaat niet honderd procent toe te wijzen valt aan de interventie die gepleegd is. Wel valt te zeggen dat de leerlingen een verandering opmerken in het gedrag tijdens het coöperatief leren, wat ten goede komt aan de positieve en actieve houding.

Inhoudsopgave

1	Titelblad.....	1
2	Samenvatting	2
3	Inleiding:.....	5
3.1	Vraagstelling.....	6
3.2	Identitaire link	6
4	De invloed van Priming.....	7
4.1	Hersenen en gedrag	7
4.1.1	Onze hersenen aan het werk.....	7
4.1.2	Ons geheugen uitgelicht	7
4.2	Het begrip 'Priming'.....	9
4.2.1	Het automatische denken.....	9
4.2.2	Beïnvloeding door priming	10
4.3	Priming in de praktijk.....	11
4.3.1	Moeilijkheden omtrent priming.....	11
5	Het Coöperatief leren in de klas	12
5.1	Wat is coöperatief leren	12
5.1.1	Leren gebeurt coöperatief.....	12
5.1.2	Het maatschappelijke belang.....	12
5.1.3	De basis van het samenwerkend leren	13
5.1.4	Actieve en positieve houding.....	14
5.2	Het pedagogisch klimaat	15
5.2.1	De leerkracht	16
5.2.2	Groepsdynamica.....	16
5.2.3	De leerling.....	17
5.3	Coöperatief leren in de praktijk.....	18
5.3.1	Zeven sleutels	18
6	Methode van Onderzoek.....	21
6.1	Onderzoeksgroep:	21
6.2	Opzet van het onderzoek:	21
6.3	Onderzoeksinstrumenten:.....	21
6.3.1	Validiteit:	23
6.3.2	Betrouwbaarheid:.....	24
6.4	Interventie:.....	24
7	Analyse van de gegevens.....	25
7.1	Observatielijst:.....	25

7.1.1	Analyse indicatoren van de observatielijst	25
7.1.2	Analyse van de leerlingen vanuit de observatielijst.....	28
7.1.3	Analyse van de groepsgemiddelde	29
7.2	Interviews.....	30
7.2.1	Analyse op basis van de interviews.....	30
7.3	Samenvatting van de analyse	33
8	Conclusie	34
9	Discussie.....	35
9.1	Validiteit	35
9.2	Betrouwbaarheid.....	36
9.3	Representativiteit	37
10	Aanbevelingen.....	38
11	Bibliografie	39
12	Bijlage.....	0
12.1	Meetinstrumenten	0
12.2	Constructtabel.....	0

3 INLEIDING:

‘De informatiesamenleving en de kenniseconomie respectievelijk conceptuele economie vragen om nieuwe kennis en vooral ook om nieuwe vaardigheden. Dit in aanvulling op hetgeen kinderen nu bijgebracht wordt middels de kernvakken. De vernieuwde samenleving vraagt om 21^e eeuwse vaardigheden van kinderen’ (Bovenkamp, 2014).

Steeds opnieuw worden er eisen gesteld aan de leerlingen van deze tijd. In 1993 werden er kerndoelen opgesteld, een set eisen waaraan leerlingen moeten voldoen aan het einde van het jaar. Tegenwoordig is er meer behoefte ontstaan richting de 21^e eeuwse vaardigheden van kinderen. Deze vaardigheden moeten ervoor zorgen dat de leerlingen optimaal kunnen presteren op hun werk en in hun omgeving. Vaardigheden die hierin benoemd worden, zijn: communiceren, creatief denken, digitale geletterdheid, kritisch denken, probleemoplossend denken, zelfregulering en samenwerken.

De groeiende informatisering zorgt ook voor veranderingen op de arbeidsmarkt. De ‘maakindustrie’ is overgenomen door de kenniseconomie waar juist die 21^e eeuwse vaardigheden van groot belang zijn, volgens SLO (SLO, 2017). De vraag blijft echter hoe het primair onderwijs deze vaardigheden op de juiste manier kan aanbieden, zodat de leerlingen zich hierin ook daadwerkelijk kunnen ontplooiën? Op welke aspecten van het menselijk brein moet er worden ingespeeld om vaardigheden als deze te laten ontplooiën? Hiervoor moet gekeken worden naar de werking van het geheugen en de manieren om verschillende aspecten op te kunnen slaan. Zo heeft het geheugen een declaratief deel en een niet-declaratief deel. Het declaratief deel is een geheugenvorm waar de kennis is opgeslagen waar je je bewust van kunt zijn. Voorbeelden hiervan zijn je bewuste herinneringen of feitenkennis. Het laatste begrip is een geheugenvorm waarin informatie opgeslagen is die onbewust invloed op ons uitoefent. Een vorm hiervan is priming, een geheugenvorm die ervoor zorgt dat iemand eerder zal reageren op een bepaalde prikkel van buitenaf als deze al eens opgeslagen is, dan wanneer deze prikkel nog nooit ontvangen is (Info.nu, 2009). Leerlingen kunnen zo dus beïnvloed worden door woorden, gebeurtenissen of andere stimuli als deze door het niet-declaratieve geheugen worden opgeslagen (Eling, 2014).

De mogelijkheid van beïnvloeding op onze cognitie, zorgt er al jaren voor dat priming als onderzoeksmethode wordt gebruikt in allerlei onderzoeksvelden (Aronson, Wilson, & Akert, 2014). Priming speelt in op ons cognitieve brein, het beïnvloedt de toegankelijkheid van de netwerken die wij in ons hoofd hebben opgebouwd, zodat we worden getriggerd om in één bepaalde richting te denken (Vandenberg, 2014). Echter, er vindt steeds vaker onderzoek plaats naar de vraag of priming ook daadwerkelijk ons gedrag kan beïnvloeden. Door de wetenschap is nog niet aangetoond dat priming invloed heeft op ons gedrag en nog concreter, of het ook invloed heeft op het aanleren van 21^e eeuwse vaardigheden. Onderzoeken over priming (Strahan, Spencer, Steven, Zanna, & Mark, 2002) geven echter wel een goed uitgangspunt om een start te maken en zelf in de schoolse omgeving te onderzoeken of het inderdaad invloed heeft.

3.1 VRAAGSTELLING

Door de verandering in de maatschappij is het noodzakelijk dat er wordt gewerkt aan de 21^e-eeuwse vaardigheden, zodat de toekomstige bevolking de juiste vaardigheden bezit op te kunnen functioneren. In dit onderzoek zal er expliciet worden gekeken naar het coöperatief leren, wat valt onder de vaardigheid 'samenwerken' (Bovenkamp, 2014). De vraag blijft hoe deze vaardigheid het beste kan worden aangeboden aan de leerlingen zo dat ze het zich zo goed mogelijk eigen kunnen maken.

Dit onderzoek zal zich richten op de invloed van priming op de vaardigheden die nodig zijn in de 21^e eeuw. Deze vaardigheden zijn echter een te groot begrip om de vraag goed te kunnen afbakenen. Daarom zal het zich richten op één aspect van deze vaardigheden, namelijk het samenwerken. Dit is een vaardigheid die veel terugkomt in het basisonderwijs en waar veel mee wordt gewerkt. Enkel het begrip 'samenwerken' zorgt niet voor voldoende afbakening binnen de vraagstelling, wat uiteindelijk leidt naar twee aspecten die heel belangrijk zijn tijdens het samenwerken, namelijk: een actieve inzet en een positieve houding. Zonder deze twee aspecten is het niet mogelijk om positief een coöperatieve opdracht te volbrengen. Mijn onderzoeksvraag luidt daarom als volgt:

'Wat wordt bereikt met behulp van priming op het gebied van een actieve en positieve houding bij coöperatieve opdrachten, bij de leerlingen uit groep 7 van CNS 'Herédium'?''

De deelvragen die in dit onderzoek naar voren zullen komen zijn de volgende:

Theoretisch deel:

1. Hoe kan priming worden toegepast om gedrag te beïnvloeden
2. Hoe kan invloed worden uitgeoefend op het coöperatief leren

Empirische deel:

3. In hoeverre heeft priming een positieve invloed op de positieve en actieve houding op het gebied van coöperatieve opdrachten.
4. In hoeverre ervaren de leerlingen een verandering van een positieve en actieve houding van de groep tijdens het coöperatieve werken.

Het doel van dit onderzoek is het uitbreiden van de kennis over de invloed van priming op het gedrag van leerlingen. Als blijkt dat dit begrip werkt in de praktijk en er daadwerkelijk voor zorgt dat leerlingen makkelijker samenwerken met andere leerlingen, dan is het mogelijk om dit toe te passen in de praktijk. Leerlingen kunnen zo beïnvloed worden om het gedrag toe te passen waarbij zij en andere klasgenoten het meeste baat hebben en uiteindelijk ook het meest van zullen leren.

Dit onderzoek is hierdoor erg relevant op het praktische gebied van het onderwijs. Het kan voor leerkrachten een verbreding van kennis zijn en een mogelijkheid tot het aanleren van vaardigheden op een heel andere manier.

3.2 IDENTITAIRE LINK

We leven in de 21^e eeuw en de laatste jaren zijn de ontwikkelingen ontzettend hard gegaan. De technologie is ons voorbij gevlogen, wat maakt dat wij ons moeten gaan aanpassen. Deze aanpassingen kunnen niet vroeg genoeg beginnen en daarom vind ik het zo belangrijk dat er op de basisscholen wordt gewerkt aan de 21^e-eeuwse vaardigheden. Deze vaardigheden zijn zo ontwikkeld dat ze aansluiten bij de competenties die de werknemers nodig hebben om zich te redden in het arbeidsleven van deze tijd. Om de leerlingen van de basisschool zo goed mogelijk voor te bereiden op hun plek in de maatschappij, hebben ze deze vaardigheden nodig. Het ontwikkelen hiervan zal op een hele andere manier moeten gebeuren dan het traditionele lesgeven waarbij een leerkracht voor de groep staat en de leerlingen luisteren. Deze vaardigheden ontwikkel je voornamelijk door ermee aan de slag te zijn. In mijn onderzoek ga ik bekijken of het begrip 'priming' iets kan toevoegen aan de ontwikkeling van deze 21^e-eeuwse vaardigheden bij de leerlingen. Om zo optimaal mogelijk deze vaardigheden te kunnen ontwikkelen bij de leerlingen.

4 DE INVLOED VAN PRIMING

4.1 HERSENEN EN GEDRAG

Vanaf de geboorte zijn kinderen bezig om zich vaardigheden eigen te maken. Binnen een paar maanden zijn ze in staat om visuele aspecten te herkennen, een begin te maken met vocaliseren en zijn ze bezig om hun motoriek te versterken (Verhulst, 2005). De ontwikkeling van deze kinderen verloopt grotendeels gelijkwaardig. Maar hoe verloopt deze ontwikkeling en wat maakt dat onze hersenen nieuwe vaardigheden leren en dat zich eigen maken?

4.1.1 Onze hersenen aan het werk

Al onze herinneringen bestaan uit ketens (Wijnen & Verstraten, 2008). Als we nieuwe vaardigheden eigen willen maken, dan construeren wij deze ketens in ons geheugen (Eling, 2014). Neem een vaardigheid als fietsen als uitgangspunt. Deze vaardigheid hebben wij ons ooit eigengemaakt, we hebben een keten geconstrueerd in ons brein. Hoe vaker wij gaan fietsen, hoe sterker deze verbinding wordt en hoe makkelijker het ons afgaat. Als wij minder zouden gaan fietsen, dan wordt de keten ook minder sterk en zal het ons minder makkelijk afgaan (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Ditzelfde geldt ook voor het leren in een klassikale omgeving. Leerlingen die voor het eerste leren lezen, zullen netwerken creëren in hun hoofd. Ketens tussen klanken, letters en woorden. Uiteindelijk geldt dit ook voor onze herinneringen; als wij ons iets willen herinneren, dan reconstrueren we dat door een aantal netwerken te activeren en te laten samenwerken, hierdoor ontstaat een beeld dat betekenis heeft voor ons (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Deze ketens worden gevormd door neuronen die zich in ons hoofd bevinden.

In onze hersenen bevinden zich miljoenen neuronen, deze zijn in staat om informatie met elkaar uit te wisselen en om herinneringen op te slaan (Linden, 2006). Als reactie op een zintuiglijke ervaring, komt er binnen in een neuron een elektrische puls vrij (Wijnen & Verstraten, 2008). Die schiet met grote snelheid door de steel, de zogenoemde axon. Aan het einde van deze axon zit een verdikking. Heel smalle spleten, synapsen, scheiden deze verdikking van de dendrieten, de ontvangers, van andere neuronen in de buurt (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Neurotransmitters worden door de neuron afgevuurd richting een dendriet, ze komen in de receptoren van de dendriet terecht. Worden ze daar geweigerd, dan verdwijnt deze neurotransmitter weer en wordt er geen contact gemaakt tussen beide neuronen. Echter, als deze neurotransmitters wel geaccepteerd worden, dan zetten ze in die dendrieten een elektrische puls in werking, als een kettingreactie (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Als deze neuronen zich voor elkaar blijven openstellen, dan ontstaat er een keten. Hoe vaker deze keten wordt geactiveerd, hoe krachtiger deze zal worden (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Hierin zien wij dan ook de kracht van herhaling. In een klassensituatie zal opgemerkt worden dat woorden die eenmalig worden geleerd, vrijwel meteen daarna uit ons geheugen verdwijnen. Echter, als wij deze woorden blijven herhalen en ermee blijven werken, dan zullen deze woorden beter blijven beklijven (Eling, 2014).

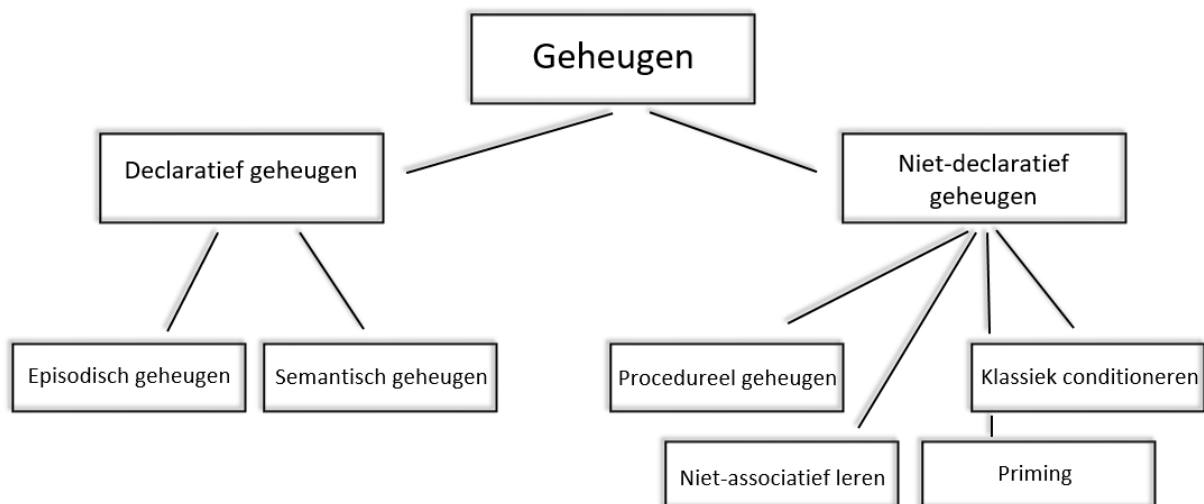
4.1.2 Ons geheugen uitgelicht

De ketenen van neuronen spelen uiteindelijk een rol in ons geheugen. De werking van het geheugen is opgedeeld in twee delen: het declaratief geheugen, ook wel het expliciete geheugen genoemd en daarnaast het niet-declaratief geheugen, ofwel het impliciet geheugen (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Het declaratieve geheugen is, het geheugen waarin de kennis zich bevindt waar je je bewust van kunt zijn (Vandenberg, 2014). Herinneringen en vaardigheden die je op kunt halen en waarvan je ook kunt uitleggen hoe deze tot stand zijn gekomen. Dit declaratief geheugen is opgedeeld in het episodisch geheugen en het semantisch geheugen (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Het episodisch geheugen bevat alle bewuste herinneringen aan persoonlijke gebeurtenissen die in het verleden hebben plaatsgevonden. Het episodisch geheugen ligt ook aan de

basis van de verbindingen die worden gelegd tussen elementen van de binnenkomende informatie en de kennis die al ligt opgeslagen. Daarnaast bevat het declaratief geheugen ook het semantische geheugen, die is verantwoordelijk voor het opslaan van feiten over vocabulaire en objecten (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Het semantische geheugen speelt dan ook een grote rol bij het leren wat gebeurt op de basisschool.

Met het niet-declaratief geheugen wordt het geheugen bedoeld dat nodig is voor het uitvoeren van een vaardigheid of actie zonder dat daar bewuste herinneringen voor nodig zijn (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Dit omvat meerdere vormen van leren en geheugen. Allereerst bevat het niet-declaratief geheugen het procedureel geheugen (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008). Dit heeft betrekking op het aanleren van motorische vaardigheden en cognitieve vaardigheden. Daarnaast bevat dit geheugen ook het klassieke conditioneren, waarin een respons wordt opgeroepen door de juiste stimulus te verbinden met een ongeconditioneerde stimulus (Brysbaert, 2015). Verder bevat dit geheugen ook het niet-associatief leren, dit is de meest eenvoudige vorm van leren, waarbij er sprake is van een enkele stimulus (Verhulst, 2005). Een verheldering hiervan is het gegeven dat je gewenning gaat vertonen aan het geluid van een opstijgend vliegtuig als je naast een vliegveld woont. Als laatste bevat dit geheugen ook het priming-gebied. Dit begrip zal verder worden behandeld in de volgende paragraaf (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008; Vandeberg, 2014).

Uit de voorgaande informatie blijkt dat als we nieuwe vaardigheden willen laten ontwikkelen, dan is het nodig dat er nieuwe verbindingen tussen neuronen worden gelegd. Bij het verbeteren van vaardigheden is het nodig dat bestaande verbindingen sterker worden gemaakt (Eling, 2014; Linden, 2006; Wijnen & Verstraten, 2008).



Figuur 1: Deze illustratie geeft weer hoe het geheugen is onderverdeeld in het declaratief geheugen en het niet-declaratief geheugen

4.2 HET BEGRIP 'PRIMING'

In de vorige paragraaf is het geheugen behandeld. Daaruit bleek dat het geheugen bestaat uit miljarden neuronen die onderling ketens vormen. Deze netwerken bevatten de totaliteit van onze kennis en onze herinneringen. De netwerken hebben zich gevormd door verbanden of ervaringen die de persoon in kwestie heeft gelegd of meegemaakt. Priming is een onderdeel van het niet-declaratief geheugen. Dit geheugen bevat die vaardigheden die geen bewuste herinneringen nodig hebben. Voor mensen is het namelijk niet mogelijk om toe te lichten hoe het mogelijk is dat men op een rijdende fiets kan blijven zitten. In dit onderzoek draait het om de beïnvloeding van coöperatief leren doormiddel van priming. Hierbij is het van belang om te begrijpen wat dit begrip inhoudt, zodat het optimaal getest kan worden. In de literatuur worden in verscheidende boeken en artikelen notie gemaakt van het begrip 'Priming'. Daarbij wordt het als volgt beschreven:

1. *'De manier waarop recente of momentane ervaringen op een passieve manier (dus zonder dat de wil zich er actief mee bemoeit) een interne paraatheid creëert'.* (Cauffman, 2013)
2. *'Door priming worden bepaalde stimuli eerder herkend en reageren mensen hier sneller op, zodra deze eerder zijn waargenomen'.* (Gaanderse, 2013)
3. *'De facilitatie van herkenning of productie van een experimenteel item na een eerdere ervaring met een (gerelateerd) item'.* (Wijnen & Verstraten, 2008)
4. *'Bij priming gaat het om het (gedeeltelijk) activeren van een interne representatie door een stimulus, waardoor een herkenning op een later tijdstip sneller verloopt'.* (Eling, 2014)
5. *'Men is zich (min of meer) bewust van de stimulus, terwijl men zich niet bewust is van de effecten van die stimulus'.* (Cauffman, 2013)

In deze vijf begrippen komt de essentie van priming naar voren. Bij de tweede en de derde beschrijving van dit begrip komt duidelijk naar voren dat priming zorgt voor een herkenning van een eerdere situatie. Deze herkenning zorgt vervolgens voor een reactie. Uit de eerste en vierde beschrijving van dit begrip blijkt dat priming ook zorgt voor een interne reactie of paraatheid op een stimulus. De kern van priming is te vinden in alle vijf de begrippen. Dat wordt uitgelegd in onderstaande paragraaf:

4.2.1 Het automatische denken

Het automatische denken is uiteindelijk de bron van priming. Onderzoek wijst uit dat dit automatisch denken snel, onwillekeurig en onbewust gebeurt. (Aronson, Wilson, & Akert, 2014) Dit denken gaat snel, waardoor we in elke situatie direct een oordeel kunnen vellen over de veiligheid of de emoties omtrent een situatie. Dit automatisch denken zorgt ervoor dat we voorbereid zijn op gevaar en snel kunnen beslissen wat voor actie we moeten ondernemen. Het zorgt natuurlijk ook voor misopvattingen, we noemen dit ook wel representativiteitsheuristiek (Aronson, Wilson, & Akert, 2014). We baseren onze aanname op de grond van de mate waarin het lijkt op een karakteristiek geval. Om dit tegen te gaan, bezitten wij ook het gecontroleerde denken, dit denken duurt langer, maar is wel een goede check om representatieve gedachten tegen te gaan. Het automatische denken werkt aan de hand van netwerken. Alle netwerken in ons hoofd zijn gevormd door verbanden of ervaringen, zo zijn wij in staat om snel ergens op te reageren. Waar we ons echter niet van bewust zijn, is het feit dat we vaak netwerken toepassen die recentelijk naar boven zijn gekomen. (Aronson, Wilson, & Akert, 2014) (InfoNu, 2015) Dit wordt ook wel het priming-effect genoemd. Mensen baseren hun reacties op de toegankelijkheid van netwerken in hun geheugen. Een onderzoek over dit begrip is het onderzoek van North, Hargreaves & McKendrick uit 1999. Hun onderzoek vond plaats op een wijnafdeling, waar ze soms Franse muziek afspeelden, maar soms ook Duitse muziek. Zij kwamen erachter dat de Franse

muziek de mensen beïnvloedt om Franse wijn te kopen en de Duitse muziek zorgde ervoor dat er meer Duitse wijn werd verkocht. De klanten antwoordden ontkennend op de vraag of de muziek van invloed was bij hun aankoop. De Franse muziek zorgde ervoor dat het netwerk met het concept 'Frans' wordt aangestipt. Dit netwerk is dus toegankelijk en hierdoor baseren de mensen hun keuze meer richting dit netwerk. Hieruit blijkt dat priming een mogelijkheid geeft om mensen onbewust te beïnvloeden en op hun gedrag of leren invloed uit te oefenen. Hierin is het wel belangrijk dat je de mentale processen stuurt waar mensen zich niet bewust van zijn. Juist dat onbewuste zorgt ervoor dat het niet onder manipulatie valt, omdat je daar wel verzet bij ervaart richting jouw eigen gedrag. (Aronson, Wilson, & Akert, 2014; Cauffman, 2013; Eling, 2014).

4.2.2 Beïnvloeding door priming

Het beïnvloeden door middel van priming werkt op drie niveaus. Allereerst bestaat er het 'inputniveau' of het verwerkingsniveau (Aronson, Wilson, & Akert, 2014; Eling, 2014). Als mensen op dit niveau worden beïnvloed, betekent dit dat hij niet bewust de kenmerken uit de omgeving verwerkt die bepaalde gedachten of gevoelens bij hem losmaken. Als we op dat niveau naar de wijnstudie kijken, betekent dit dat de mensen niet doorhebben dat er Franse of Duitse muziek wordt afgespeeld. Het tweede niveau is het zogenoemde 'procesniveau', dit niveau gaat over het feit dat de mensen niet doorhebben wat voor invloed de omgeving heeft op hun brein (Aronson, Wilson, & Akert, 2014; Eling, 2014). Terugkijkend naar de wijnstudie betekent dit dat ze zich niet bewust zijn van de associatie die de muziek oproept en hoe het hen beïnvloed. Als laatste bestaat er het 'outcome-niveau', de beïnvloeding op dit niveau gaat over het gedrag (Aronson, Wilson, & Akert, 2014; Eling, 2014). Men is zich hier dan niet bewust van zijn of haar uiteindelijke gedrag. In het voorbeeld zou dit leiden tot een klant die een Franse wijn koopt en zich dit niet realiseert. De praktijk leert ons dat het derde niveau zich vaak wel in het bewuste afspeelt en dat dit moeilijk te beïnvloeden is, maar door iemand op het tweede of eerste niveau te beïnvloeden is het goed mogelijk om ook de attitudes van mensen te beïnvloeden.

Priming kan op twee verschillende manieren worden aangeboden, de eerste is de subliminale priming. Deze vorm bevindt zich onder de waarnemingsgrens, dat betekent dat de beelden die je binnenkrijgt door deze manier van priming, bijvoorbeeld tijdens het Tv-kijken, zo'n snelheid hebben dat ze niet bewust binnenkomen en verwerkt worden. Deze manier werkt tot op zeker hoogte, het beïnvloedt de mensen pas onder zeer specifieke omstandigheden (Strahan, Spencer, Steven, Zanna, & Mark, 2002). Als er via de subliminale manier beelden van het merk 'Coca-cola' worden aangeboden, zullen alleen de mensen erdoor beïnvloed worden die ook daadwerkelijk dorstig zijn. Een andere manier van priming is de supraliminale manier, deze manier blijft wel boven de waarnemingsgrens, maar dit blijft nog steeds een onbewust effect, doordat we ons niet realiseren wat voor effect dit heeft op ons gedrag.

4.3 PRIMING IN DE PRAKTIJK

4.3.1 Moeilijkheden omtrent priming

In de paragrafen hierboven wordt beschreven hoe priming in de theorie zou kunnen werken. In deze paragraaf wordt juist besproken hoe priming in de praktijk kan worden toegepast en wat daarvoor nodig is.

Het Nederlandse onderwijs is gebaseerd op de visie van de schoolleiding, de algemene regels van de regering en daar tussendoor heeft de leerkracht alle vrijheid om zijn eigen lesdag in te vullen. Dat is vaak gericht op de visie van de leerkracht en op de aspecten die hij belangrijk vindt. Langzaam sluipen er zo gewoontes naar binnen. Het toepassen van priming maakt het mogelijk om neuropsychologische studies en cognitief hersenonderzoek te koppelen aan het basisonderwijs (Jollis, 2010). Dit zorgt voor een onderbouwing, waardoor leerkrachten kunnen verantwoorden waarom ze bepaalde keuzes maken en bepaalde aspecten aanbieden aan de leerlingen. Echter, priming is niet gemakkelijk in het gebruik. Onderzoeken waarin priming werd bewezen, konden vaak makkelijk weer worden weerlegd (Strahan, Spencer, Steven, Zanna, & Mark, 2002). Voor de subliminale priming is een variant die moeilijk getest kan worden en waardoor er nog weinig duidelijkheid over bestaat. Dit is te verklaren door de manier van onderzoeken die aansluit bij priming. Het bestaat in het algemeen uit een onderzoek met veel verschillende variabelen die moeilijk te meten zijn. Om deze reden kan een proef moeilijk worden gerepliceerd en dat is een van de krachten van een onderzoek (Broeke, 2012; Brysbaert, 2015). De verschillende omgevingen hebben een grote invloed op de uitkomst van de testen, wat het minder betrouwbaar maakt om de test te reproduceren. Hierdoor krijgen onderzoekers veel vrijheid om net zo lang de data te onderzoeken tot het gewenste resultaat eruit komt (Broeke, 2012).

Een variabele die in dit onderzoek naar voren gaat komen is het verschil tussen het jongensbrein en het meisjesbrein. Hoewel ze vrijwel identiek zijn in bouw, zijn er verschillende hersenprocessen en vaardigheden die zich anders ontwikkelen (Jollis, 2010). Zo is het jongensbrein conceptueel sterk en zijn ze van jongs af aan al bezig met motoriek. Dat in vergelijking met het meisjesbrein wat sociaal sterker is, voornamelijk op het gebied van het uiten en duiden van emoties. Dit is terug te zien in aspecten waar taal een belangrijke rol speelt zoals het samenwerken (Jollis, 2010). Ook in dit opzicht is het lastig om priming toe te passen in een onderzoek in het basisonderwijs.

Toch zijn meer dan tweehonderd studies die priming –effecten bewijzen (Bouwmeester, 2012). Daarin is het belangrijk om mee te nemen dat leerlingen niet alleen geprimed dienen te worden, maar dat ook de motivatie om het doel te bereiken moet worden meegegeven (Strahan, Spencer, Steven, Zanna, & Mark, 2002). Dit zal het gedrag beter sturen, doordat het de prime alleen maar onbewuster maakt, de leerlingen zullen hun gedrag wijzen op de motivatie die ze voelen om het doel te bereiken, wat maakt dat de prime beter zal aanslaan (Strahan, Spencer, Steven, Zanna, & Mark, 2002). In het onderzoek is het belangrijk dat de leerlingen vlak voor het coöperatieve leren in aanraking komen met positief gedrag of positieve woorden, zo zal dat netwerk worden aangestipt en zal het de leerlingen onbewust beïnvloeden (Eling, 2014; Wijnen & Verstraten, 2008).

5 HET COÖPERATIEF LEREN IN DE KLAS

5.1 WAT IS COÖPERATIEF LEREN

'Samenkomen is een begin; bij elkaar blijven is een vooruitgang; samenwerken is succes' (Henry Ford, 1863-1947).

Bijna honderd jaar geleden werd er al gesproken over het succes van samenwerken. Ook in de huidige tijd zijn er veel onderzoeken gedaan naar een eventueel succes van samenwerkend leren in het basisonderwijs. Hieruit blijkt dat het een positief effect op de leerprestaties heeft en dat het de leerlingen verantwoordelijker maakt (Bleecke & Valstar, 2016; Blok, Oostdam, & Peetsma, 2006). Maar wat wordt er nu verstaan onder het samenwerkend leren en welke voor- of nadelen biedt het?

Dit hoofdstuk zal gaan over het coöperatieve leren in de klas en hier zal specifiek worden ingegaan op de mogelijkheden om tot beïnvloeding te komen doormiddel van priming. In hoeverre is het mogelijk dat het coöperatief leren wordt beïnvloed door middel van priming?

5.1.1 Leren gebeurt coöperatief

In de bovenstaande paragrafen is de werking van het geheugen aan bod gekomen. Daarbij is er ook kort gesproken over de definitie van het begrip 'leren'. Hierbij is er vastgesteld dat het begrip 'leren' staat voor: *'Vanuit hersenonderzoek weten we dat leren in wezen het aanleggen van goed begaanbare paden in de hersenen is. Veel verschillende, krachtige verbindingen door betekenisgeving en herhaling vergemakkelijkt het terugvinden van opgeslagen kennis'* (Förrer, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000).

In deze paragraaf wordt er echter niet gesproken over het leren in het algemeen, maar wordt er gekeken naar samenwerkend leren, oftewel coöperatief leren. De algemene definitie van het begrip 'coöperatief leren' is het volgende:

'Coöperatief leren is leren dat plaatsvindt in een (onderwijs)leersituatie waarin de lerende in interactie met één of meer actoren onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat alle betrokkenen willen bereiken of maken' (Vught, 2002). Kort samengevat kan je hieruit concluderen dat leerlingen leren van en met elkaar. In feite zijn leerlingen die zich bezighouden met coöperatief leren, aan het werk om krachtige netwerken te ontwikkelen. Hier wordt echter niet in hun eentje aan gewerkt, maar dit doen ze in gezelschap van medeleerlingen, zodat ze elkaar kunnen bijstaan en van elkaar kunnen leren.

5.1.2 Het maatschappelijke belang

De maatschappij is veranderd ten opzichte van vijftig jaar geleden. Rond het jaar 1850 ontwikkelde zich in Nederland een industriële revolutie wat uitmondde in een industriële samenleving. Deze was gericht op de directe kennisoverdracht. Leerlingen moesten kennis bezitten die ze konden toepassen om zo praktisch mogelijk in de maatschappij te komen staan (Oetelaar, 2012). Vanuit het basisonderwijs werd hieraan gehoor gegeven, om zoveel mogelijk kennis over te kunnen dragen, dit gebeurde voornamelijk in de klaslokalen en het gebeurde vrij passief (Oetelaar, 2012; Bleecke & Valstar, 2016). De laatste jaren heeft er echter een omslag plaatsgevonden, waardoor de industriële samenleving steeds minder de boventoon voert. Langzaam zijn we overgeschakeld naar een kennissamenleving. Hierin is van belang dat werknemers voorbereidt zijn op de visie van bedrijven dat werkprocessen, producten en diensten voortdurend moeten worden vernieuwd en verbeterd. Dat vraagt om een constante kennisontwikkeling en een flexibele geest (Kessels, 2004). Door deze veranderingen in de samenleving zijn er doelen opgesteld voor de zogenoemde



Figuur 2: (SLO, 2017)

millenniumleerlingen, de leerlingen die in het nieuwe millennium zijn geboren. Van hen wordt verwacht dat zij zich ontwikkelen tot waardige burgers in een kenniseconomie. Om richtlijnen te geven aan het basisonderwijs over de verwachtingen van de ‘nieuwe’ werknemers, zijn de 21st century skills opgesteld, oftewel de 21^e -eeuwse vaardigheden (SLO, 2017). Hierin is niet de uitwisseling van informatie belangrijk, maar een bepaalde interpretatie van informatie (Voogt & Roblin, 2010). Bij de ontwikkeling van de 21^e -eeuwse vaardigheden is de focus gelegd op enkele kerntaken waarbinnen vergelijkbare competenties nodig zijn. In de afbeelding hierboven staan deze competenties. Eén van deze competenties is het begrip: ‘samenwerken’. Deze hoort bij de competenties omdat er in elk bedrijf sprake is van samenwerking. De leerlijn die beschreven staat in SLO (SLO, 2017) schrijft de doelen die behaald moeten worden met betrekking tot dit begrip als volgt:

- *‘Verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen*
- *Hulp en feedback vragen, geven en ontvangen*
- *Een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën*
- *Respect voor verschillen*
- *Onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team*
- *Functioneren in heterogene groepen*
- *Effectief communiceren’ (SLO, 2017)*

Bij deze vaardigheid wordt er gefocust op de kwaliteit van samenwerking, daarin is de kwantiteit van veel minder belang.

5.1.3 De basis van het samenwerkend leren

Samenwerken is een breed en overkoepelend begrip. In dit onderzoek gaat het daarom ook niet om dit brede begrip, maar wordt de focus gelegd op coöperatief leren. Hierbij geldt de definitie die hierboven beschreven staat. Coöperatief leren is gericht op het leren van vaardigheden, deze worden aangeleerd en geoefend door samen te werken met medeleerlingen. Hierin is het belangrijk dat vijf basiskenmerken van coöperatief leren worden meegenomen (Bleecke & Valstar, 2016; Förrer, Kenter, & Veenman, 2000). Pas als de volgende vijf kenmerken worden verwerkt in een opdracht, is er sprake van coöperatief leren:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid. Dit betekent dat de leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om het leerdoel te kunnen bereiken. Pas als de inzet van elk groepslid aanwezig is, kunnen ze succesvol zijn. Deze afhankelijkheid leidt ertoe dat de leerlingen zich gaan realiseren dat de inzet van ieder groepslid belangrijk is, anders zal het doel niet gehaald kunnen worden. Daarnaast leren ze om trots te zijn op elkaars prestaties.
2. Individuele verantwoordelijkheid. Elk groepslid voelt de verantwoordelijkheid van de opdracht.
3. Directe interactie. De leerlingen moeten in direct contact met elkaar staan, dit betekent dat ze kunnen overleggen op elk moment en dat ze allemaal op elkaar kunnen reageren. Hierdoor kunnen ze ervaringen uitwisselen, elkaar ondersteunen en feedback geven.
4. Samenwerkingsvaardigheden. Voordat er gewerkt kan worden met coöperatief leren, moeten er enkele basissamenwerkingsvaardigheden aanwezig zijn. Deze vaardigheden kunnen dan verdiept worden en worden verbeterd en nieuwe vaardigheden kunnen worden aangeleerd.
5. Evaluatie van het groepsproces. Aan het einde van de opdracht moet een evaluatie zitten van de cognitieve en sociale doelen. Pas dan kan er worden gemeten of die daadwerkelijk zijn bereikt (Förre, Kenter, & Veenman, 2000; Bleecke & Valstar, 2016).

Deze kenmerken geven houvast aan de leerkrachten, zij kunnen aan de hand van deze basiskenmerken coöperatieve opdrachten ontwikkelen die ook bijdrage aan de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden van leerlingen. Samenwerking vraagt wel om investeringen, niet alleen qua organisatie van de kant van de leerkracht, ook leerlingen moeten bereid zijn om te investeren in de opdrachten en de samenwerking. Deze investering komt niet van de grond als er geen vertrouwen en veiligheid aanwezig is. Dit kernbegrip zorgt ervoor dat een leerling zich gewaardeerd en gezien voelt, waardoor hij bereid is om te investeren in de opdracht, omdat zijn bijdrage gewaardeerd wordt (Zitter, 2010).

Coöperatief leren is een item dat al langere tijd bekeken en onderzocht wordt. Veel basisscholen werken steeds vaker met deze vorm van leren, maar wat maakt het nu zo aantrekkelijk? Een belangrijk doel van coöperatief leren is het creëren van meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen. Dit is een competentie die belangrijk is voor het verdere leven van de leerlingen, het is dus van belang dat hieraan gewerkt wordt (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). Het blijft echter niet bij deze competentie. Door de samenwerking die leerlingen laten zien, wordt er een beroep gedaan op hun sociale en communicatieve vaardigheden (Förerr, Kenter, & Veenman, 2000; van Vught, 2002). Deze worden verdiept en verbreed, doordat ze het gebruiken in een reële setting. Verder zorgt het voor een effectievere vorm van leren (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016), hierbij is van belang dat de leerlingen actief betrokken worden. Uiteindelijk heeft coöperatief leren een positief effect op het leren, het blijkt dat leerlingen, in situaties waar gebruik wordt gemaakt van coöperatief leren, beter presteren dan leerlingen in een individuele setting (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). Coöperatief leren is dus bevorderend voor de sociale en communicatieve ontwikkeling, betere leerprestaties en een effectievere vorm van leren. Dit wordt mede veroorzaakt door de heterogene groepjes waar de leerlingen zich in bevinden (Förerr, Kenter, & Veenman, 2000; Blok, Oostdam, & Peetsma, 2006). Binnen deze groepen zijn er verschillen tussen de leerlingen op verschillende aspecten zoals, leerstijl, begaafdheid, culturele achtergronden et cetera. Door in heterogene groepen te worden ingedeeld leren de leerlingen om rekening te houden met de verschillen die er onderling aanwezig zijn.

Uiteindelijk blijft de vraag; waarom coöperatief leren zo'n positief effect heeft op het leren bij kinderen. Dit kan verklaard worden aan de hand van cognitieve theorieën. Deze steunen vooral op het werk van Piaget en Vygotsky. In hun werk staat onder andere beschreven dat leren dient aan te sluiten bij de zone-van-naaste-ontwikkeling (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Deze theorie vermeldt dat leerlingen die werken op een niveau die net buiten hun bereik is, meer geprikkeld worden en gemotiveerder zijn (Förerr, Kenter, & Veenman, 2000; Ontwikkelingsvoorsprong, 2015). Doordat leerlingen tijdens coöperatief werken in heterogene groepen werken, worden ze door medeleerlingen geprikkeld om te werken op een niveau dat net buiten hun bereik is, ze worden daarbij ondersteund door hun medeleerlingen die dit niveau al wel hebben bereikt.

5.1.4 Actieve en positieve houding

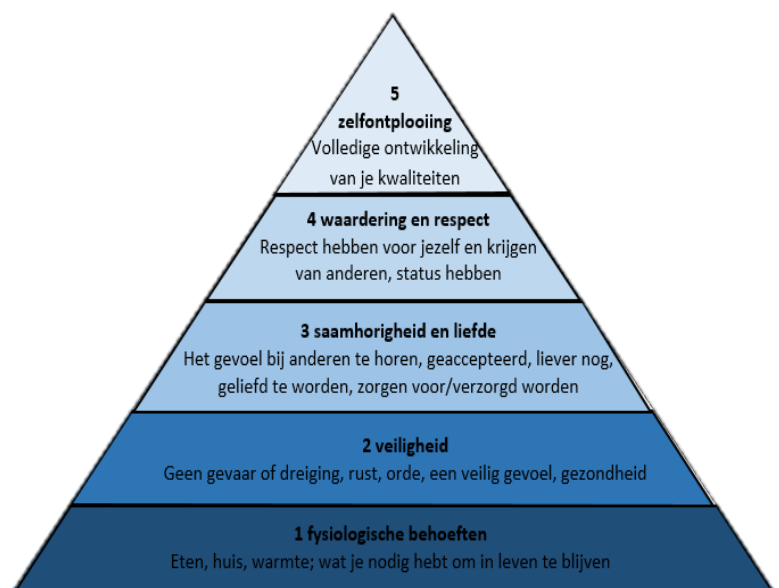
In dit onderzoek wordt de aandacht gelegd op een positieve en actieve houding van de leerlingen. Dit wordt gedaan omdat coöperatief werken een groot begrip is. De actieve houding bij het coöperatieve leren is belangrijk, aangezien leerlingen van en met elkaar moeten leren. Zonder zich in te spannen, is het voor hen niet mogelijk om coöperatief te leren (Blok, Oostdam, & Peetsma, 2006). Er komt dan een duidelijke vorm van meeliftgedrag naar voren (Förerr, Kenter, & Veenman, 2000). Dit is het gedrag wat naar voren komt als leerlingen al het werk op de schouders van andere groepsleden leggen. Is een leerling actief bezig met de groepsopdrachten en levert de leerling inspanning, dan kan dit voorkomen worden (Kagan, 2010). Daarnaast kan door middel van individuele verantwoordelijkheid ervoor gezorgd worden dat dit meeliftgedrag wordt verminderd (Bleecke & Valstar, 2016). Als elke leerling verantwoordelijk is voor zijn eigen gedrag, kan direct worden gezien welke leerling actief bezig is geweest en welke leerling betrokken is geweest. Naast deze actieve houding, is het voor de leerlingen ook noodzakelijk dat ze een positieve houding laten zien bij het coöperatief werken. Willen ze van elkaar en met elkaar kunnen leren, dan dienen ze ook met elkaar om te kunnen gaan en is het noodzakelijk dat ze weten dat ze altijd een beroep kunnen doen op elkaar en elkaar kunnen helpen (Förerr, Kenter, & Veenman, 2000). Zonder een positieve houding is er geen veiligheid en zonder veiligheid is er ook geen mogelijkheid om een leervolle situatie te creëren waarbinnen geleerd kan worden (Bleecke & Valstar, 2016). Uiteindelijk zal er om deze reden ook voor worden gekozen om juist te letten op een actieve en positieve houding bij de leerlingen.

5.2 HET PEDAGOGISCH KLIMAAT

De beïnvloeding die plaatsvindt doormiddel van het begrip ‘priming’ richt zich op het gedrag en de omgeving van de leerling (Eling, 2014). Door netwerken aan te spreken in het geheugen van de leerling, zal zijn gedrag worden beïnvloed omdat er sprake is van representativiteit (Linden, 2006). Daarnaast wordt de hele groep door dit begrip beïnvloed waardoor de omgeving van de leerling ook zal veranderen. Zoals besproken in de vorige paragraaf is het noodzakelijk dat er bij het coöperatief leren de begrippen veiligheid en vertrouwen aanwezig zijn. Als deze begrippen aanwezig zijn dan kan het coöperatief leren ook gaan groeien. Veiligheid en vertrouwen vinden hun oorsprong in het pedagogisch klimaat. Om invloed uit te oefenen op het coöperatief leren, moet er gekeken worden naar het pedagogisch klimaat. Om deze reden zal er in deze paragraaf uitvoerig in worden gegaan op het pedagogisch klimaat en zal er ook besproken worden op welke gebieden priming dan ook invloed heeft.

‘Het pedagogisch klimaat omvat alle omgevingsfactoren die bijdragen aan het welbevinden van het kind, waardoor een kind zich verder kan ontwikkelen. Hierbij gaat het om factoren die al aanwezig zijn, maar ook om factoren die een leerkracht weloverwogen creëert’ (Wij-leren, 2015).

Het is belangrijk dat leerlingen zich bevinden in een positief pedagogisch klimaat. Dit zorgt ervoor dat ze zich optimaal kunnen ontwikkelen op allerlei gebieden (van Lieshout, 2009; van Eijkeren, 2012). Voornamelijk de sociaal-emotionele ontwikkeling zal vastlopen als het pedagogisch klimaat niet veilig en vertrouwd is. Dit is vervolgens een negatieve trigger richting het coöperatieve leren. Als de visie aanwezig is om hieraan te werken, dan zal eerst het pedagogisch klimaat bekeken moeten worden of het veilig genoeg is voor de leerlingen. Als dit niet het geval is, dan zal er gewerkt moeten worden aan dit klimaat. Hierbij moet men rekening houden met de drie begrippen die hier invloed op uitoefenen, namelijk de leerkracht, de leerling en de groepsdynamica (Engelen, 2010). Verderop in deze paragraaf zal besproken worden wat men kan aanpassen op het gebied van deze begrippen om ervoor te zorgen dat de veiligheid en het vertrouwen terugkeren. Zonder deze begrippen is er geen sprake van zelfontplooiing, dit bracht Maslow in 1943 al naar voren. Hij beschreef de behoeftepiramide van de mens. Deze piramide is opgebouwd uit vijf lagen die allemaal behoeften beschrijven. Maslow was ervan overtuigd dat men eerst hun behoeften uit de eerste laag moesten vervullen, voordat de volgende laag kon worden vervuld. Het begrip veiligheid staat op de tweede laag, als er geen veiligheid aanwezig is, zullen de hoogste drie lagen nooit bereikt worden en zullen de leerlingen nooit zelfontplooiing ervaren.



Figuur 2: Behoeftepiramide van Maslow: (Brysbaert, 2015)

5.2.1 De leerkracht

De leerkracht heeft een grote invloed op het pedagogisch klimaat in de klas. Hij staat aan het hoofd van de groep en als leider heeft hij de verantwoordelijkheid voor de opdracht en het proces (Zitter, 2010). Daarin is het belangrijk dat de leerkracht de rol aanneemt die de groep op dat moment nodig heeft. Zo is de rol van pedagoog van belang binnen een veilig pedagogisch klimaat (Slooter, 2009). Deze rol is voornamelijk gericht op het afbakenen van grenzen. Voor een leerkracht is het ook van belang dat hij duidelijke verwachtingen en criteria schetst voor de leerlingen, zo geeft hij zijn grenzen helder aan en weten de leerlingen waar ze aan toe zijn, dat creëert veiligheid (Zitter, 2010; Bleecke & Valstar, 2016; van Helvoirt & Smeets, 2014). Deze veiligheid draagt bij aan de mogelijkheden om te werken met coöperatief leren, juist dan kunnen leerlingen zich namelijk ontplooien. Als de leerkracht duidelijk geeft, ervaren leerlingen de veiligheid en kunnen ze zich opwerken in de piramide van Maslow (Brysbaert, 2015). De veiligheid kan ook worden versterkt door een leerkracht die laat zien wie hij is. Pas als een leerkracht authentiek is, zich voordoet zoals hij is, zullen leerlingen vertrouwen in hem krijgen (Kerpel, 2014). Dit vertrouwen wordt niet direct gebaseerd op het feit of een leerkracht sympathiek is of niet, maar eerder op het feit of de leerkracht zich voordoet zoals hij is. Zonder het vertrouwen, zal ook het coöperatief leren niet van de grond komen.

Het begrip 'priming' kan in dit onderzoek geen invloed uitoefenen op de leerkracht (Eling, 2014), het is dus van belang dat de rolwisseling van de leerkracht zo klein mogelijk blijft, omdat er anders niet goed geanalyseerd kan worden in welk gebied de verandering heeft plaatsgevonden.

5.2.2 Groepsdynamica

Een andere factor die invloed uitoefent is de groepsdynamica. Belangrijk binnen dit begrip zijn de context van de groep en de wederzijdse beïnvloeding (Remmerswaal, 2013). De groep heeft veel invloed op het gedrag van de individuele leerling, doordat er normatieve sociale invloed plaatsvindt (Aronson, Wilson, & Akert, 2014). Leerlingen passen zich aan mede-groepsleden aan, om zo te worden geaccepteerd. Deze aanpassing gebeurt langzaam en door verschillende fases heen. De vorming van een groep gaat aan de hand van verschillende fases:

1. Forming: Dit is de verkennende fase, er wordt veel geobserveerd en bekeken wat de leerlingen aan elkaar hebben.
2. Storming: In deze fase wordt er een positie ingenomen en zullen er discussie hierover losbarsten. Leerlingen zullen elkaar willen overtuigen van hun positie.
3. Norming: Uiteindelijk zullen in deze fase de regels worden vastgesteld binnen de groep.
4. Performing: Na de vorming van de regels ontstaat er een gemeenschappelijk doel, waar iedereen naar wil streven.
5. Adjourning: Dit is de laatste fase, het proces wordt afgesloten en de groep valt uiteen (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016)

Deze fases zijn niet altijd uitgesproken aanwezig, soms worden er fases overgeslagen of bij aankomst in de vierde fase blijkt dat de regels niet voldoende zijn vastgesteld waardoor er teruggekeken moet worden (The Art of Management, 2010). Voor een leerkracht is het van belang dat hij ziet in welke fase zijn groep zich bevindt, coöperatieve opdracht zijn mogelijk vanaf de vierde fase. Dan komen de groepsleden dicht bij elkaar en zijn ze in staat om regels op te stellen waardoor ze op de hoogte zijn van wat ze aan elkaar hebben. Door deze regels en methodes van samenwerken creëren de leerlingen veiligheid, steun en de wil om samen te werken (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). De wil om samen te werken draait erom dat leerlingen de vooroordelen willen inzien van coöperatief leren, waardoor ze bewust met medeleerlingen aan de slag willen (Vught, 2002). Priming kan invloed uitoefenen op de groepsdynamica (Eling, 2014), doordat het zich richt op het gedrag van de leerlingen. Dit gedrag kan grote invloed hebben op de groepsdynamica, doordat de leerlingen zich op een andere manier gaan opstellen.

5.2.3 De leerling

Uiteindelijk is de laatste factor die besproken wordt, de leerling. In tegenstelling tot de groepsdynamica, gaat het hierbij om het individu in de groep en zijn gedrag, gedachten en gevoel. Er wordt hierbij dus gekeken hoe één leerling wordt beïnvloed of de omgeving zo kan beïnvloeden dat het pedagogisch klimaat wordt veranderd. In dit klimaat is het belangrijk dat er veiligheid ontstaat, zodat er samenwerkend leren kan optreden tussen de leerlingen. Zoals hiervoor beschreven is, bakent de leerkracht grenzen af, zodat er veiligheid ontstaat richting de leerlingen, maar ook de groep zelf creëert deze grenzen (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). In hoeverre de leerling hierin aanspraak op heeft, ligt aan de mate waarin deze leerling de invloed durft te pakken of weg wilt geven (Zitter, 2010). Blijft de leerling op de achtergrond of durft hij geen invloed uit te oefenen, dan zal er weinig eigenheid van die leerling terugkomen in de groep (Zitter, 2010). Dat hoeft niet te betekenen dat de leerling uiteindelijk niets kan en wil geven tijdens het coöperatief leren. Dat hangt af van de mate van de persoonlijke overtuiging van de leerling. Als hij overtuigd is dat het samenwerken hem aspecten levert die hij zonder samenwerken niet kan bereiken, dan kan hij veel geven en nemen in een samenwerking (Zitter, 2010).

Priming heeft de grootste invloed op de dit deelonderwerp (Eling, 2014). Het richt zich heel specifiek op het gedrag van de individuele leerling en zorgt ervoor dat dit gedrag beïnvloed wordt. Wil er dus daadwerkelijk een beïnvloeding plaatsvinden op een actieve en positieve houding bij de leerlingen tijdens het coöperatief leren, dan zal er moeten worden ingespeeld op deze deelfactor van het pedagogisch klimaat.

5.3 COÖPERATIEF LEREN IN DE PRAKTIJK

‘Mensen horen en vergeten, lezen en onthouden, doen en begrijpen’ (Kagan, 2010)

Bovenstaande quote is voor een groot aantal scholen ook leidend bij het onderwijzen van leerlingen. Zij trachten om een zo interactief mogelijk onderwijs in te richten, zodat de leerlingen de kennis zo veel mogelijk begrijpen. Eén van deze mogelijkheden in het klein, is het coöperatief leren (Kagan, 2010). In de paragrafen hierboven staat beschreven wat er precies verstaan wordt onder dat begrip. Deze paragraaf zal juist de praktische insteek van dit begrip worden besproken. Er is hiervoor gekozen om het begrip in z’n geheel te bespreken en ons in deze paragraaf niet direct toe te spitsen op een actieve en positieve houding, omdat het belangrijk is om coöperatief werken in z’n geheel aan te bieden, zodat het zo veel mogelijk waarde toevoegt aan de ontwikkeling van het kind (Bleecke & Valstar, 2016). Door deze paragraaf wordt dus precies uitgelegd hoe het coöperatieve werken is opgebouwd en hoe het aangeboden kan worden aan de leerlingen.

Door op deze manier het coöperatieve leren op te bouwen, staat er een strak en duidelijk schema waarin de bewegingsvrijheid komt. Dit zorgt voor een goed startpunt om vanuit te observeren. In het uiteindelijk onderzoek zal er dan ook gewerkt worden vanuit deze zeven sleutels, zodat er een duidelijke structuur is aangelegd.

5.3.1 Zeven sleutels

De insteek van het coöperatief leren is een andere insteek dan van het traditionele leren. Dit onderscheid is te vinden in de levendige interactie die te vinden is bij het coöperatief leren, terwijl het traditionele leren gericht is op klassikaal onderwijs en zelfstandig werken (Kagan, 2010). Hierdoor zijn er ook andere vaardigheden vereist. Na een grootschalig onderzoek, zijn uiteindelijk zeven sleutelbegrippen vastgesteld, waardoor coöperatief leren zo’n succesvolle leeromgeving is (Kagan, 2010).

Sleutel 1: dit zijn de didactische structuren. Kort gezegd zijn dit de manieren waarop de interactie is georganiseerd tussen leraren, leerlingen en de inhoud van de leerstof (Kagan, 2010). Deze structuren zijn uiteindelijk inhoudsloos, het krijgt pas betekenis als het gekoppeld wordt aan leerstof of aan een lesdoel. Om deze reden zijn didactische structuren ook herhaaldelijk te gebruiken. Hoe vaker een bepaalde structuur gebruikt wordt, hoe meer de leerlingen er bekend mee raken en hoe efficiënter het kan worden gebruikt (Kagan, 2005). Ervaringen van leerkrachten laten wel blijken dat het belangrijk is om rustig aan op te starten. Dat betekent dat het krachtigste is om te starten met twee à drie didactische structuren en die uit te werken, voordat er nieuwe structuren bijkomen (Förner, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Anderzijds kan men ook juist beginnen met enkel werkvormen voor tweetallen, voordat de werkvormen in grotere groepen worden aangeboden (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016).

Sleutel 2: bestaat uit de groepen waarin wordt gewerkt tijdens coöperatieve opdrachten. Voor de leerkracht is het van belang dat hij de vaardigheid bezit om de leerlingen zo samen te stellen in groepen, dat er het effectiefst gewerkt kan worden (Kagan, 2010). Er bestaan vier basistype groepen.

	<i>Beschrijving</i>	<i>Voordeel</i>	<i>Nadeel</i>
<i>Heterogene groep</i>	Er wordt gekeken naar onderlinge verschillen tussen de leerlingen, vervolgens wordt op basis van deze verschillen worden de groepen ingedeeld.	Zwakkere leerlingen kunnen zich optrekken aan de sterkere leerlingen.	Het kost vrij veel voorbereidingstijd voor de leerkracht.

<i>Homogene groep</i>	Hier wordt er gekeken naar de onderlinge overeenkomsten en op basis hiervan worden de groepen ingedeeld.	Zwakkere leerlingen kunnen een leidende rol gaan innemen.	Er is wel een kans op een laag zelfbeeld van zwakke teams.
<i>Willekeurige groep</i>	De groep wordt willekeurig gekozen door de leerkracht, door bijvoorbeeld nummers te trekken.	Deze manier is eerlijk en rechtvaardig en voorkomt etiketten bij de leerlingen.	Door deze manier is er wel grotere kans op een vijandige sfeer in een groep.
<i>Door-leerlingen-gekozen groep</i>	De leerlingen verdelen zichzelf onder de verschillende groepen.	De leerlingen kunnen terecht komen in een vertrouwd groepje, waarin makkelijk besluiten genomen kunnen worden.	Grote kans dat bepaalde leerlingen buitengesloten raken en door niemand gekozen worden.

(Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016; Kagan, 2010)

De heterogene groep staat bekend om als een stabiele en coöperatieve groep, dit wordt hierdoor dan ook het meest geadviseerd (Kagan, 2010). Echter, de leerlingen krijgen meer kennis en ervaringen mee als elke groep aan de beurt komt. Daarnaast is het van belang dat de groepen regelmatig gewisseld worden. Hierdoor krijgen de leerlingen de mogelijkheid om hun kennis en ervaringen te delen met andere klasgenoten, ze kunnen hun nieuwe sociale vaardigheden inzetten in een nieuwe omgeving en uiteindelijk speelt ook de teamdynamiek mee, sommige groepen lopen uiteindelijk niet en daarvoor is het fijn om in een nieuwe omgeving te starten (Kagan, 2010).

Sleutel 3: gaat over de management die een leerkracht nodig heeft om het coöperatieve leren in goede banen te leiden (Kagan, 2010). Voor de leerlingen is het belangrijk dat de leerkracht duidelijke verwachtingen aangeeft (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). De opzet van de les is anders, waardoor ze gaan zoeken naar mogelijkheden. Overzichtelijke verwachtingen creëren juist rust. Deze rust is ook te vinden in de opstelling van de klas. Als er voldoende ruimte is tussen de groepjes en daarnaast één duidelijke plek voor de leerkracht dan zorgt dit voor ruimte en rust (Bleecke & Valstar, 2016; Kagan, 2005). De les dient van tevoren zorgvuldig gepland te zijn, zodat er sprake is van het GIPS-model, wat in sleutel 7 besproken wordt (Kagan, 2005). Belangrijk bij de instructie is dat deze niet langer dient te zijn dan één vijfde van de lestijd (Kagan, 2005). Hierdoor krijgen de leerlingen ook de mogelijkheid om zelf aan het werk te gaan, waardoor de inhoud beter blijft beklijven. Immers; '*mensen horen en vergeten, lezen en onthouden, doen en begrijpen*' (Kagan, 2010). Vervolgens heeft de leerkracht als het ware zijn handen vrij als de leerlingen bezig zijn. Deze tijd kan gebruikt worden om te observeren en te bekijken of de leerlingen de opdracht daadwerkelijk begrepen hebben. Als dit niet het geval is, zullen de leerlingen vaak maar wat aanmodderen en bereiken ze niet het doel (Kagan, 2010). Daarnaast stimuleert de fysieke aanwezigheid van de docent ook de leerlingen om aan de slag te gaan (Kagan, 2010).

Sleutel 4: deze sleutel is gericht op de klasbouwers, oftewel; het proces om de groep uit te laten groeien tot een zorgzame gemeenschap (Kagan, 2010). Deze investering is uiteindelijk de moeite waard, omdat leerlingen pas presteren in een omgeving waar zij zich veilig voelen. Uiteindelijk leidt deze stap terug naar paragraaf twee over het pedagogische klimaat.

Sleutel 5: deze sleutel richt zich tot één aspect van sleutel vier, namelijk de teambouwers. Dit heeft te maken met de teamidentiteit van elke kleine groep (Kagan, 2010). Hierin zijn twee begrippen belangrijk; de openheid naar elkaar. Dit omdat er door die openheid heen veiligheid ontstaat, doordat de leerlingen doorkrijgen dat ze open zijn en elkaar vertrouwen (Zitter, 2010). Daarnaast is het ook belangrijk dat de leerlingen zich bewust zijn van de behoeften die ze hebben. Als ze die kunnen laten zien naar elkaar, is het makkelijker voor medeleerlingen om die behoeften te respecteren, waardoor er opnieuw een grotere veiligheid ontstaat (Zitter, 2010).

Sleutel 6: de inhoud van deze sleutel gaat over de sociale vaardigheden van de leerlingen (Kagan, 2010). Veel van deze vaardigheden worden, door samen te werken, al van nature aangeleerd. Echter, er zijn vijf sterke strategieën die de ontwikkeling van sociale vaardigheden bevorderen:

- o Didactische structuren en structureren. Als de leerkracht de leerlingen met regelmaat laat werken met vaste structuren, dan ontwikkelen de leerlingen sociale vaardigheden.
- o Rollen en openingszinnen: een sociale rol is een toegewezen actie of taak. Een leerling gaat zich gedragen naar deze rol en ontwikkelt zo langzaam sociale vaardigheden.
- o Model staan: de leerkracht kan model staan voor de leerlingen om te laten zien hoe een sociale vaardigheid eruitziet en moet klinken
- o Bekrachtigingen: deze theorie komt uit de psychologie, waarin Skinner zegt dat een bekrachtiging de kans verhoogt op een herhaling van bepaald gedrag (Aronson, Wilson, & Akert, 2014).
- o Reflectie en planning: de leerlingen kunnen door steeds naar zichzelf te kijken, zich langzaam kunnen verbeteren (Kagan, 2010).

Sleutel 7: de laatste sleutel bespreekt de basisprincipes van GIPS. Dit is een model die speciaal is opgericht voor coöperatief leren en deze beschrijft ook de vier elementen van dit leren (Kagan, 2010).

- o Gelijke deelname. Belangrijk voor het coöperatieve leren is het feit dat elke leerling een even grote bijdrage heeft. Dit werpt voornamelijk vruchten af bij de zwakkere leerlingen (Kagan, 2010).
- o Individuele aanspreekbaarheid. Door te zorgen dat iedereen een eigen taak heeft in het proces, voorkom je het meeliftgedrag, waardoor één leerling uiteindelijk het hele werk doet. (Kagan, 2010)
- o Positieve wederzijdse afhankelijkheid. Hieronder wordt de positieve sfeer verstaan die gezocht moet worden in een samenwerking. Als er een positieve sfeer heerst, dan zijn alle teamleden meer bereid om samen te werken en samen te leren. (Kagan, 2010)
- o Simultane actie. Dit punt draait om de frequentie van deelname. In het traditionele onderwijs kunnen leerlingen vaak alleen aan het woord komen als ze de beurt krijgen. De simultane actie zorgt ervoor dat alle leerlingen tegelijkertijd aan het woord kunnen, door tweetallen te vormen met wie ze ervaringen uitwisselen. (Kagan, 2010)

Deze sleutels zorgen voor een duidelijk overzicht voor de leerkracht, waar hij aandacht aan moet besteden ten voorbereiding of tijdens het coöperatief leren. Voor een succesvolle coöperatieve werkvorm zijn niet alle sleutels noodzakelijk, vaak is het ook makkelijker om te beginnen met enkele sleutels (Kagan, 2010). Maar uiteindelijk zal de grootste leerprestaties van de leerlingen voortkomen uit een werkvorm waar alle sleutels in terug te vinden zijn (Kagan, 2010). Deze structuur zorgt voor een omgeving waar zo min mogelijk variabelen de uitwerking van priming op het actieve en positieve gedrag van leerlingen tijdens het coöperatieve werken zullen belemmeren.

6 METHODE VAN ONDERZOEK

6.1 ONDERZOEKSGROEP:

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op het Herédium in Zijderveld. De leerlingen uit groep 7 hebben hierbij de participerende rol gekregen. Deze rol is hen toebedeeld doordat deze leerlingen mijn stageklas vormen, de leerlingen zijn dus gewend aan mij als leerkracht, waardoor ik geen onbekende factor vorm die de leerlingen kan beïnvloeden (Baarda, 2014). In deze klas bevinden zich 17 leerlingen, deze leerlingen zijn allemaal geobserveerd tijdens het eerste deel van het onderzoek. Hierbij is het vooral gegaan over alle variabelen die uiteindelijk gemeten moesten worden. Daarnaast zijn er in het tweede deel van het onderzoek 8 leerlingen uit groep 7 twee keer geïnterviewd. Allereerst worden deze leerlingen geïnterviewd op het moment dat ik een aantal weken heb geobserveerd, maar nog geen interventie heb gepleegd. Deze leerlingen zijn ad random gekozen en vormen precies de helft van het leerlingaantal in deze klas. Hierbij worden 4 meisjes en 4 jongens benaderd. De tweede keer dat deze leerlingen geïnterviewd worden, zal zijn op het moment dat de interventie is afgelopen. Dan zal er voornamelijk worden gesproken over de ervaringen die zij hebben gehad en of de leerlingen veranderingen hebben opgemerkt in het samenwerken.

6.2 OPZET VAN HET ONDERZOEK:

De opzet van dit onderzoek was gericht op het exploreren. Er waren nog vrijwel geen onderzoeken gepleegd wat enigszins aansloot bij mijn hoofdvraag. Om deze reden heb ik ervoor gekozen om mijn onderzoek explorerend te laten zijn en om op zoek te gaan naar eventuele vraagstukken die naar boven zouden komen. *‘Deze manier van onderzoek is een kwestie van vallen en opstaan en passen en meten’* (Baarda, Dit is onderzoek!, 2014). Dit explorerend onderzoek vereist dat alles zo uitvoerig mogelijk zou worden beschreven, daarom is het uiteindelijk een kwalitatief onderzoek geworden. Tijdens de uitvoering van dit onderzoek heb ik getracht zoveel mogelijk vanuit de leerlingen te laten komen, zij zouden uiteindelijk moeten aangeven wat zij hebben ervaren en of er een verandering is opgetreden. Dit kon ik bereiken door te kiezen voor het afnemen van zestien interviews. Het afnemen van de interviews en het observeren van de klas is gebeurd in een vast tijdsbestek. Alle observaties zijn standaard behandeld op een vast tijdstip in de week, zodat er zoveel mogelijk externe factoren konden worden geëlimineerd. Door het op deze manier aan te pakken, kon het uiteindelijke gevolg bloot gelegd worden.

6.3 ONDERZOEKSinSTRUMENTEN:

Tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van een observatielijst. Voor dit onderzoeksinstrument is gekozen, omdat dit een duidelijk beeld geeft van de situatie in de groep. Bij dit onderzoeksinstrument heeft men niet te maken met interpretaties van leerlingen of wenselijke antwoorden van leerlingen. Doormiddel van dit onderzoeksinstrument heb ik getracht om de bevindingen van de leerlingen en hun gedrag weer te geven. Deze observatielijst is gebaseerd op bevindingen in de literatuur. Deze bevindingen zijn weergegeven in acht sub-dimensies en deze zijn doormiddel van zestien indicatoren opgenomen in de lijst. De literatuur is uiteindelijk helemaal verweven in deze observatielijst, zodat de leerlingen zijn geobserveerd op die punten die de literatuur ook heeft aangedragen. Dit zorgt er dan uiteindelijk voor dat de validiteit van het onderzoek wordt verhoogd (bijlage 11.1). De beoordeling van deze observatielijst werd gedaan vanuit de volgende vijfpuntschaal:

1. Dit gedrag is nooit aanwezig (onder ‘nooit’ wordt verstaan dat dit gedrag niet wordt waargenomen)
2. Dit gedrag is zelden aanwezig (onder ‘zelden’ wordt verstaan dat dit gedrag één keer in de vijftien minuten wordt waargenomen)

3. Dit gedrag is soms aanwezig (onder 'soms' wordt verstaan dat dit gedrag één keer in de tien minuten wordt waargenomen)
4. Dit gedrag is vaak aanwezig (onder 'vaak' wordt verstaan dat dit gedrag één keer in de vijf minuten wordt waargenomen)
5. Dit gedrag is altijd aanwezig (onder 'altijd' wordt verstaan dat dit gedrag altijd als reactie wordt gegeven of altijd aanwezig is)

Over elke leerling zijn deze indicatoren 9 keer ingevuld. Drie keer als voormeting voordat de interventie plaatsvond en zes keer nadat deze interventie plaatsvond. Door deze manier wordt de betrouwbaarheid verhoogd. Aan de hand van deze observaties zijn uiteindelijk per indicator gemiddeldes opgesteld. Eén gemiddelde van de indicatoren gemeten voor de interventie en één gemiddelde van de indicatoren gemeten na de interventie.

Daarnaast is er tijdens het onderzoek ook gebruik gemaakt van zestien vragenlijsten. Door middel van een interview zijn deze vragenlijsten terecht gekomen bij de leerlingen. Deze interviews zijn gehouden met acht leerlingen uit de zevende groep, deze leerlingen hebben ook te maken gehad met de interventie die aan dit onderzoek is verbonden en zijn willekeurig gekozen uit de groep. In het interview werd hen de acht sub-dimensies voorgelegd, waarna de leerlingen deze sub-dimensies een eigen volgorde gaven, wat volgens hen belangrijk was en daarnaast gaven ze elke sub-dimensie een cijfer in hoeverre dit terugkwam in hun klas. Aan het einde van de interventie is dit interview nogmaals met dezelfde leerlingen afgenomen.

De acht sub-dimensies zijn als volgt opgebouwd uit de literatuur:

Positieve houding:

Betrokkenheid: In de literatuur bestaan vijf kenmerken voor het coöperatieve leren (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000; Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). Eén hiervan is de positieve wederzijdse afhankelijkheid. Om een goede coöperatieve leerstijl te creëren is het belangrijk dat de leerlingen beseffen dat allen via een goede samenwerking het doel bereikt kan worden (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Positieve wederzijdse afhankelijkheid is dus een van de vijf kenmerken voor het coöperatieve leren en dat kan worden nagevolgd door de betrokkenheid van de leerlingen te bekijken. De uiteindelijke indicatoren heb ik gebaseerd op een observatieformulier (Procrustes, 2015).

Veiligheid bieden: In 1996 hebben twee onderzoekers, Castelijns en Stevens, de drie voorwaarden genoemd voor het welbevinden en een actieve en gemotiveerde leerhouding van leerlingen (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Eén van deze voorwaarden is de relatie. Deze heeft te maken met het feit dat mensen je waarderen zoals je bent. Als dit gebeurt dan voelt een mens zich veilig (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). Om bij leerlingen een actieve en positieve houding te creëren is het belangrijk dat er veiligheid is.

Elkaar helpen: Klassen die gewend zijn aan het coöperatieve leren, kennen de waarden van het samenwerken. Door het samenwerken leren ze elkaar kennen en waarderen (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Ze leren hierdoor dat ze altijd een beroep kunnen doen op hun groepsgenoten en daarnaast ook om anderen hulp te bieden (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Deze hulp die ze elkaar aanbieden is één van de voortgezette vaardigheden die leerlingen leren bij een goede coöperatieve les (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000).

Enthousiasme: Een positieve houding kan men terugvinden in een enthousiaste leerstijl. Als een leerling met een positieve insteek naar het werk kijkt, dan zal hij het ook met enthousiasme voltooien (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). Daarbij is het belangrijk dat de leerling haalbare doelen stelt. Als de doelen niet haalbaar zijn, dan zal de leerling met tegenzin gaan werken omdat het toch niet lukt (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000).

Actieve houding:

Inspanning leveren: Zoals aangegeven in het literatuuronderzoek, heeft coöperatief leren een positieve invloed op de leerlingen. Toch kunnen coöperatieve werkvormen ook hun doel voorbijschieten. Dit gebeurt als meeliftgedrag niet wordt aangepakt (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Meeliftgedrag komt voor als leerlingen al het werk op de schouders van andere groepsleden leggen (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). Een mogelijkheid om dit te voorkomen is door ieder lid verantwoordelijk te stellen voor een deel van de groepstaak (Kagan, Coöperatieve leerstrategieën, 2010). Zo gauw ieder lid van de groep inspanning levert, zal de prestatie ook hoger worden en is er sprake van coöperatief leren.

Aanpassingsvermogen: Tijdens het coöperatief leren kan er worden gewerkt met heterogene groepen. In deze groepen zijn veel verschillen aanwezig tussen de leerlingen. Men dient op elkaar te anticiperen, zodat de verschillen minder merkbaar zijn en de groepsprestatie stijgt (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016; Kagan, Coöperatieve leerstrategieën, 2010; Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000).

Verantwoordelijkheid: Zoals hierboven beschreven staat, hebben twee onderzoekers, Castelijns en Stevens, in 1996 drie voorwaarden genoemd voor het welbevinden en een actieve en gemotiveerde leerhouding van leerlingen (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Eén van die voorwaarden is autonomie. Dit wordt voornamelijk bekeken richting de verantwoordelijkheid die leerlingen nodig hebben (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016; Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Dit lijkt in tegenspraak met samenwerking te gaan, maar dit is het niet. Er wordt hier voornamelijk gedoeld op de individuele verantwoordelijkheid (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000). Want, wanneer iedere leerling zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen werk, profiteert uiteindelijk de hele groep. Pas als deze individuele verantwoording vertegenwoordigd is, kan er sprake zijn van een coöperatieve houding.

Doelgericht werken: Om tot goede coöperatieve werkvormen te komen, is het belangrijk dat de leerlingen doelgericht kunnen werken (Bleecke & Valstar, Samen leren samenwerken, 2016). Deze doelen moeten succesvol kunnen zijn. Leerlingen hebben behoefte aan succeservaringen tijdens het leren, dit beïnvloedt hun zelfbeeld (Förerr, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2000).

6.3.1 Validiteit:

De validiteit van een onderzoek bestaat uit twee delen. Allereerst komt de instrumentele validiteit naar voren. Kort gezegd richt deze validiteit zich op: Meet je wat je wilt weten? (Baarda, Dit is onderzoek, 2014). Hierin is het belangrijk dat er geen sociaal wenselijke antwoorden worden gecreëerd en is er een goede reflectie nodig. Aan de hand van de observatielijst ga ik de leerlingen observeren. Dit gebeurt zonder dit te vermelden, zodat de leerlingen zich niet direct anders gaan gedragen. De observatielijst is opgesteld na een verdieping in de theorie achter coöperatief leren.

In het interview zorg ik ervoor dat de leerlingen geen sociaal wenselijke antwoorden geven door, door te vragen op hun antwoorden en dicht bij het kind te blijven.

Het tweede deel van de validiteit bestaat uit de ecologische validiteit. Hierbij wordt vooral gekeken of het onderzoek dicht bij de werkelijkheid blijft. In mijn onderzoek creëer ik een aantal situaties waarbij de leerlingen worden geprimed. Deze situaties bevinden zich echter in het klaslokaal en de leerlingen krijgen opdrachten waar ze vaker mee te maken krijgen. Hierdoor vindt het onderzoek plaats in hun werkelijkheid en zal de uitkomst ook meer valide zijn.

6.3.2 Betrouwbaarheid:

De betrouwbaarheid wordt ook wel de stabiliteit genoemd, als het onderzoek betrouwbaar is, dan zullen er grotendeels dezelfde conclusies worden getrokken als het onderzoek opnieuw wordt afgenomen (Baarda, 2014). Uiteindelijk zal deze betrouwbaarheid pas na het afleggen van het onderzoek blijken, maar er zijn enkele interventies gedaan, die zullen bijdragen aan het verhogen van de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Instrument: de observatielijst is het instrument waar ik mee ga meten. Deze lijst is zo homogeen mogelijk opgesteld, door elk begrip in sub-dimensies te verdelen en uiteindelijk in indicatoren. Deze verdeling is gebaseerd op de literatuur. Doordat er weinig onderzoek is gedaan naar eventuele veranderingen in het gedrag naar aanleiding van deze interventie, was het voor mij niet mogelijk om daadwerkelijk een controlevraag op te stellen om de observatielijst te controleren.

Onderzochte persoon: de leerlingen uit één klas gebruik ik voor dit onderzoek. Door mijn observaties allemaal rond hetzelfde tijdstip te houden, zijn er minder factoren waar ik rekening mee moet houden.

Omstandigheden: zoals hierboven vermeld is, zal het onderzoek plaatsvinden in het klaslokaal, in een vertrouwde omgeving. Deze omgeving kan echter niet helemaal beheerst worden en er zullen omgevingsfactoren bij komen, waar geen rekening mee gehouden is. Dit verlaagt de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

Observer: de observer zal zich tijdens het observeren zo veel mogelijk op de achtergrond begeven. Daarnaast is deze observer een bekend persoon voor de leerlingen, wat ervoor zorgt dat de leerlingen minder op deze persoon zullen letten. Daarnaast zal van tevoren niet verteld worden dat de leerlingen worden geobserveerd. Dit zal allemaal de betrouwbaarheid verbeteren (Baarda, Dit is onderzoek, 2014).

6.4 INTERVENTIE:

Mijn hoofdvraag voor dit onderzoek was als volgt:

Wat wordt er bereikt met behulp van priming op het gebied van een actieve en positieve houding bij coöperatieve opdrachten, bij de leerlingen uit groep 7 op CNS 'Herédium'?

Deze hoofdvraag kwam voort uit een probleemstelling die vanuit mijn stageschool naar voren werd geschoven. Daar waren ze erg gericht op coöperatief leren, maar liepen aan tegen het feit dat veel leerlingen niet heel positief met elkaar konden samenwerken. Deze basisschool vroeg zich dus af hoe zij dit probleem konden verhelpen. Tijdens mijn minor 'Sociale psychologie' zijn wij ingegaan op het begrip 'Priming' waardoor ik het zag als mogelijkheid om het negatieve gedrag tijdens het coöperatief werken te verminderen. De deelvragen die uiteindelijk zijn geformuleerd, zijn de volgende:

- Wat is de invloed van het begrip 'Priming'?
- Hoe kan invloed worden uitgeoefend op het coöperatief leren?
- Hoe uit het begrip 'Priming' zich in de praktijk op het beïnvloeden van coöperatief leren, gericht op een positieve en actieve houding?

Om uiteindelijk de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is de derde deelvraag opgesteld. Deze deelvraag heeft het praktijkdeel vormgegeven. Hierdoor heeft er een interventie plaatsgevonden, om deze vraag te beantwoorden. Tijdens mijn LIO-stage ben ik allereerst begonnen met het uitvoeren van enkele coöperatieve opdrachten. Terwijl de leerlingen dit uitvoerden, heb ik het gefilmd en later geanalyseerd doormiddel van de observatielijst. Deze observatie heb ik drie keer uitgevoerd, voordat ik aan de slag ging met mijn interventie. Mijn bedoeling was om te observeren of de leerlingen daadwerkelijk een actievere en positievere houding zouden aannemen op het moment dat priming

zou worden toegepast. Met dit doel voor ogen, heb ik de leerlingen allereerst uitgebreid ingelicht over welke houding zou moeten worden aangenomen bij coöperatief leren. Met elkaar hebben wij een woordweb gemaakt en hebben wij gepraat over een actieve en positieve houding. Dit was gericht op het creëren van een toegankelijk netwerk, dit werd aangestipt op het moment dat de leerlingen geprimed werden. Na deze week ben ik steeds op hetzelfde moment van de dag aan de slag gegaan met priming. Dit heb ik zes weken volgehouden. Ik heb ervoor gekozen om deze observatie constant op dezelfde dag in de week uit te voeren, zodat de betrouwbaarheid zo groot mogelijk zou zijn. Vaak reageren leerlingen toch op een andere manier als het maandagochtend is, in plaats van woensdagochtend. Allereerst heb ik getracht om het juiste netwerk aan te stippen door de toegankelijkheid daarvan te vergroten. Dit werd gedaan door enkele teksten die de leerlingen onder ogen kregen, of juist door een filmpje dat de leerlingen te zien kregen. Vlak na deze interventie, konden de leerlingen aan de slag met een coöperatieve werkvorm, dit werd gefilmd en later geanalyseerd.

7 ANALYSE VAN DE GEGEVENS

Mijn onderzoek richt zich op de hoofdvraag:

‘Wat wordt er bereikt met behulp van priming op het gebied van een actieve en positieve houding bij coöperatieve opdrachten, bij de leerlingen uit groep 7 van CNS Herédium in Zijderveld?’

De resultatenverwerking heeft dan ook plaatsgevonden in groep 7 van CNS Herédium te Zijderveld. Hierbij werd ingegaan op de deelvraag:

‘In hoeverre heeft priming een positieve invloed op de actieve en positieve houding op het gebied van coöperatieve opdrachten?’

In het hoofdstuk ‘methode van onderzoek’ wordt beschreven hoe de gegevens zijn verzameld, in dit hoofdstuk worden deze gegevens geanalyseerd en precies beschreven.

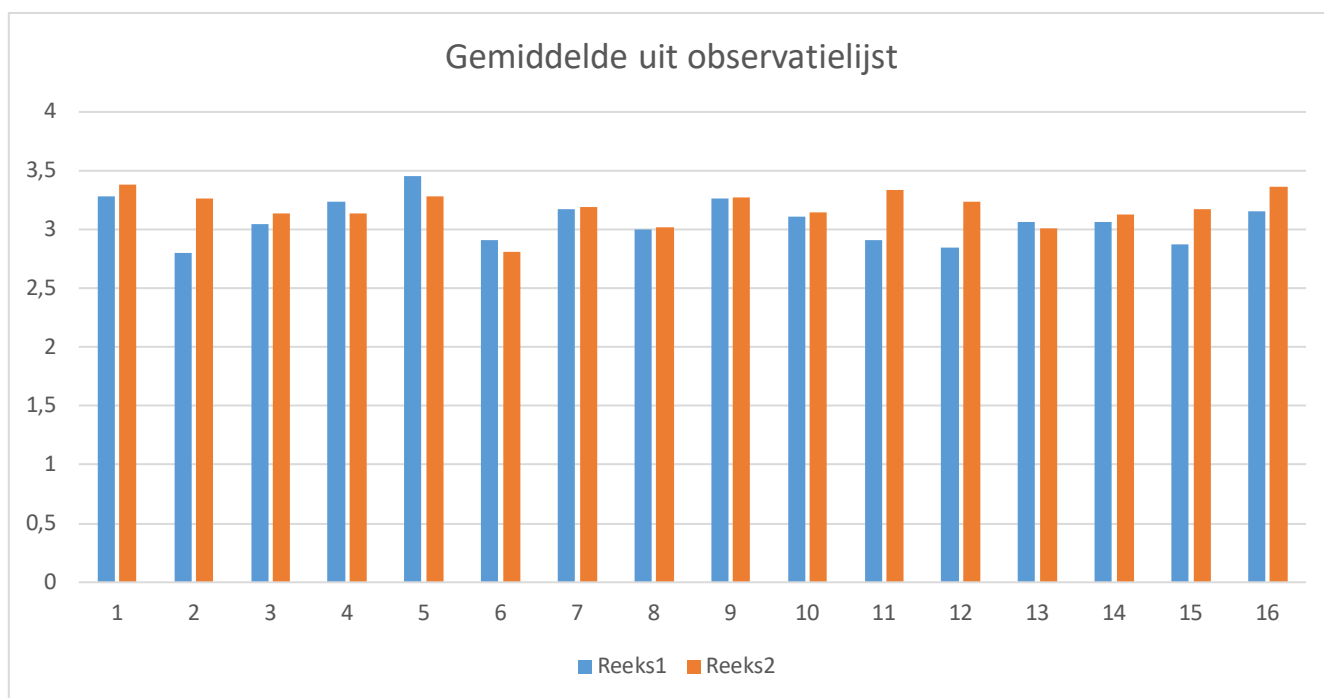
7.1 OBSERVATIELIJST:

Voor het onderzoek is, zoals hierboven beschreven, een observatielijst opgesteld die is opgebouwd aan de hand van acht sub-dimensies die uiteindelijk 16 indicatoren hebben opgeleverd. Vanuit elke sub-dimensie zijn 2 indicatoren ontstaan. Voor de analyse van de gegevens die zijn voortgekomen uit de observatielijst heb ik verschillende aspecten bekeken en vergeleken met elkaar. Deze verschillende analyses heb ik onder verschillende kopjes geplaatst om zo een duidelijk overzicht te creëren van de gegevens die zijn voortgekomen uit de analyse van de observatielijst.

7.1.1 Analyse indicatoren van de observatielijst

Hieronder staat de grafiek die deze gemiddeldes weergeeft. De verticale as geeft de vijfpuntschaal weer, de horizontale as geeft per nummer alle indicatoren weer. Er zijn dus uiteindelijk 16 indicatoren waarnaar gekeken is. Tijdens de observatie is constant naar één leerling gekeken. Doordat de coöperatieve opdrachten gefilmd werden, was het mogelijk om steeds één leerling te observeren, om vervolgens de opname opnieuw te bekijken en de volgende leerling te bekijken. Reeks 1 staat voor alle gemiddelde cijfers die zijn ontstaan uit de observatielijsten van voor de interventie. Reeks 2 staat daarentegen voor alle gemiddelde cijfers die zijn ontstaan uit de observatielijsten van na de interventie.

Daarnaast meten de eerste acht indicatoren in dit onderzoek de positieve houding van de leerlingen en meten de laatste acht indicatoren juist de actieve houding van de leerlingen bij het coöperatief werken.



Figuur 3: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

Volgens de literatuurverkenning kan priming ervoor zorgen dat de leerlingen onbewust worden beïnvloed om positief en actief gedrag te laten zien. Dit komt door het automatisch geheugen die snel en onbewust verbindingen legt in het brein. Uit deze grafiek zal dus naar voren moeten komen dat de gemiddeldes van reeks 2 hoger moeten zijn dan de gemiddeldes van reeks 1. De eerste reeks was namelijk verzameld voor de interventie, terwijl de tweede reeks na de interventie is verzameld. Die interventie moest ervoor zorgen dat de leerlingen een netwerk ontwikkelde waarin positief en actief gedrag tijdens coöperatief werken centraal zou komen te staan. In bovenstaande grafiek zien we de uiteindelijk opbrengsten van de observaties. Hierin komt naar voren dat reeks 2 ook daadwerkelijk in 12 gevallen een hoger gemiddelde heeft opgeleverd dan reeks 1. Drie observatiepunten die een verschil laten zien tussen de eerste meting en de tweede meting zijn observatiepunt 2, 11 en 12. Er wordt hierin nu gesproken over drie punten omdat deze drie de grootste stijging tussen na de eerste meting. Alle andere verschillen zijn minder groot, dan deze drie verschillen. Deze punten zijn als volgt opgesteld:

- De leerling heeft een vlot tempo
- De leerling voert zijn taken binnen de gewenste tijd uit
- De leerling is bereid om zijn ideeën en standpunten aan te passen aan de groep.

Deze observatiepunten tonen een afwijking van elkaar ten positieve van reeks 2. De afwijking van deze observatiepunten is hieronder opgenomen in een tabel. Daarbij is ook gekeken naar de procentuele toename van deze punten.

OBSERVATIEPUNT	UITEINDELIJKE VERSCHIL	PROCENTUELE TOENAME
NUMMER 2	0,46	16,5 %
NUMMER 11	0,42	14,5 %
NUMMER 12	0,39	14 %

Tabel 1: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

In deze overweging moet mee worden genomen dat de eerste drie observatielijsten zijn ingevuld in de eerste weken van mijn stage. Ik stond nog maar enkele weken voor de groep en heb nog niet

daadwerkelijk al mijn regels kunnen doorvoeren die ik belangrijk vind. Ik vind het namelijk belangrijk dat de leerlingen een vlot tempo hebben en niet lang blijven hangen bij een opdracht, maar het aanpakken. Deze aanwezigheid van mij is die laatste weken steeds sterker geworden, wat het verschil van observatiepunt 2 kan verklaren en eventueel ook observatiepunt 11. Echter, observatiepunt 12 heeft hier niet direct mee te maken, maar laat wel een groei zien van een actieve houding ten opzichte van je groep waarmee coöperatieve opdrachten worden uitgevoerd.

Bij vier observatiepunten is het gemiddelde echter niet gestegen, maar juist gedaald. Dit zijn punten 4,5,6 en 13. Deze staan respectievelijk voor:

- De leerling luistert naar anderen
- De leerling heeft respect voor de ander
- De leerling geeft positieve feedback aan zijn groepsleden
- De leerling voelt zich verbonden met de groep

In de tabel hieronder is de daling opgenomen en uiteindelijk ook de procentuele afname.

OBSERVATIEPUNT	UITEINDELIJKE VERSCHIL	PROCENTUELE AFNAME
NUMMER 4	0,10	3 %
NUMMER 5	0,175	5 %
NUMMER 6	0,10	3,5 %
NUMMER 13	0,055	1,5 %

Tabel 2: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

Van deze vier punten hebben punt 4, 5 en 6 te maken met de positieve houding van de leerlingen ten opzichte van elkaar. Hierin komt naar voren dat de leerlingen tijdens het coöperatief werken dat geobserveerd is, niet gegroeid zijn in deze positieve houding, maar juist gezakt zijn. Volgens het literatuuronderzoek had deze daling niet moeten plaatsvinden, omdat de interventie ervoor zou zorgen dat de leerling zo beïnvloed zouden worden dat ze het positieve gedrag zouden laten zien. Echter, in het onderzoek kwam ook naar voren dat priming een begrip is wat lastig meetbaar is en heel divers te interpreteren is.

Hierboven zijn de gegevens geanalyseerd op basis van de indicatoren waarmee gewerkt is. Daarnaast is het ook belangrijk om naar de gegevens te kijken op het niveau van de sub-dimensies.

SUB-DIMENSIES	GEMIDDELDE VOOR DE INTERVENTIE	GEMIDDELDE NA DE INTERVENTIE	PROCENTUELE TOE-OF AFNAME.
BETROKKENHEID	3,04	3,26	+ 7 %
VEILIGHEID BIJEN	3,34	3,20	- 4 %
ELKAAR HELPEN	3,04	3,00	- 1 %
ENTHOUSIASME	3,00	3,01	+ 0,3 %
INSPANNING LEVEREN	3,09	3,25	+ 5 %
AANPASSINGSVERMOGEN	2,85	3,24	+ 13,5 %
VERANTWOORDELIJKHEID	3,06	3,01	-1,5 %
DOELGERICHT WERKEN	3,03	3,22	+ 6 %

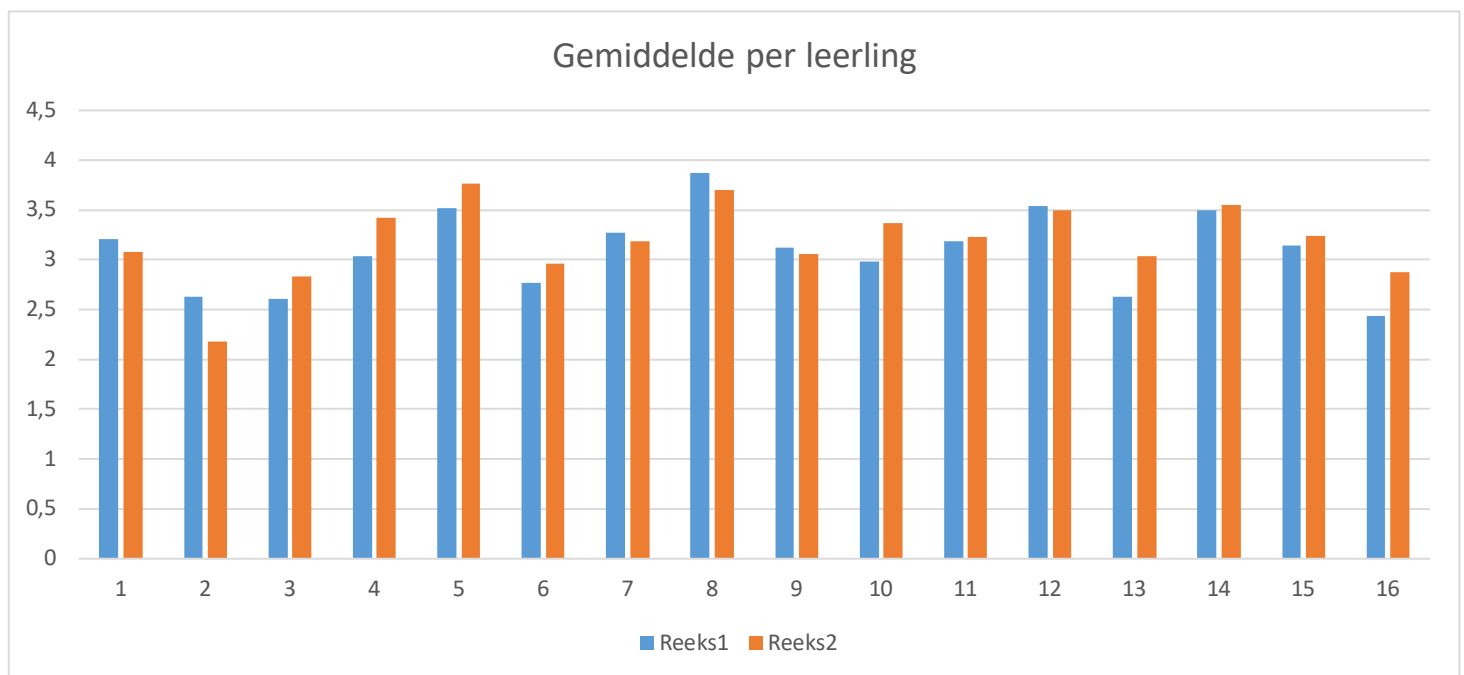
Tabel 3 Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

Uit deze gegevens blijkt dat vijf van de acht sub-dimensies gestegen zijn. Voornamelijk het gebied van aanpassingsvermogen is, ten opzichte van de anderen, met een hoger percentage gestegen. De eerste vier sub-dimensies komen voort uit het positieve gedrag, terwijl de laatste vier sub-dimensies staan voor het actieve gedrag. Hieruit blijkt ook weer dat juist het actieve gedrag een grotere stijging is ondergaan dan het positieve gedrag, doordat hier drie van de vier sub-dimensies een stijging hebben van vijf procent of hoger.

Uit deze gegevens zou naar voren gehaald kunnen worden, dat de actieve houding van de leerlingen gestegen is, ten opzichte van de meting voordat de interventie plaats vond. Dit kan gehaald worden uit de punten die een stijging doormaken van vijf procent of hoger, dit zijn alle drie punten die te maken hebben met een actieve houding. Daarbij zou ook geconcludeerd kunnen worden dat de positieve houding van de leerlingen in mindere mate gestegen is dan de actieve houding, doordat er bij de eerste vier begrippen maar één stijging van meer dan vijf procent zit en ook twee daling. Dit wordt bekeken vanuit de observatiepunten die niet gestegen, maar juist gedaald zijn. Deze punten hebben te maken met het innemen van een positieve houding.

7.1.2 Analyse van de leerlingen vanuit de observatielijst

Hieronder staat de grafiek die de leerlingen weergeeft vanuit de observatiegroep. Over alle zestien leerlingen zijn observatieformulieren ingevuld en verwerkt. Uiteindelijk zijn er per leerling gemiddelden uitgekomen. In deze grafiek staan de nummers van de leerlingen verwerkt op de horizontale as. De verticale as geeft de vijfpuntschaal aan waar mee gewerkt is. Reeks 1 staat voor de gemiddelde cijfers die naar boven zijn gekomen uit de observatielijsten die plaatsgevonden hebben voor de interventie. Reeks 2 staat echter voor de gemiddelde cijfers die naar voren zijn gekomen uit de observatielijsten die plaatsgevonden hebben na de interventie.



Figuur 4: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

Vanuit het literatuuronderzoek is gebleken dat priming ervoor kan zorgen dat leerlingen onbewust worden beïnvloed in hun gedrag of in hun denken. Zoals in de literatuurstudie beschreven staat, gebeurt dit door een netwerk aan te leggen dat door onbewuste triggers representatief kan worden gemaakt, waardoor mensen hun gedrag aan dat netwerk aanpassen. In het onderzoek kwam ook naar voren dat er een groot verschil zit tussen mannelijk- en vrouwelijk brein. Het daadwerkelijke verschil is lastig te onderzoeken, maar het is bekend dat vrouwen beter reageren op sociale opdrachten en taalkundige verwerkingen, terwijl mannen beter reageren op visuele voorbeelden. De verwerkingen die ik heb toegepast met het oog op priming, zijn in tachtig procent juist taalkundige voorbeelden geweest. Teksten die de leerlingen moesten lezen of juist woorden die geflitst werden, deze opdrachten kwamen meer naar voren dan daadwerkelijke visuele voorbeelden die gegeven werden.

Dit, omdat het netwerk op een onbewuste manier moet worden aangesproken, wil er sprake zijn van priming. Bij visuele voorbeelden wordt het netwerk niet op een onbewuste manier aangesproken. Bij deze interventie wordt het vrouwelijk brein dus meer aangesproken dan het mannelijk brein. Dit kan zichtbaar worden gemaakt in de gegevens die verzameld zijn omtrent deze interventie. In de grafiek wordt duidelijk dat er zes leerlingen gedaald zijn in het positieve en actieve gedrag omtrent coöperatief leren. Van deze zes leerlingen zijn er vier ook jongens. Volgens het literatuuronderzoek, hebben deze leerlingen in mindere mate dan de vrouwen gereageerd op de taalkundige voorbeelden, doordat hun brein daar minder op gericht is dan de vrouwelijke breinen.

Wat verder opvalt aan deze gegevens is het feit dat er zes leerlingen zijn die achteruit zijn gegaan op de scores. Hun gemiddelde ligt lager na de interventie dan ervoor. Gedeeltelijk zou dit kunnen worden verklaard door de verhouding tussen jongensbrein en meisjesbrein, maar daarnaast zijn er ook jongens uit de klas die wel gestegen zijn. Hieruit kan voorzichtig een conclusie worden getrokken richting deze scores, dat er een grote willekeur is ontstaan van welke leerlingen wel zijn gestegen en welke leerlingen zijn gedaald. Vanuit de literatuurstudie is er weinig theorie die deze spreiding kan verklaren. Wel blijkt dat 7 leerlingen een groei van meer dan 5 % mee hebben gemaakt door de weken heen. Voorbeelden hiervan zijn leerling 4, 13 en 16. Deze leerlingen hebben een groei meegemaakt. De vraag blijft echter bestaan of deze groei te maken heeft met de interventie of door andere variabelen.

7.1.3 Analyse van de groepsgemiddelde

Als er wordt geanalyseerd op de observatielijsten voor de interventie en de observatielijsten na de interventie, zien we een significant verschil tussen beide gemiddeldes. Het gemiddelde van alle punten van de observatielijsten die voor de interventie zijn afgenomen, staat op 3,074728. Het gemiddelde van alle observatiepunten uit de lijsten die zijn afgenomen na de interventie, komt uit op 3,186198. Het gemiddelde is dus gestegen met ongeveer 0,1. De standaardafwijking van de gemiddeldes is van respectievelijk 0,849882 gedaald naar 0,717736. De afwijking is dus kleiner geworden met ongeveer 0,13. Weergegeven in een tabel ziet dat er als volgt uit:

	Gemiddelde van alle observatielijsten	Standaardafwijking
Voor de interventie	3,074728	0,849882
Na de interventie	3,186198	0,717736

Tabel 4: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

Gebaseerd op deze cijfers kan er dus gesproken worden van een hoger gemiddelde na de interventie, wat spreekt van een hogere indeling op de vijfpuntschaal en daarbij is er een kleinere spreiding ontstaan na de interventie. De verschillen waar we echter over spreken zijn kleiner dan 1, wat maakt dat het kleine verschillen zijn. Vanuit de literatuur kon niet worden opgesteld in hoeverre er een stijging van gedrag te vinden zou moeten zijn, na de inzet van de interventie, om dit te kunnen opstellen, zou er meer bekend moeten zijn over dit onderzoek en zouden er meer gegevens vanuit eerdere onderzoeken beschikbaar moeten zijn.

7.2 INTERVIEWS

In dit onderzoek is ook gebruik gemaakt van het afnemen van interviews. In totaal zijn er twee keer acht interviews afgenomen. De eerste acht zijn afgenomen voordat de interventie plaats heeft gevonden, de tweede acht zijn afgenomen nadat de interventie heeft plaatsgevonden. Voor beide interviews zijn dezelfde leerlingen bevraagd, deze zijn gekozen ad random, waarbij er wel werd gelet dat er vier meiden en vier jongens werden gekozen. De leerlingen zijn tijdens dit onderzoek aan de slag gegaan met acht begrippen, die staan voor de acht sub-dimensies waar uiteindelijk de observatielijst op gebaseerd is. Zij zijn aan de slag gegaan met twee opdrachten, waarbij verduidelijking werd gevraagd door middel van een interview. Er is gekozen voor een interview als meetinstrument om uiteindelijk antwoord te geven op de volgende empirische deelvraag:

In hoeverre ervaren de leerlingen een verandering van een positieve en actieve houding van de groep tijdens het coöperatieve werken.

7.2.1 Analyse op basis van de interviews

In de analyse hierboven staat beschreven dat er gemiddeld wel een stijgende lijn te ontdekken valt, maar dat de stijging kleiner was dan 1 en dat daarnaast geen literatuur beschikbaar is waar men iets soortgelijks heeft onderzocht en wat kan worden vergeleken. Naast de observatielijst als meetinstrument, is er in dit onderzoek ook gebruik gemaakt van een interview met een acht leerlingen uit de groep. Dit interview draaide steeds om twee opdrachten die de leerlingen moesten invullen. Eén van deze opdrachten was de taak om de sub-dimensies een plek te geven op een tijdlijn. Hierbij moesten de leerlingen elk sub-dimensie een cijfer geven van één tot tien, in hoeverre de leerlingen dit begrip terugzagen in hun klas. Eén betekende hierbij dat dit begrip niet in de klas terugkwam en een tien stond hierbij dat dit begrip heel erg vaak terug te vinden was in de klas.

Een gemiddelde van deze gegevens is hierin vergeleken met de gemiddelde van de gegevens na de interventie. Daarbij komt het volgende resultaat naar voren:

	GEMIDDELDE VOOR DE INTERVENTIE	GEMIDDELDE NA DE INTERVENTIE
BETROKKENHEID	7,5	7,375
VEILIGHEID	6,875	7,125
ELKAAR HELPEN	8,125	8,25
ENTHOUSIAST	7,625	8
INSPANNING LEVEREN	7,375	7,625
AANPASSINGSVERMOGEN	7,375	7,875
VERANTWOORDELIJKHEID	6,875	7,5
DOELGERICHT WERKEN	5,8125	7

Tabel 5: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

De leerlingen hebben deze sub-dimensies een plaats gegeven op een tijdlijn. Bij het interview wat afgenomen is na de interventie heb ik de leerlingen laten zien hoe ze de vorige keer deze opdracht hebben vervuld, daarbij was de vraag of zij iets wilde veranderen aan hun ingevulde tijdlijn. Als de gemiddeldes worden geanalyseerd, kan worden geconstateerd dat er een stijging te vinden is bij zeven van de acht sub-dimensies. Daarbij vallen voornamelijk de laatste vier sub-dimensies op. Dit zijn de sub-dimensies die te maken hebben met een actieve houding tijdens coöperatief werken. Hierbij is een stijging te vinden van meer dan 0.25, de leerlingen geven aan dat ze de klas beter vinden presteren na het uitvoeren van de interventie. In het interview werd ook de vraag aan de leerlingen gesteld, welk verschil zij hadden opgemerkt tijdens deze stage, hierin werd niet ingegaan op een eventuele interventie die is gepleegd. De volgende antwoorden werden hierbij gegeven.

WAT HEEFT ER VOLGENS JOU VOOR GEZORGD DAT JE DE BEGRIPPEN EEN HOGERE PLAATS HEBT GEGEVEN DAN DE VORIGE KEER DAT WE DIT GESPREK HEBBEN GEVOERD?

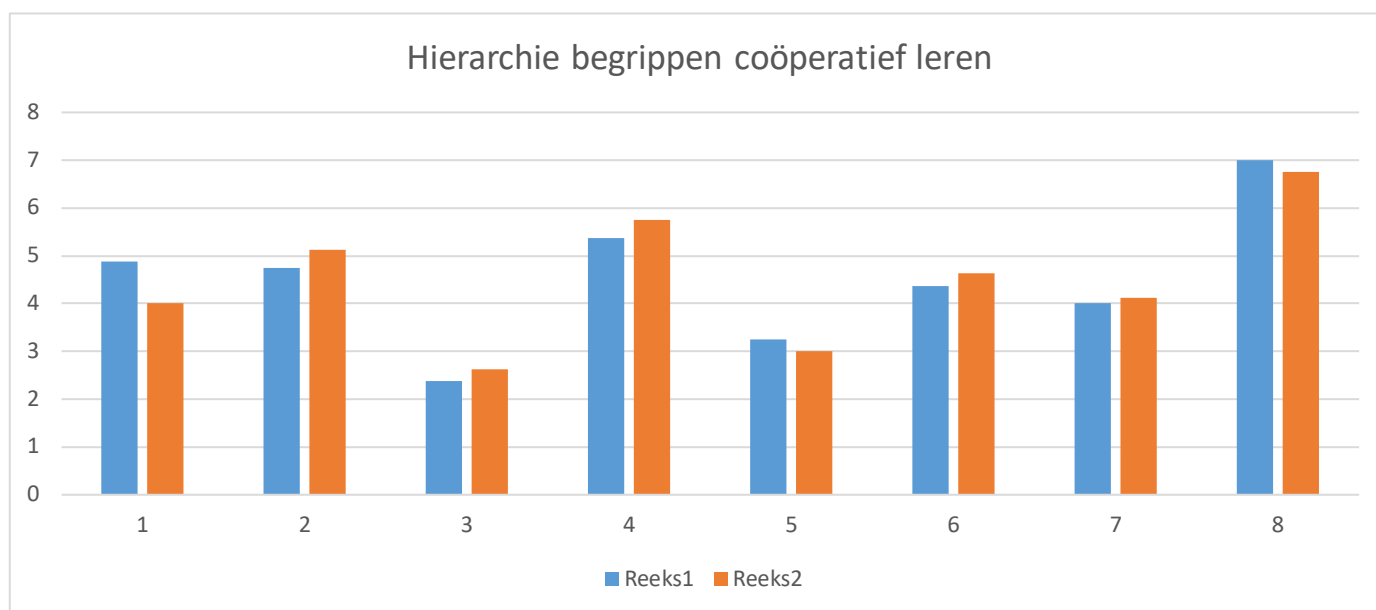
	Oefeningen die we hebben gedaan
	Heel veel keer hebben we samengewerkt
	Weet ik niet, denk ik gewoon beter opletten
	We zaten steeds in hele fijne groepjes, die goed samenwerkten
	Heel veel geoefend
	Geen idee, het is gewoon fijner als we samenwerken
	Niet echt een verschil, iedereen zorgt nu dat hij echt aan het werk is
	Steeds oefenen en voorbeelden geven

Tabel 6: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

In deze antwoorden komt naar voren dat er niet één duidelijke oorzaak aan te wijzen is, waardoor de leerlingen een hoger antwoord hadden gegeven tijdens het tweede interview. Een algemene trend die wordt gezien in de antwoorden, gaat over de hoeveelheid coöperatieve opdrachten die is behandeld tijdens de lessen. De leerlingen zien dit als de oorzaak van de betere beoordeling die zij geven aan de klas. De korte leesopdrachten of de filmpjes die werden laten zien, worden niet gelinkt aan de beoordeling die zij geven. Hieruit kan worden geconcludeerd dat dit echt op het onbewuste heeft gewerkt en dat de leerlingen niet door hebben gehad dat zij werden beïnvloed door deze opdrachten. De vraag blijft echter bestaan of de leerlingen daadwerkelijk door deze opdrachten zijn beïnvloed of dat de stijgende lijn van het gemiddelde wordt veroorzaakt door andere variabelen.

Aan de leerlingen werd ook de vraag gesteld, of ze de sub-dimensies op een volgorde wilde leggen van meest belangrijk naar minst belangrijk. Door deze vraag te stellen hoopte ik te kunnen ontdekken welke begrippen van waarde waren veranderd. De interventie kan zich namelijk nooit op alle acht de sub-dimensies richten, de vraag zou dus zijn welke sub-dimensies extra benadrukt werden en dus belangrijker zouden worden tijdens het tweede interview. In mijn interventie heb ik mij niet specifiek gericht op enkele sub-dimensies die aangekaart werden door de leerlingen als erg belangrijk. Door deze opdracht hoopte ik echter wel te ontdekken of enkele sub-dimensies waren gegroeid in belangrijkheid, misschien omdat er meer aandacht aan die sub-dimensie was gegeven. De grafiek hieronder geeft de rangorde weer die de leerlingen aan de sub-dimensies hebben gegeven. Reeks 1 staat hierin voor de gemiddelde plaats die de leerlingen aan die sub-dimensies hebben gegeven tijdens het eerste interview. Reeks 2 staat dan automatisch voor de gemiddelde plaats die gegeven is aan de sub-dimensie tijdens het tweede interview. De verticale as geeft de plaats die de leerlingen konden geven aan het begrip. Het cijfer één is toegekend aan de meest belangrijke sub-dimensies volgens de leerlingen, cijfer acht is toegekend aan de minst belangrijke. De horizontale as geeft de acht sub-dimensies weer, deze zijn als volgt opgesteld:

1. Betrokkenheid
2. Veiligheid
3. Elkaar helpen
4. Enthousiasme
5. Inspanning leveren
6. Aanpassingsvermogen
7. Verantwoordelijkheid
8. Doelgericht werken



Figuur 5: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

Voor het complete overzicht is hieronder een tabel opgenomen waarin de rangorde die de leerlingen hebben aangegeven, beschreven staat. In deze tabel staat nummer 1 voor het belangrijkste begrip en nummer 8 staat voor het minst belangrijke. Daarbij is ook de standaarddeviatie opgenomen. Deze geeft aan welke spreiding te zien is bij het gemiddelde. Hoe hoger de standaarddeviatie, hoe grotere spreiding.

RANGORDE VOOR DE INTERVENTIE			RANGORDE NA DE INTERVENTIE		
		STANDAARDDEVIATIE			STANDAARDDEVIATIE
1	Elkaar helpen	1,885092	Elkaar helpen	2	
2	Inspanning leveren	2,187628	Inspanning leveren	1,45773797	
3	Verantwoordelijkheid	1,407886	Betrokkenheid	1,59798981	
4	Aanpassingsvermogen	1,505941	Verantwoordelijkheid	1,83225076	
5	Veiligheid	2,187628	Aanpassingsvermogen	1,8516402	
6	Betrokkenheid	2,503569	Veiligheid	2,61520281	
7	Enthousiasme	2,507133	Enthousiasme	2,85043856	
8	Doelgericht werken	1,603567	Doelgericht werken	1,58113883	

Tabel 7: Gegevens afkomstig van basisschool 'Herédium' te Zijderveld, groep 7, maart - april 2018

Uit de tabel en de grafiek blijkt dat de sub-dimensie 'betrokkenheid' gestegen is van plaats zes naar plaats 3. De leerlingen hebben dus ondervonden dat dit begrip belangrijk is voor coöperatief werken. Verder blijkt dat de andere sub-dimensies op dezelfde plek zijn blijven staan en hooguit verplaatst zijn doordat de 'betrokkenheid' is gestegen. Daarbij zijn de standaarddeviaties redelijk gelijkwaardig gebleven. Slechts het begrip 'inspanning leveren' laat een grote daling zien van ongeveer 0,7. De spreiding van de cijfers is dus meer rond het gemiddelde terecht gekomen, wat laat blijken dat de leerlingen het meer eens zijn geworden over de plaatsing van de sub-dimensie 'inspanning leveren'.

Deze laatste opdracht is voornamelijk in het onderzoek opgenomen, zodat er een beeld kan ontstaan waar de leerlingen zich op richten. De sub-dimensies die de leerlingen het belangrijkste zullen vinden, zullen eerder worden opgemerkt als ze een verandering doormaken.

7.3 SAMENVATTING VAN DE ANALYSE

De onderzoeksinstrumenten die voor dit onderzoek zijn gebruikt, waren de observatielijsten en enkele interviews. Deze gegevens zijn geanalyseerd in het hoofdstuk hierboven. Naar voren kwam dat er volgens de theorie een duidelijk verschil meetbaar zou moeten zijn in de observatielijsten voor de interventie en diegene na de interventie. Er is inderdaad een aanwijsbaar verschil tussen het gemiddelde van de voormeting en het gemiddelde van de nameting, het verschil hiertussen is echter kleiner dan 1. Doordat er vrij weinig andere onderzoeken beschikbaar zijn over dit onderzoek, is er geen aantoonbare vergelijking aan te duiden vanuit de literatuur, waar de gegevens van de observatielijsten naast kunnen worden gelegd om duidelijkheid te geven. De vraag blijft dus hoelang dit onderzoek door zou moeten gaan, wil er een aantoonbaar verschil kunnen worden aangegeven waar wel duidelijke conclusies uit kunnen worden getrokken.

Het interview ging voornamelijk in op de empirische deelvraag:

In hoeverre ervaren de leerlingen een verandering van een positieve en actieve houding van de groep tijdens het coöperatieve werken.

Het interview wat is afgenomen, zorgt voor een duidelijk overzicht wat leerlingen in deze klas belangrijk vinden richting het coöperatief werken en voornamelijk welke veranderingen de leerlingen hebben gezien tijdens de afgelopen weken. Daaruit blijkt dat de leerlingen gemiddeld hun klas een hoger cijfer geven na de interventie. Als hen wordt gevraagd waarom ze een hoger cijfer geven, kunnen ze niet direct verklaren waar deze verandering vandaan komt. Ze wijden het voornamelijk aan de vele keren dat ze bezig zijn geweest met coöperatief leren. De interventie die heeft plaatsgevonden is dus daadwerkelijk onbewust gebleven bij de leerlingen.

8 CONCLUSIE

In dit onderzoek ben ik in gegaan op de volgende hoofdvraag:

Wat wordt bereikt bij het inzetten van priming op het gebied van een actieve en positieve houding bij coöperatief opdrachten, bij leerlingen uit groep 7 van 'CNS Herédium'?

De deelvragen die daarbij van belang waren, zijn de volgende:

5. Hoe kan priming worden toegepast om gedrag te beïnvloeden
6. Hoe kan invloed worden uitgeoefend op het coöperatief leren
7. In hoeverre heeft priming een positieve invloed op de positieve en actieve houding op het gebied van coöperatieve opdrachten.
8. In hoeverre ervaren de leerlingen een verandering van een positieve en actieve houding van de groep tijdens het coöperatieve werken.

Deze deelvragen dragen bij om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de geformuleerde hoofdvraag. Daarom is het van belang dat eerst de deelvragen worden besproken, voordat de hoofdvraag uiteindelijk wordt beantwoord.

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat priming een vorm van automatisch denken is. Dit automatische denken bezitten mensen om snel te kunnen reageren in situaties. Dit denken beoordeelt de situatie om zich heen door terug te vallen op netwerken die representatief zijn, oftewel, makkelijk oproepbaar. Hier vindt dus een mogelijkheid plaats om gedrag te beïnvloeden doormiddel van priming. Dit zorgt er namelijk voor dat een bepaald netwerk representatief wordt in ons geheugen, waardoor we ons gedrag richten op dat netwerk. Zo is het mogelijk om bij leerlingen door onbewuste opdrachten het netwerk 'positief en actief gedrag bij coöperatief leren' naar voren te halen, vlak voordat de leerlingen aan de slag gaan met coöperatief werken. Volgens de theorie zullen de leerlingen zich richting dit netwerk gaan gedragen en meer positief en actief gedrag laten zien.

In de literatuurstudie staat ook beschreven hoe coöperatief leren het beste tot zijn recht komt. Hieruit blijkt dat coöperatief leren rust op veiligheid en vertrouwen. Als deze twee aspecten niet gewaarborgd zijn, zal er geen coöperatief werken plaats kunnen vinden en zal er ook geen focus gelegd kunnen worden op een positieve en actieve houding. Deze veiligheid en vertrouwen vindt zijn oorsprong in het pedagogisch klimaat, het pedagogisch klimaat dat beïnvloed kan worden door de leerkracht, de groepsdynamica en de leerling. Vanaf daar moet, volgens de literatuur, gekeken worden naar de beïnvloeding van het coöperatief leren. Als er in dit onderzoek invloed moet worden uitgeoefend, dan zal dat via de leerling moeten gebeuren. De priming zal zich richten op het individu uit de klas en kan door de groepsdynamica ook invloed uitoefenen op de hele groep, doordat de groep zich zal aanpassen naar elkaar toe. Het is wel van belang dat de rol van de leerkracht in de gaten wordt gehouden, deze moet zo klein mogelijk worden gehouden, zodat het zo min mogelijk zorgt voor variabelen die de uitkomst kunnen beïnvloeden.

Tijdens mijn praktijkonderzoek ben ik ingegaan op de derde deelvraag. Hierin heb ik zoveel mogelijk gegevens verzameld om een zo duidelijk beeld te creëren van de invloed die priming heeft op de leerlingen en hun gedrag tijdens het coöperatief werken. Uit deze gegevens blijkt dat er een stijging is in het gemiddelde positieve en actieve gedrag van deze groep. Dit is gemeten door observatielijsten. Deze geeft ook weer dat de gemiddelde stijging klein is en dat er ook enkele dimensies zijn waar er helemaal geen stijging is, maar juist een daling. Er is door de loop van de weken dus een positieve stijging ontstaan ten opzichte van positief gedrag. Omdat er geen literatuuronderzoek bestaat waar we dit onderzoek mee kunnen vergelijken, is het niet te zeggen of deze positieve stijging is ontstaan door de interventie die is gepleegd of doordat de invloed van de leerkracht toch groter was, dan op voorhand is beschreven. Ditzelfde wordt teruggezien in de interviews van de leerlingen. Ook zij beschrijven een stijging van positief en voornamelijk actief gedrag. De leerlingen kunnen niet duidelijk

aangegeven waar deze verandering vandaan komt, wat wijst op een onbekende factor die de leerlingen beïnvloedt, wat de onbewuste beïnvloeding kan zijn.

Als we dus uiteindelijk kijken naar de beantwoording van de hoofdvraag, kan er een duidelijke conclusie worden getrokken. Er is inderdaad een lichte stijging te vinden in het positieve en actieve gedrag van de leerlingen uit groep 7 van CNS Herédium tijdens het coöperatief werken. Echter, doordat het een kort onderzoek was van enkele weken, heeft er geen volledige uitsluiting plaats kunnen vinden van de variabelen die ook invloed hebben op dit gedrag. Zo is er ook een nieuwe leerkracht voor de klas komen staan, wat ook de invloed op het pedagogisch klimaat opeist. Er is dus een stijging in het gedrag te vinden, maar de stijging is te klein om dit daadwerkelijk toe te wijzen aan het begrip priming. Er wordt dus uiteindelijk een verandering van het gedrag bij de leerlingen van groep 7 bereikt. Tijdens het coöperatieve werken zijn ze positiever en vooral actiever geworden. Die verandering is door de weken heen opgemerkt en kan mogelijk voortkomen uit de interventie.

9 DISCUSSIE

Dit onderzoek heeft zich gericht op de invloed van priming op bepaald gedrag, in dit geval het creëren van een positieve en actieve houding bij leerlingen. Het grootste deel van de onderzoeken die zijn gedaan, zijn gericht op de invloed die priming heeft op het geheugen. Er zijn maar weinig onderzoeken daadwerkelijk gedaan naar de invloed van priming op gedrag. Dit onderzoek heeft voornamelijk heel veel vraagstukken opgeleverd. Uiteindelijk was dit ook het uitgangspunt, doordat ik een verkennend onderzoek ben aangegaan. Deze vraagstukken zijn voornamelijk gericht op de mogelijke vervolg onderzoeken die hieraan gerelateerd zijn, dit zal later in dit hoofdstuk besproken worden.

De resultaten die in dit onderzoek omhoog zijn gekomen, bevestigen inderdaad de theorie. In deze theorie komt namelijk naar voren dat priming een positieve invloed heeft op het gedrag, als de beïnvloeding maar vlak voor het moment plaatsvindt dat het gedrag moet worden gezien. De theorie schetst echter ook de situatie dat de variabelen grote invloed hebben op een eventueel onderzoek en dat het een grote taak is om deze variabelen te onderdrukken. Dit onderzoek heeft inderdaad veel te maken gehad met variabelen, deze hebben een grote stempel gedrukt op het onderzoek omdat er hierdoor geen duidelijke conclusie kon worden getrokken.

9.1 VALIDITEIT

In de methode staat precies beschreven welke stappen ik heb ondernomen om een zo valide mogelijk onderzoek te volbrengen. Toch zijn er nog steeds enkele aspecten langsgekomen die niet valide genoeg zijn verlopen. Een belangrijk aspect van een valide onderzoek is de vraag of het onderzoek dicht bij de werkelijkheid blijft (Baarda, 2014). Een belangrijke fout die ik hierin heb gemaakt, is het onderzoek in mijn stageklas uitvoeren. Ik begon met dit onderzoek rond de tweede week dat ik daadwerkelijk voor mijn stagegroep stond. De leerlingen uit deze groep waren nog niet volledig gewend aan de manier van mijn lesgeven en daarnaast is deze manier heel anders dan de manier van hun meester. Ik had als leerkracht een hele grote invloed op het pedagogisch klimaat, terwijl ik juist deze variabele van het onderzoek zo klein mogelijk wilde houden. Dit heb ik niet genoeg gerealiseerd waardoor ik deze externe variabelen niet heb kunnen uitsluiten in het resultaat. Het onderzoek is hierdoor erg beïnvloed. De begripsvaliditeit was niet gesloten genoeg, daarnaast reageert het begrip 'priming' vaak extreem op de invloed van variabelen waardoor het moeilijk is om alle variabelen uit te sluiten. Als ik mijn onderzoek in een klas had afgenomen die niet te maken had met een wisseling van leerkracht, dan was het resultaat veel sterker eruit gekomen.

Daarnaast speelde de indrukvaliditeit ook een grote rol (Baarda, 2014). Een deel van mijn gegevens heb ik gehaald uit een observatielijst. De tijd dat de leerlingen bezig waren met een coöperatieve werkvorm, heb ik de leerlingen gefilmd. Mijn camera stond in één hoek van de klas, ik kon alle

gezichten van de leerlingen zien, maar af en toe gebeurde het wel dat een leerling zich wegdraaide van de camera. De observatielijst werd ingevuld na afloop van de les, persoonlijk vulde ik de lijst in en liet daarna de filmopname nogmaals zien aan een andere ervaren leerkracht is, zodat zij ook de leerlingen kon beoordelen. Toch blijft dit een indrukswestie. Ik neem de leerlingen op en beoordeel hen op hun gedrag, dit terwijl ik een grotere indruk van die leerlingen heb dan enkel op dat moment. Ik ken ze langer en weet hoe ze omgaan in dit soort situaties. Een extra check zorgde ervoor dat er een iets grotere validiteit zou ontstaan, maar uiteindelijk ontkwam ik niet aan de indrukvaliditeit. Had ik dit willen ontwijken, dan had ik een anonieme klas moeten zoeken, die geen voorgeschiedenis bij mij had.

Uiteindelijk speelt ook de inhoudsvaliditeit een rol bij dit onderzoek. Hierbij draait het voornamelijk wat de onderzoeksinstrumenten voor gegevens dekken. De sub-dimensies waar mijn observatielijst op gebaseerd is, is gebaseerd op de literatuur. Hierdoor heb ik ervoor gezorgd dat ik kon verantwoorden hoe ik aan mijn gegevens ben gekomen. Echter, met acht sub-dimensies bestrijk ik maar een klein deel van het actieve en positieve gedrag. Als ik mij hier nog meer op had willen richten, dan had ik een groter bereik moeten creëren door een grotere observatielijst op te stellen. Op deze manier had ik meer theorie en meer praktijk kunnen dekken en hadden mijn gegevens ook op een bredere spreiding kunnen worden gebouwd. Echter, ik besepte van tevoren dat het niet haalbaar was om een grotere observatielijst op te stellen, doordat ik daarvoor te weinig tijd zou hebben.

9.2 BETROUWBAARHEID

In de methode van onderzoek heb ik mijn betrouwbaarheid beschreven aan de hand van vier aspecten. Deze wil ik hier weer opnieuw aanhalen en daar een kritische kanttekening bij plaatsen.

Instrumenten: Voor mijn onderzoek ben ik bezig geweest met een observatielijst en enkele interviews. Deze instrumenten zijn volledig gebaseerd op de theorie, vanuit die theorie heb ik acht sub-dimensies opgesteld en die zijn de bron geworden van mijn observatielijst en ook van mijn afgenomen interviews. Wat deze instrumenten minder betrouwbaar maakte was het feit dat deze ingevuld werden aan de hand van een vijf-puntschaal. Deze was verdeeld over de volgende begrippen: nooit – zelden – regelmatig – vaak – altijd. Doordat dit vrij ruime begrippen zijn, heb ik er resultaten aan gekoppeld, hoe regelmatig het gedrag voorkwam, hoe hoger deze werd beoordeeld. Toch zorgde deze verdeling regelmatig voor twijfelgevallen, waar het niet direct duidelijk was hoe regelmatig het gedrag voorkwam. Daarbij werd er gemakkelijk gekozen voor een middenweg. Had ik dit betrouwbaarder willen aanpakken, had ik ervoor moeten kiezen om een schaal te ontwikkelen die geen middenweg had en die daarnaast duidelijk te volgen was. Dit betekent dat op het moment dat de leerling zou zijn geobserveerd, het direct duidelijk zou zijn welk cijfer eraan moet worden verbonden.

Personen: Voor dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om één klas te observeren en uit deze klas acht leerlingen te interviewen. Deze klas had zelf zestien leerlingen. Dit is een vrij kleine groep om zo'n onderzoek bij af te nemen. Toch heb ik hier uiteindelijk voor gekozen omdat het onderzoek in het algemeen, vrij onbekend was. Ik wilde verkennend beginnen en daarbij was het van belang om zo min mogelijk variabelen te hoeven meenemen. Als ik een tweede groep had meegenomen, had ik te maken gekregen met een hele andere groepssfeer, daardoor zijn oorzaak en gevolgen bijna niet uit elkaar te halen. Toch besepte ik uiteindelijk dat deze groep te klein is geweest om daadwerkelijk stevige conclusies te trekken, voor een verkennend onderzoek heeft het veel vragen opgeleverd, wat mijn streven was, maar een waterdichte conclusie is er niet uitgekomen.

Omstandigheden: De omstandigheden in deze klas waren niet optimaal, zoals hierboven beschreven. Het veranderen van een leerkracht, die op zo'n andere manier aan het werk gaat, heeft grote gevolgen gehad voor de klas. Die hebben vanaf nul moeten leren wat belangrijk was bij deze leerkracht, waardoor ze niet ver genoeg gevorderd waren voor dit onderzoek.

Observer: Ik heb ervoor gekozen om met een camera te werken om thuis zo rustig mogelijk alle resultaten door te kijken en de lijsten in te vullen. Een tweede observator heeft al mijn gegevens opnieuw bekeken en vergeleken. Hierdoor is de uitkomst betrouwbaarder geworden. Daarnaast was deze tweede persoon een leerkracht die al langere tijd voor de klas staat, maar onbekend is met deze leerlingen.

9.3 REPRESENTATIVITEIT

Dit onderzoek is niet representatief. Door de vele verschillende variabelen die aanspraak maken op de conclusie, is het lastig om diezelfde omstandigheden te creëren en dit onderzoek na te doen. Daarnaast zal elke klas toch weer anders reageren op de genomen interventie, doordat ieder kind weer anders reageert.

Van tevoren had ik nog beter de omstandigheden in kaart moeten brengen. Hierdoor had ik een beter beeld van alle variabelen die een rol zouden spelen bij dit onderzoek. Dit heb ik echter niet gedaan, waardoor deze variabelen niet allemaal meer uit te sluiten zijn en er geen duidelijke conclusie kan worden getrokken. Dit is een belangrijk advies richting volgend onderzoek, dit valt of staat met goed vooronderzoek en een duidelijke schets om de omstandigheden in kaart te brengen.

10 AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk zal dieper worden ingegaan op de hoofdvraag waar dit onderzoek omheen is gebouwd en daarnaast zal het zich toespitsen op de conclusies die zijn getrokken. Daarom vermeld ik hieronder nogmaals de hoofdvraag van dit onderzoek.

Wat wordt bereikt bij het inzetten van priming op het gebied van een actieve en positieve houding bij coöperatief werken, bij leerlingen uit groep 7 van CNS Herédium.

In de literatuurstudie komt naar voren dat het creëren van een netwerk ontzettend belangrijk is om gedrag eigen te maken. Op het moment dat er een netwerk is gecreëerd en het is kortgeleden beschikbaar gesteld, zal een leerling onbewust dit netwerk aanspreken bij het gedrag dat hij of zij laat zien. Leerkrachten kunnen consequent oefeningen aanbieden aan de leerlingen, waarbij het netwerk van positief en actief gedrag bij coöperatief leren wordt aangesproken. Op deze manier wordt dit netwerk sterker en zal het sneller een rol gaan spelen op het moment dat de leerlingen bezig zijn met coöperatieve opdrachten. Voor de onderwijspraktijk zal dit dus betekenen dat leerlingen onbewust kunnen worden beïnvloed op hun gedrag. Door kleine stimuli aan te bieden bij de leerlingen is het mogelijk om het gedrag van deze leerlingen te beïnvloeden en daar een rol in te spelen. Concreet gezegd zal dit de mogelijkheid bieden om het gewenste gedrag sneller naar voren te kunnen laten komen, door kleine oefeningen. Leerlingen hebben minder door dat ze hierin beïnvloed worden en zullen aannemen dat ze zelf voor dit gedrag kiezen. Doordat ze het idee hebben dat ze dit gedrag zelf hebben gekozen, zullen ze het gedrag gaan goedpraten, verantwoorden en steeds vaker gebruiken.

Verder blijkt uit de conclusie dat er een stijgende lijn zit in het positieve en actieve gedrag van leerlingen na het invoeren van de interventie. Hieruit kunnen we als mogelijkheid meenemen dat het goed is als de leerkracht het verwachte gedrag bespreekbaar maakt. Als de leerkracht aangeeft welk gedrag hoort bij een actieve en positieve houding, dan kunnen de leerlingen dit opnemen en toevoegen aan hun netwerken die ze dan uitbreiden. Het is dus heel belangrijk in de praktijk dat er besproken wordt welk gedrag er van de leerlingen wordt verwacht. Hierdoor weten de leerlingen ook hoe ze dit gedrag moeten aanpakken en blijven ze niet zomaar wat proberen. Vaak verwachten wij gedrag van de leerlingen wat ze nog helemaal niet eigen hebben gemaakt. Zolang ze geen netwerk hebben ontwikkeld omtrent dat gedrag, zullen ze het gedrag ook niet kunnen laten zien, want ze hebben geen weet van hoe ze het moeten aanpakken en wanneer ze het moeten laten zien.

Daarnaast komt in het literatuuronderzoek en in de analyse van de gegevens naar voren dat er door jongens en meisjes verschillend wordt gereageerd op de interventie. Meisjes zijn sneller geneigd om taalkundige opdrachten te begrijpen en te verwerken, terwijl jongens meer gericht zijn op de visuele voorbeelden. Wil er van beide kanten evenveel resultaat komen, dan moet er onderscheid worden gemaakt tussen de aanpak richting de meisjes en de aanpak richting de jongens, zodat ze alle twee de interventie krijgen toegespitst op hun specialiteit. De interventie richting de meisjes moet toegespitst zijn op hun talige kant, zodat ze het snel kunnen verwerken en zodat het meer bij hen binnenkomt. De interventie richting de jongens moet meer gericht zijn op hun wiskundig inzicht en logisch beredeneren. Op die manier komt het bij hen ook beter binnen en kunnen zij het ook sneller verwerken.

11 BIBLIOGRAFIE

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2014). *Sociale psychologie*. Amsterdam: Pearson Benelux.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek*.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Bleecke, C., & Valstar, S. (2016). *Samen leren samenwerken*. Dordrecht: Instondo.
- Bleecke, C., & Valstar, S. (2016). *Samen leren samenwerken*. Dordrecht: Instondo.
- Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bouwmeester, T. (2012). Het effect van priming is erg moeilijk in kaart te brengen. *Filosofie Magazine*.
- Bovenkamp, B. v. (2014, Augustus 16). 21e eeuwse vaardigheden: over het waarom, het wat en het hoe! *Expanding visons*.
- Broeke, A. t. (2012, Oktober 13). Replicatiecrisis in de psychologie. *de Volkskrant*.
- Brysbaert, M. (2015). *Fundamenten van de psychologie*. Gent: Academia Press.
- Cauffman, L. (2013). *Simpel, oplossingsgerichte positieve psychologie in actie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Eijkeren, M. v. (2012). *Pedagogisch didactisch begeleiden*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Eling, P. (2014). *Wat elke professional over het geheugen moet weten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Engelen, R. v. (2010). *Grip op de groep*. Baarn/ Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Gaanderse, J. (2013). *Leren relativeren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Info.nu, R. (2009). Het geheugen; werking, ligging en functie binnen de hersenen. *InfoNu*.
- InfoNu. (2015). Sociale cognitie. *InfoNu.nl*.
- Jollis, J. (2010). *Ellis en het verbreinen*. Amsterdam - Maastricht: Neuropsych Publishers.
- Kagan, S. (2005). *Structureel coöperatief leren*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven.
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve leerstrategieën*. Vlissingen: Bazalt.
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve leerstrategieën*. Vlissingen : Bazalt.
- Kerpel, A. (2014, Juni 1). *Coöperatief leren*. Opgehaald van Wij-leren.nl.

- Kessels, J. (2004). *The knowledge revolution and the knowledge economy: the challenge for HRD*. London: Routledge.
- Lieshout, T. v. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Linden, M. v. (2006). *Hersenen & gedrag*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Oetelaar, F. v. (2012, Augustus). *21st Century Skills in het Onderwijs*. Opgehaald van 21st Century Skills.
- Ontwikkelingsvoorsprong. (2015). *Zone van naaste ontwikkeling*. Opgehaald van Ontwikkelingsvoorsprong.
- Pratkanis, & Aronson. (1992).
- Procrustes. (2015). *Observatie betrokkenheid*. Opgehaald van Procrustes.
- Remmerswaal, J. (2013). *Handboek Groepsdynamica*. Amsterdam: Boom/ Nelissen.
- SLO. (2017, December 15). *21e -eeuwse vaardigheden*. Opgehaald van SLO: curriculum van de toekomst.
- SLO. (2017, November 22). *Samenwerken*. Opgehaald van SLO: curriculum van de toekomst.
- Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS. Opgehaald van CPS - onderwijsontwikkeling en advies.
- Smeets, M., & Helvoirt, C. v. (2014). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Utrecht: PORaad, VORaad.
- Strahan, E., Spencer, J., Steven, J., Zanna, & Mark, P. (2002). Subliminal priming and persuasion: Striking while the iron is hot. *Science direct*, 556-568.
- The Art of Management. (2010). *The Art of Management, Cultuur en mensen*. Opgehaald van The Art of Management.
- Vandeberg, L. v. (2014). *Impliciet meten is weten?* Amsterdam: SWOCC.
- Verhulst, F. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Voogt, J., & Roblin, N. (2010). *21ste century skills*. Twente: Universiteit Twente.
- Vught, J. v. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.
- Wij-leren. (2015). *Pedagogisch klimaat*. Opgehaald van Wij-leren.nl.
- Wijnen, F., & Verstraten, F. (2008). *Het brein te kijk*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Zitter, C. (2010). *Sámen werkt het!* Meppel: Ten Brinke.

12 BIJLAGE

12.1 MEETINSTRUMENTEN

- **Het lege interviewschema:**

[illegible]

- **Het lege observatieschema:**

[illegible]

12.2 CONSTRUCTTABEL

Construct	Dimensies	Sub dimensies	Indicatoren
Samenwerkend leren	Positief	Betrokkenheid	Mimiek en houding weerspiegelen een positieve beleving
			Er is een vlot tempo
			De aandacht voor de opdracht is groot, weinig afleiding.
		Veiligheid bieden	Naar elkaar luisteren
			Respect voor de ander hebben
		Elkaar helpen	Positieve feedback geven
			Nuttige aanwijzingen geven
			Hulp aanbieden
		Enthousiasme	Voelt zich ontspannen in de groep
			Creëert enthousiasme bij andere leerlingen
	Actief	Doelgericht werken	Doelen stellen
			Planmatig aan doelen werken
			Ervoor zorgen dat de doelen worden behaald.
		Inspanning leveren	Actief deelnemen aan het overleg
			Taken op zich nemen.
			Taken binnen de gewenste tijd uitvoeren.
		Aanpassingsvermogen	Bereidheid om ideeën en standpunten aan te passen aan de groep.
			Bereidheid om een ander standpunt in te nemen.
		Verantwoordelijkheid	Neemt taken op zich
			Verbonden voelen met de groep