

2013

Christelijke Hogeschool Ede
Leraar Basisonderwijs

Suzanne Jansen



Plezierig samenwerken denkbaar bij verschillen?

Een onderzoek naar de plezierbeleving bij coöperatief leren

Plezierig samenwerken denkbaar bij verschillen?

In hoeverre heeft het indelen van een klas in homogene of heterogene groepen, tijdens het coöperatief leren, invloed op de plezierbeleving van leerlingen?

Suzanne Jansen
Juni 2013

Christelijke Hogeschool Ede
Leraar Basisonderwijs (Pabo)
Afstudeerbegeleider: Lourens Lutgendorff

Voorwoord

Voor u ligt een verslaglegging van wat in september 2012 begonnen is. In die maand ben ik gestart met het schrijven van mijn afstudeeronderzoek over coöperatief leren in het laatste jaar van mijn opleiding PABO. Coöperatief leren is een werkvorm in het onderwijs en vraagt van leerkrachten groepen samen te stellen op heterogene basis. De vraag waar ik naar wil kijken in dit onderzoek is wat de groepssamenstelling met de plezierbeleving van leerlingen in groep 5 doet.

De opbouw van dit afstudeeronderzoek begint met een hoofdstuk waarin het volledige onderzoek is samengevat. Vervolgens wordt de onderzoeksopzet beschreven. In dit hoofdstuk worden deelaspecten van het onderzoek toegelicht. Denk hierbij aan deelaspecten zoals motivatie, hoofdvraag, praktijkvraag, deelvragen, hypothese en begrippenlijst.

Vervolgens zal het theoriedeel van start gaan met een inleidend hoofdstuk waarin de definitie van coöperatief leren beschreven wordt. In de daaropvolgende hoofdstukken komen zaken als effectief leren, definiëring van het begrip groep, groepssamenstellingen, motivatie van een leerling, belang van een leerkracht bij de motivatie van een leerling, aan bod.

Tot slot, vindt u een conclusie op de hoofdvraag die nog los staat van het praktijkonderzoek. Daaropvolgend vindt u het praktijkonderzoek. Het praktijkonderzoek start met een hoofdstuk waarin kort een verantwoording wordt geschreven voor de onderzoeksopzet. Naderhand worden de onderzoeksresultaten getoond en verantwoord. Ter afsluiting vindt u een conclusie waarin de onderzoeksvraag beantwoord wordt, een discussie en aanbeveling.

Mijn dankwoord wil ik uitspreken naar mijn afstudeerbegeleider Lourens Lutgendorff. Een docent die mij heeft gestimuleerd, hulp geboden heeft en meerdere malen voor mij klaar stond. Ook weet ik dat mijn Vader in de hemel mij kracht heeft gegeven om dit alles te kunnen voltooien.

Suzanne Jansen

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	6
1. Onderzoeksopzet.....	7
1.1 Motivatie	7
1.2 Onderzoeksvraag.....	7
1.3 Deelvragen.....	7
1.4 Praktijkvraag.....	8
1.5 Hypothese.....	8
1.6 Methode onderzoek.....	8
1.7 Begrippenlijst.....	9
2. Coöperatief leren.....	10
2.1 Wat is coöperatief leren?.....	10
2.2 Waarom is het belangrijk dat leerlingen coöperatief leren?	11
2.3 Wat zijn de vijf basiskenmerken voor een succesvolle samenwerking?.....	12
2.3.1 Positieve wederzijdse afhankelijkheid	12
2.3.2 Individuele verantwoordelijkheid	13
2.3.3 Directe interactie.....	14
2.3.4 Sociale vaardigheden.....	15
2.3.5 Evaluatie van het groepsproces	15
2.4 Basisprincipes van Kagan.....	16
2.5 Conclusie	16
3. Hoe verhoudt coöperatief leren zich tot effectief leren?	18
3.1 Sleutelbegrippen	18
3.2 Conclusie.....	19
4. Groep.....	21
4.1 De definiëring van het begrip ‘groep’	21
4.2 Groepsvorming.....	22
4.3 Heterogene of toch liever homogene groepen?.....	23
4.4 Conclusie	25
5. Motivatie	26
5.1 Wat is de definiëring van het begrip ‘motivatie’?.....	26
5.2 Intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie	26
5.3 Welke motivatie theorieën worden aangehaald?.....	27

5.4	Conclusie	28
6.	De gemotiveerde leerling	30
6.1	Wat zijn kenmerken van een gemotiveerde leerling?	30
6.1.1	Verhogen van de aandacht.....	30
6.1.2	Aanbrengen van relevantie	32
6.1.3	Stimuleren van vertrouwen.....	33
6.1.4	Bijdrage aan tevredenheid	34
6.2	TARGET	35
6.2.1	Taak	35
6.2.2	Autoriteit	35
6.2.3	Erkenning.....	36
6.2.4	Groeperingsvormen	36
6.2.5	Evaluatie	36
6.2.6	Tijd	36
6.3	Het sleutelbegrip 'Motivatie' van Effectief leren	36
6.3.1	Succes ervaren.....	37
6.3.2	Individuele aanspreekbaarheid	37
6.3.3	Kennis van de resultaten	37
6.3.4	Betekenis geven	37
6.3.5	Interesse in de leerling en veiligheid.....	37
6.3.6	Positieve benadering	37
6.4	Conclusie	38
7.	Conclusie	39
8.	Praktijkonderzoek.....	40
8.1	Inleiding	40
8.2	Onderzoeksopzet.....	40
8.2.1	Hypothesen	40
8.2.2	Actie onderzoek.....	40
8.2.3	Onderzoeksgroep	41
8.3	Verantwoording experiment lessen	41
8.3.1	Coöperatieve werkvorm	41
8.3.2	Verantwoording evaluatieformulieren.....	42
8.4	Verantwoording enquêtes.....	43
8.4.1	Leerling enquête.....	43

8.4.2 Leerkracht enquête	43
9. Onderzoeksresultaten	44
9.1 Sociogram	44
9.2 Groepssamenstelling	47
9.2.1 Heterogene groepssamenstelling	47
9.2.2 Homogene groepssamenstelling	48
9.3 Lesverantwoording	52
9.3.1 Samenwerkingsvaardigheden	53
9.4 Plezierbeleving	55
9.4.1 Resultaten plezierbeleving	55
9.4.2 Externe factor om de intrinsieke motivatie te vergroten	57
10. Slotconclusie	59
11. Discussie	61
11.1 Verhouding van resultaten met bestaande theorieën	61
11.2 Nieuwe onderzoeksvragen	61
12. Aanbevelingen	62
13. Bibliografie	63
14. Bijlagen	65
Bijlage 1 Evaluatieformulier leerlingen	65
Bijlage 2 Evaluatieformulier leerkracht	66
Bijlage 3 Evaluatieformulier plezierbeleving	67
Bijlage 4 Enquête leerlingen	68
Bijlage 5 Enquête leerkrachten	70
Bijlage 6 Samenwerkingskaarten	73

Samenvatting

De laatste decennia wordt samenwerkend leren, in dit onderzoek met de term coöperatief leren aangeduid, steeds vaker toegepast in het basisonderwijs. Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.” (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010)

Het thema plezierbeleving bij coöperatief leren staat in dit onderzoek centraal. Er is onderzoek gedaan naar de invloed van heterogene groepssamenstellingen op de plezierbeleving van leren bij coöperatief leren.

Er heeft geen ander onderzoek plaatsgevonden wat betreft plezierbeleving bij groepssamenstelling tijdens coöperatief leren. Daarentegen is er wel veel onderzoek gedaan naar coöperatief leren. In de literatuur rondom coöperatief leren wordt vrijwel alleen gesproken van heterogene groepssamenstellingen. Na de lijst met alle voordelen wat betreft groepssamenstelling ontstond de vraag ‘Wat voor invloed heeft de samenstelling op de plezierbeleving van leren?’. Specifieker gezegd: ‘Wat is de invloed van de heterogene groepssamenstelling op de plezierbeleving?’.

Om na te gaan of het daadwerkelijk van invloed is op de plezierbeleving en uiteindelijk van toegevoegde waarde is, zijn er coöperatieve werkvormen toegepast in een aantal aardrijkskunde lessen. In de werkvorm duo’s komen de basisvaardigheden van samenwerken goed aanbod. Naderhand zijn er evaluatielijsten ingevuld om de plezierbeleving te kunnen meten. Tot slot is er aandacht besteed aan de samenwerkingsvaardigheden en zijn er diverse enquêtes afgenomen om in kaart te kunnen brengen wat de bevindingen zijn van coöperatief leren onder leerkrachten en leerlingen.

Het onderzoek heeft er in geresulteerd dat er expliciet gekeken moet worden naar de samenwerkingsvaardigheden. De resultaten geven aan dat de vaardigheden niet direct ontwikkelt zijn. Het is een noodzaak om daar als leerkracht voldoende tijd en aandacht aan te besteden. Uiteindelijk zal dit het gewenste effect van coöperatief leren beïnvloeden.

1. Onderzoeksopzet

Dit hoofdstuk zal duidelijkheid geven over de opbouw van dit onderzoek. De deelvragen zullen besproken worden waarmee uiteindelijk de onderzoeksvraag beantwoord kan worden.

1.1 Motivatie

Mijn aankomende LIO (leraar in opleiding) stageplaats heeft ertoe geleid dat ik enthousiast ben geworden over een onderzoek naar de samenstelling van groepen bij coöperatief leren. De school gaat meer aandacht geven aan de werkvorm coöperatief leren. Coöperatief leren willen zij toepassen in het korte instructiemoment van het directe instructiemodel. Dat betekent dat er coöperatieve leermomenten komen tijdens de instructie. De groepssamenstellingen die worden aangeboden bij coöperatief leren zijn vrijwel alleen maar heterogene groepssamenstellingen. Groepen die zijn samengesteld op etniciteit, niveau, leermogelijkheden, leerstijl, sekse, sociaal emotionele en culturele achtergrond (Förner, Kenter, & Veenman, 2010, p. 13). De school gaf aan dat zij de groepen niet altijd heterogeen samenstellen. Naar aanleiding van deze opmerking ben ik erg nieuwsgierig geworden naar wat voor invloed coöperatief leren heeft op het plezier in het leren en de vraag of dit misschien wel afhangt van homogene of juist heterogene groepen tijdens coöperatief leermomenten.

1.2 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag naar aanleiding van de probleemstelling heb ik als volgt geformuleerd:

In hoeverre heeft het indelen van een klas in homogene of heterogene groepen, tijdens het coöperatief leren, invloed op de plezierbeleving van leerlingen?

1.3 Deelvragen

De deelonderwerpen zijn onderverdeeld in vragen. Middels deze vragen zal er een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd kunnen worden.

Coöperatief leren:

“Wat verstaan we onder coöperatief leren?”

Effectief leren:

“Kan coöperatief leren toegepast worden in het directe instructiemodel?”

Groep:

“Welke groepssamenstelling heeft de voorkeur binnen coöperatief leren en waarom?”

Motivatie:

“In hoeverre verhoudt motivatie zich tot coöperatief leren?”

De gemotiveerde leerling:

“Welk belang heeft de leerkracht bij het bevorderen van de motivatie van een leerling?”

1.4 Praktijkvraag

Dit onderzoek wil ik ook uitwerken in de praktijk. Wat voor invloed heeft de groepssamenstelling in de praktijk en werkt de aangeraden groepssamenstelling 'heterogene groepen' wel zoals coöperatief leren aangeeft. De praktijkvraag die opgesteld is, luidt als volgt:

'In hoeverre is de samenstelling van heterogene groepen daadwerkelijk een toegevoegde waarde voor de plezierbeleving bij coöperatief leren?'

Deelvragen voor mijn praktijkonderzoek zijn:

- Wat vraagt coöperatief leren van de leerlingen?
- Wordt er al gewerkt volgens coöperatief leren in groep 5?
- Welke vaardigheden hebben leerlingen nodig om te kunnen samenwerken?
- Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om motivatie van leerlingen te kunnen beïnvloeden om vervolgens coöperatief leren toe te passen in de groep? (motivatiefactoren)
- Welke factoren zijn van invloed wanneer de samenwerking niet loopt?

1.5 Hypothese

Coöperatief leren is iets wat de laatste jaren veel besproken is. Maar welke invloed heeft coöperatief leren op plezierbeleving van leren, dat is de grote vraag.

Mijn verwachting is dat dit van invloed zal zijn op de motivatie van een leerling. Zo verwacht ik tevens dat de samenstelling van groepen binnen coöperatief leren invloed zal hebben op de plezierbeleving.

Een kind kan gedurende een rekenles zich misschien wel sneller irriteren aan een homogene groep dan wanneer het in een heterogene groep is geplaatst. Groepssamenstellingen van homogene of juist heterogenen groepen kunnen de plezierbeleving van een leerling beïnvloeden. De plezierbeleving wordt dan zichtbaar in de motivatie van een groep of van de leerling.

Verder verwacht ik een antwoord te kunnen krijgen op de vraag waarom binnen het coöperatief leren alleen heterogene groepen worden aangeraden. Persoonlijk heb ik nog aarzeling bij het alleen aanbieden van heterogene groepen. Door het onderzoek verwacht ik deze twijfel weg te kunnen nemen.

1.6 Methode onderzoek

Het onderzoek dat plaats zal vinden behoort tot de kwalitatieve onderzoeken. Kwalitatief, omdat er in dit onderzoek gebruik gemaakt zal worden van observaties en enquêtes. Het praktijkonderzoek zal behoren tot het patronenonderzoek. In dit onderzoek zal ik op zoek gaan naar typerende verschillen in het gedrag van kinderen tijdens samenwerkingsmomenten in homogene of heterogene groepen. De praktijkvraag waarin het gaat over de toegevoegde waarde van de heterogene groepssamenstelling bij coöperatief leren, zal in het onderzoek een grote rol spelen. De benodigdheden die ik zal gebruiken zijn observaties, enquêtes, gesprekken met groepsleerkrachten en diverse evaluatiemomenten met leerlingen. Door het gebruik van deze benodigdheden verwacht ik een antwoord te kunnen formuleren op de praktijkvraag.

De proefpersonen voor de lessenserie zullen de leerlingen van groep 5 van de Julianaschool te Ederveen zijn. Daarnaast wil ik de groepsleerkrachten van de Julianaschool in Ederveen enquêtes et cetera voorleggen.

1.7 Begrippenlijst

Woord	Beschrijving
Coöperatief leren	Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar (Förner, Kenter, & Veenman, 2010, p. 11).
Samenwerkend leren	Het plaatsen van leerlingen in groepen met de opdracht dat ze mogen samenwerken of met elkaar mogen overleggen, zonder dat de vijf basiskennmerken daarin ter sprake komen (Förner, Kenter, & Veenman, 2010).
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	Van positieve wederzijdse afhankelijkheid is sprake wanneer leerlingen op een positieve manier van elkaar afhankelijk zijn en de leerlingen gezamenlijk werken aan hetzelfde doel.
Motivatie	Motivatie is het proces waarbij doelgerichte activiteiten worden aangespoord en volgehouden (Bokhove- van Wensveen, 2011, pp. 11-12).
Intrinsieke motivatie	Bij intrinsieke motivatie komt motivatie van binnenuit, van de persoon zelf. De leerling is dan vanuit zichzelf, van binnenuit geprikkeld bezig aan een taak.
Extrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie van leerlingen komt juist van buitenaf. Leerlingen gaan aan het werk, omdat zij door anderen gemotiveerd worden. De omgeving vormt voor de leerling een motivatiefactor. Daarbij voert een leerling bij extrinsieke motivatie alleen de opdracht uit in ruil voor een beloning.
Effectief leren	Een gestructureerde directe instructie door de leerkracht.
Heterogeen	Een heterogene groep bestaat meestal uit een goed presterende leerling, twee middelmatig presterende leerlingen en een slecht presterende leerling (Kagan, 2005).
Homogeen	Een homogene groep is een groep waarin leerlingen op een identiek kenmerk bij elkaar zijn geplaatst. Dit kan zijn op gelijke taalvaardigheden, sekse, leerprestaties, sociale vaardigheden, motivatie en leerstijl.

2. Coöperatief leren

“Wat verstaan we onder coöperatief leren?”

In dit hoofdstuk zal de definitie van coöperatief leren uitvoerig besproken worden. Daarna komt in paragraaf 2.2 aan de orde waarom coöperatief van belang is in het basisonderwijs. Coöperatief leren is pas coöperatief leren wanneer de vijf sleutelbegrippen terugkomen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 2.4 waarin de basisprincipes van Dr. Spencer Kagan worden besproken.

2.1 Wat is coöperatief leren?

Coöperatief leren, wat is dat eigenlijk? Voor mensen binnen het onderwijs is het een bekend begrip, maar voor ouders, verzorgers en buitenstaanders is dit begrip onbekend. Als we iemand vragen wat coöperatief leren betekent, dan krijg je misschien als antwoord ‘samen werken aan een (gemeenschappelijke) opdracht’. Maar stellen we de vraag ‘Waarom is coöperatief leren van belang?’ dan zullen velen stil vallen. In dit onderzoek zal de algemene betekenis van ‘coöperatief leren’ besproken worden om vervolgens te kunnen kijken naar de groepssamenstelling die aanbevolen wordt door de meeste onderzoekers. De groepssamenstelling die meestal wordt aangeraden zijn de heterogene groepen. Door een start met algemene kennis kan er gericht verder gekeken worden naar de theorie over coöperatief leren, groepssamenstellingen en motivatie van leerlingen.

Aan coöperatief leren geven Förrer e.a. (2010) de volgende definitie:

“Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.” (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 11)

Leenders e.a. (2002) verwijzen naar de definitie uit de literatuur van Förrer, Kenter en Veenman. Joep M.C.G. van Vugt geeft de volgende definitie aan coöperatief leren:

“Coöperatief leren is leren dat plaatsvindt in een (onderwijs)leersituatie waarin de lerende in interactie met een of meer actoren onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat alle betrokkenen willen bereiken of maken.” (van Vugt, 2002, p. 15)

De definitie van Förrer e.a. komt overeen met definitie van v. Vugt. Beide geven aan dat er in een onderwijsleersituatie sprake is van interactie. Ieder individu draagt zijn eigen verantwoordelijkheid om zo bij te dragen aan het resultaat voor het gezamenlijk doel. Uit andere literatuur wordt ook duidelijk dat er verwezen wordt naar de definitie zoals Förrer e.a. die beschrijven (Leenders, 2002, p. 57). In dit onderzoek zal de definitie van Förrer e.a. (2010) de leidraad zijn voor het verdere onderzoek.

Kortom, coöperatief leren is ‘samen leren en samen werken’. Je werkt als groep aan het gezamenlijke doel. Tijdens dit samenwerken zijn alle leerlingen bezig met de uitvoering van de taak en dus interactief bezig. De interactie moet zich afspelen tijdens het samenwerkingsmoment, omdat de interactie laat zien dat jij je inzet en dus actief bezig bent met het gezamenlijke doel. Van Dale verstaat onder interactie ‘wisselwerking’ (Van Dale). Er wordt gesproken van een wisselwerking

tussen twee of meerdere personen. Een wisselwerking in het actief meedoen en luisteren. Zowel non-verbaal als verbaal wordt er gecommuniceerd binnen coöperatief leren. Wanneer interactie en communicatie in mindere mate aanwezig zijn, wordt daar tegelijkertijd de kwaliteit van het samenwerkingsproces mee bepaald. Het bereiken van het gemeenschappelijke doel zal door de beperkingen niet lukken. Coöperatief leren is samen leren en samen tot een gezamenlijk doel komen. Daarin draagt iedereen zijn of haar eigen verantwoording.

Het is belangrijk het belang in te zien van coöperatief leren. Als leerkracht krijg je zicht op de waardevolle werkwijze die coöperatief leren biedt. Welke belangen coöperatief leren biedt voor zowel leerkrachten als leerlingen zal in de volgende paragraaf 2.2 besproken worden.

2.2 Waarom is het belangrijk dat leerlingen coöperatief leren?

Coöperatief leren is een waardevolle werkwijze voor zowel leerkrachten als leerlingen. Het draagt bij aan zowel persoonlijke als maatschappelijk belangen van een leerling (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 13). Nederland is een democratisch land, wat wil zeggen dat iedereen gelijke rechten en plichten heeft. De een heeft niet meer rechten dan de ander, er is sprake van gelijkheid. Uw, jouw klas is in feite een weerspiegeling van de Nederlandse democratische samenleving. Dagelijks zijn de leerlingen in kleine groepjes aan het samenwerken, problemen oplossen en het zelf zoeken naar antwoorden. Vergelijk je dit met de Nederlandse samenleving dan is dat daar net zo. Op scholen, kantoren of in de supermarkt, waar je ook komt, overal is er sprake van samenwerken. Doordat leerlingen dagelijks intensief zullen samenwerken, leren leerlingen de democratische principes van de Nederlandse samenleving kennen.

Naast dit maatschappelijk belang draagt het ook bij aan diverse persoonlijke belangen. De interactie tussen leerlingen wordt gestimuleerd door coöperatief leren. Die stimulans zorgt ervoor dat interactie ook bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling. Evenals de sociale en communicatieve vaardigheden van een leerling. De sociale en communicatieve vaardigheden zijn een voorwaarde om die onderlinge interactie goed te kunnen laten verlopen. Door coöperatief leren werken leerlingen aan hun sociale vaardigheden, waardoor zij steeds meer inzicht krijgen in sociale situaties en hoe zij met anderen op dat moment 'moeten' omgaan. Coöperatief leren maakt de stimulans groter. Leerlingen leren diverse vaardigheden, zoals luisteren naar elkaar, elkaar niet onderbreken, je houden aan afspraken of een compliment geven. Al die vaardigheden leiden tot meer begrip, respect en zorg voor een ander, ook wanneer ze misschien wel 'anders' zijn (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 13).

'Anders zijn', gelukkig maar, of niet?

Samenwerken betekent dat meerdere personen samen aan een gezamenlijk doel werken. Maar meerdere personen leidt ook tot verschillen. Iedereen is anders en heeft andere interesses of een andere leerstijl. Die verschillen zijn juist uitstekend voor coöperatief leren (Förrer, Kenter en Veenman, 2010; Leenders, Naafs en van den Oord, 2002). Coöperatief leren maakt gebruik van verschillen die er zijn tussen leerlingen. Naast de verschillen die zojuist al genoemd werden, kunnen leerlingen ook verschillen in sociaal- economische en culturele achtergrond en sekse. Volgens Förrer, Kenter en Veenman is het verstandig om bij coöperatief leren juist heterogene groepen te maken. De leerlingen leren hierdoor rekening te houden met de verschillen die er tussen hen zijn. Daarnaast geven verschillen ook kansen om van elkaar te leren.

Tot slot, is de vraag of coöperatief leren bijdraagt aan een goed pedagogisch klimaat. Zou het kunnen zijn dat leren van sociale vaardigheden leidt tot begrip en respect, en bijdraagt aan een positief klimaat en een goede sfeer op school. Ondanks het 'anders zijn' leren leerlingen elkaar te accepteren en waarderen. En een positief klimaat en een goede sfeer op school dragen op hun beurt weer bij aan een goede samenwerking.

2.3 Wat zijn de vijf basiskenmerken voor een succesvolle samenwerking?

Een succesvolle samenwerking hangt af van een aantal kenmerken. Dr. Spencer Kagan (2005) benoemt eveneens deze kenmerken onder de naam basisprincipes. De vijf basiskenmerken zijn onmisbaar tijdens een succesvol samenwerkingsmoment, volgens Johnson & Johnson (Förre, Kenter, & Veenman, 2010, pp. 11, 30-46). De vijf kenmerken zijn:

- Positieve wederzijdse afhankelijkheid
- Individuele verantwoordelijkheid
- Directe interactie
- Sociale vaardigheden
- Evaluatie van het groepsproces

Coöperatief leren heeft pas een goede uitwerking als alle vijf de sleutelbegrippen terugkomen in de werkvorm. Bij het ontbreken van een van de elementen is het geen coöperatief leren.

2.3.1 Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Van positieve wederzijdse afhankelijkheid is sprake wanneer leerlingen op een positieve manier van elkaar afhankelijk zijn en de leerlingen gezamenlijk werken aan hetzelfde doel.

Zelfs in bijv. een voetbalwedstrijd wordt gevraagd naar samenwerking.

Bij een voetbalwedstrijd zijn de dames van het Nederlands elftal afhankelijk van elkaar. Als team werken zij aan een doel om de wedstrijd te winnen. Het winnen van de wedstrijd zorgt misschien voor het promoveren naar een hogere klasse. De wedstrijd kan alleen gewonnen worden als alle individuen samenwerken.

Samenwerking geeft de groep een kans om het gezamenlijke doel te bereiken. Afhangelijkheid speelt ook daarin een rol. Gezamenlijk is samen op weg gaan. Samen op weg gaan, zorgt voor afhankelijkheid. Als een leerling volledig voor het einddoel gaat, zullen de andere leerlingen ook sterk gemotiveerd worden om het succes te bereiken. Ze zijn dan positief afhankelijk van elkaar. Is dat niet het geval, en faalt er een, dan faalt de rest van de groep ook.

Kortom, positieve wederzijdse afhankelijkheid bevordert de samenwerking tussen leerlingen. De leerlingen zijn bereid elkaar aan te moedigen, te helpen en te ondersteunen, door materialen en hulpmiddelen te delen. Waarnaast zij ook de gezamenlijk bereikte successen vieren (Förre, Kenter, & Veenman, 2010, p. 31).

Förre e.a. (2010) en Kagan (2005) geven aan dat positieve wederzijdse afhankelijkheid te structureren is. Förre e.a. (2010) halen een anoniem onderzoek aan wat heeft uitgewezen dat een combinatie van bepaalde vormen van positieve wederzijdse afhankelijkheid een positief effect heeft op de leerprestaties. De structuren zijn:

- Doel afhankelijkheid: de leerlingen hebben het besef dat zij elkaar nodig hebben om het doel van de leertaak te bereiken.
- Beloning afhankelijkheid: het geven van beloningen wanneer het groepsdoel bereikt is. Ieder groepslid krijgt dezelfde beloning voor de inspanning.
- Rol afhankelijkheid: groepsleden vervullen tijdens de uitvoering bepaalde rollen om het gemeenschappelijke doel te bereiken.
- Externe factoren afhankelijkheid: door een externe factor werkt de groep samen. Neem bijvoorbeeld het beter willen zijn dan de andere groep.
- Materiaal afhankelijkheid: een verdeling van de benodigde materialen of hulpmiddelen onder de groepsleden.
- Volgorde afhankelijkheid: de taak wordt in een bepaalde volgorde uitgevoerd.
- Identiteit afhankelijkheid: het werken aan een eigen identiteit, de groepsleden vormen een eenheid op grond van een gemeenschappelijk kenmerk.

Wanneer alleen gebruik wordt gemaakt van materiaal afhankelijkheid, dan zal dit weinig invloed hebben op de leerprestaties. Bij materiaal afhankelijkheid spreken we van de benodigde materialen van een les. Dit kunnen boeken, werkschriften of bijvoorbeeld werkbladen zijn. Wordt materiaal afhankelijkheid gecombineerd met doel afhankelijkheid dan zal dit positieve invloed hebben (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 32).

2.3.2 Individuele verantwoordelijkheid

Individuele verantwoordelijkheid is het tweede sleutelbegrip voor coöperatief leren. Bij het ontbreken van dit element zal het samenwerkingsmoment niet de definitie coöperatief leren dragen. Individuele verantwoordelijkheid wil zeggen dat de leerling enerzijds verantwoordelijk is voor zijn of haar bijdrage aan de groepsopdracht, maar anderzijds ook verantwoordelijk voelt voor het werk van de groep als geheel (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 41; van Vugt, 2002, p. 18).

Een leerling kan zich verantwoordelijk voelen voor zijn eigen werk. Dat is voordelig voor de rest van de groep. De andere leerlingen profiteren namelijk van de verantwoordelijkheid die de leerling over zijn taak draagt. De samenwerking waarin ook verantwoordelijkheden worden genomen dragen bij aan een goed samenwerkingsverband. Volgens Förrer e.a. (2010) lijken positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid een grote bijdrage te leveren aan coöperatief leren. Wanneer aan deze twee voorwaarden wordt voldaan, leidt coöperatief leren tot betere leerprestaties van de leerlingen. Hieruit blijkt dat deze twee sleutelbegrippen de kern van coöperatief leren zijn.

De individuele verantwoordelijkheid kun je vormgeven door resultaat- en taakverantwoordelijkheid (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, pp. 41-42; van Vugt, 2002, p. 18). Er is sprake van resultaatverantwoordelijkheid als door iedere leerling afzonderlijk een bijdrage is geleverd. Individuele toetsing maakt de ontwikkeling van elk groepslid duidelijk. De individuele toetsing geeft de leerkracht de kans om na te gaan of een leerling geleerd heeft.

Naast resultaatverantwoordelijkheid is er binnen het coöperatief leren ook sprake van taakverantwoordelijkheid. Het woord taakverantwoordelijkheid zegt het eigenlijk al. Je verdeelt de taken onderling. Iedere leerling is verantwoordelijk voor zijn eigen taak. Van belang is dat zij een essentieel onderdeel van het groepsproduct leveren en daar dus ook de volledige verantwoordelijkheid voor dragen. Het stimuleren van verantwoordelijkheidsgevoel zorgt voor een

klimaat, waarin vertrouwen en verantwoording een plek krijgen. Door leerlingen individuele taken te geven, dragen zij verantwoording en zullen zij anderen wijzen op de verantwoording die zij hebben. Tot slot wijzen zij elkaar op het feit dat ze van elkaar afhankelijk zijn en dus beloftes moeten nakomen.

2.3.3 Directe interactie

Tijdens samenwerking communiceren leerlingen met elkaar, er is sprake van directe interactie. De leerlingen die een groepje vormen met elkaar, overleggen, helpen en steunen elkaar. De leerwinst is binnen directe interactie hoog. Leerlingen komen samen tot betere ideeën, oplossingen en betere denkwijzen. Door interactie tussen leerlingen krijgt de leerstof meer betekenis.

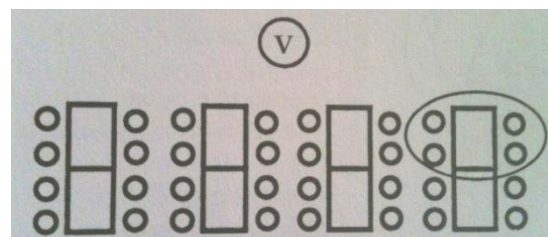
De opdrachten die gegeven worden bepalen de directe interactie tussen de leerlingen. Een opdracht die dient tot samenwerking nodigt uit tot onderling overleg. Binnen het coöperatief leren zijn er diverse werkvormen die iedere leerling de mogelijkheid geeft tot gelijke deelname. Een aantal voorbeelden van deze werkvormen zijn flitsen, woordenweb, placemat of hoeken. Binnen deze werkvormen worden leerlingen op verschillende manieren uitgedaagd om interactief aan de slag te gaan met de leerstof. Interactief betekent ook; in overleg gaan met je maatje. De leerstof staat op verschillende manieren centraal en daagt leerlingen uit tot goede directe interactie.

Voor directe interactie is de juiste opstelling van meubilair ook van belang. Förrer e.a. (2010) geven als tip leerlingen neus-tegen-neus en teen-tegen-teen te zetten. Dr. Spencer Kagan stelt drie principes op voor de opstelling: zet de leerlingen zo dat elke leerling (Kagan, 2005, p. 72):

1. makkelijk de voorkant van het lokaal kan zien;
2. makkelijk zijn teamgenoten kan zien;
3. net zo dicht bij zijn teamgenoten zit als alle anderen.

Daarnaast verwoordt Kagan (2005) dat de opstelling van de tafels en de stoelen zo moet zijn dat de leerlingen allemaal hetzelfde stuk papier kunnen aanraken, zich gemakkelijk naar elkaar kunnen richten en zonder veel inspanning ook naar de voorkant van de klas kunnen kijken. De favoriete opstelling van Kagan (2005) is de coöp-tafelopstelling.

“De teamleden zitten per tweetal aan elke kant van de tafel die loodrecht staat ten opzichte van het schoolbord. Die opstelling maakt zicht naar voren mogelijk, zorgt voor gemakkelijk contact tussen teamgenoten en levert een comfortabele werkruimte op.”
(Kagan, 2005, p. 73)



Figuur 3 (Kagan, 2005, p. 73)

Uit beide literatuurstukken blijkt dat het van belang is dat de leerkracht ervoor zorgt dat leerlingen dicht bij elkaar zitten. Uitwisseling van informatie, materialen of je verstaanbaar maken is gemakkelijker wanneer leerlingen dicht bij elkaar zitten. Oogcontact en niet te hard hoeven praten is eveneens van belang. De opstelling die je gebruikt voor een goede directe interactie is ook afhankelijk van de werkvorm.

Directe interactie vraagt op sociaal gebied ook veel van een leerling. Deze sociale vaardigheden staan in verband met samenwerkingsvaardigheden. Het sleutelbegrip 'Samenwerkingsvaardigheden' is het volgende begrip wat van belang is bij coöperatief leren.

2.3.4 Sociale vaardigheden

Coöperatief leren leidt tot betere samenwerkingsvaardigheden van leerlingen. Coöperatief leren is voornamelijk gericht op het inhoudelijke doel, maar het sociale aspect komt toch ook om de hoek kijken. Samenwerken vraagt op sociaal vlak namelijk ook vaardigheden van een leerling. De ontwikkeling op sociaal gebied gaat niet helemaal vanzelf. Van de leerkracht wordt gevraagd ook bij coöperatief leren aandacht aan te besteden aan de samenwerkingsvaardigheden.

Samenwerken vraagt verschillende vaardigheden van een kind. De ene vaardigheid heeft een hogere moeilijkheidsgraad dan de andere. Leerlingen moeten een aantal basisvaardigheden bezitten om met plezier en succes samen te kunnen werken. Goed kunnen luisteren is een van de samenwerkingsvaardigheden die een leerling moet bezitten. Andere vaardigheden die leerlingen moeten leren (en die te maken hebben met het met elkaar communiceren en omgaan met anderen) zijn; elkaar aanmoedigen of steunen, actief naar elkaar luisteren, zelf een inbreng durven hebben, op een constructieve manier omgaan met meningsverschillen, conflict oplossen, hulp bieden, etc. Door leerlingen bewust bezig te laten zijn met samenwerkingsvaardigheden, levert dit ook een positief effect op voor de samenwerking. Dat positieve effect zal terug te zien zijn in het leerresultaat van de groep. Het gevaar is om te veel vaardigheden in een les aan te bieden. Verstandig is om dit zo beperkt mogelijk te houden, omdat leerlingen dan ook bewuster met die samenwerkingsvaardigheden aan de slag zullen gaan.

2.3.5 Evaluatie van het groepsproces

‘Altijd een nabespreking met de leerlingen over groepsproces en - product’

Een uitspraak van Förrer e.a. over de evaluatie in groepsproces. Evaluatie van de samenwerking is een van de laatste belangrijke sleutelbegrippen van coöperatief leren. Van Vugt verwoordt de rol van evalueren als volgt (van Vugt, 2002, pp. 20-21):

“Het evalueren heeft een informatieve, selectieve, sturende of motiverende rol.”

Volgens Förrer e.a. (2010) leren leerlingen, wanneer zij actief betrokken worden bij het evaluatieproces, verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leren. Het sociale bewustzijn van een leerling wordt geprikkeld. Door individueel of in groepsverband geregeld na te gaan op welke wijze de geleerde samenwerkingsvaardigheden zijn toegepast worden leerlingen bewust van hun eigen ontwikkeling. Daarbij leren de leerlingen inzien welke samenwerkingsvaardigheden de volgende keer anders aangepakt moeten worden en waarom. De evaluatie vindt plaats met de leerkracht en leerlingen. De evaluaties kunnen tijdens en na de les plaatsvinden. Het is aan de leerkracht om te bepalen wanneer het evaluatiemoment het meest geschikt is. Bij beide evaluaties worden drie vragen gesteld, namelijk: ‘Wat ging goed, wat ging minder goed en hoe kan het de volgende keer beter?’. Tot slot, is het aan de leerkracht om tijdens de samenwerkingsmomenten te observeren. De opvallende dingen dienen genoteerd te worden en kunnen terug komen in het evaluatiemoment.

De vijf basiskenmerken van Johnson & Johnson laten zien dat niet elk samenwerkingsmoment ook aangeduid kan worden als een werkvorm van coöperatief leren. Een samenwerkingsmoment valt pas onder coöperatief leren wanneer alle vijf basiskenmerken terugkomen. Dr. Spencer Kagan benoemt eveneens een aantal belangrijke principes.

2.4 Basisprincipes van Kagan

Volgens Kagan (2005) zijn de vijf basiskenmerken van Förrer e.a. (2010) ook te vertalen in het '**GIPS** model' (Kagan, 2005, pp. 31-36). Opvallend is dat er niet sprake is van vijf principes maar vier. Evalueren behoort volgens Kagan niet tot de belangrijkste principes voor coöperatief leren.

- Gelijke deelname
- Individuele aanspreekbaarheid
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid
- Simultane actie

Volgens de definitie van Kagan moet het **GIPS** model helemaal toegepast worden, anders is er geen sprake van coöperatief leren. Johnson & Johnson geven aan dat er pas sprake is van coöperatief leren als aan de vijf basiskenmerken wordt voldaan (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, pp. 11, 30-46). De leerkracht moet volgens hen bij zijn voorbereiding en uitvoering van coöperatief leren rekening houden met de vijf basiskenmerken. Een overeenkomst is dat in beide basisprincipes positieve wederzijdse afhankelijkheid van belang is. Echter is er wel verschil in het begrip individuele verantwoordelijkheid. Kagan omschrijft dat begrip met *individuele aanspreekbaarheid*. Dit begrip geeft concreter aan dat de leerkracht en leerlingen elkaar op de individuele inbreng kunnen aanspreken.

Het tweede verschil dat naar voren komt, is dat Kagan het principe van evalueren niet als basiskenmerk opneemt binnen zijn **GIPS** model. Förrer e.a. (2010) pakken het aspect evalueren er wel bij. Dit aspect heeft namelijk wel een centrale rol in coöperatief leren. Kagan (2005) integreert het evalueren eigenlijk binnen de verschillende werkvormen. Hieruit blijkt dat hij evenals Johnson & Johnson evalueren van alle stappen binnen het proces belangrijk vindt. In het komende praktijkonderzoek zal vooral gewerkt worden volgens de principes van Johnson & Johnson die aangehaald worden in '*Coöperatief leren in het basisonderwijs*' (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, pp. 30-39).

2.5 Conclusie

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

Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.” (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 11)

De bovenstaande definitie zal de leidraad zijn van dit onderzoek. Coöperatief leren is een manier van leren waar gewerkt wordt aan verschillende vaardigheden van leerlingen. Zo draagt coöperatief leren bij aan maatschappelijke en diverse persoonlijke belangen. De samenleving is gericht op samenwerking en tegelijkertijd op het individu. Door individuele verantwoordelijkheden worden leerlingen bewust van hun verantwoordelijkheid voor het gezamenlijke doel. Daaropvolgend worden de sociale en communicatieve vaardigheden goed ontwikkeld door coöperatief leren. Het leren

omgaan met elkaar en met elkaars gebreken en vaardigheden vormt een stimulans voor de ontwikkeling van sociale en communicatieve vaardigheden.

Coöperatief leren is pas een succesvol samenwerkingsmoment wanneer er voldaan wordt aan de vijf kenmerken van Johnson & Johnson. Dr. Spencer Kagan (2005) biedt het GIPS model aan waarin evalueren wordt toegepast in volgende vier begrippen: gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en tot slot simultane actie.

In hoofdstuk 3 zal er gekeken worden naar “Hoe coöperatief leren zich verhoudt tot effectief leren”. Het praktijkonderzoek zal voornamelijk plaatsvinden op de Julianaschool in Ederveen. Zij passen coöperatief leren toe in het instructiemoment van het directe instructiemodel.

3. Hoe verhoudt coöperatief leren zich tot effectief leren?

“Kan coöperatief leren toegepast worden in het directe instructiemodel?”

De Julianaschool waar dit onderzoek mede voor gedaan wordt, werkt via het directe instructiemodel. Het is goed om kort te kijken naar de effectiviteit van coöperatief leren en of dit wel zijn effectiviteit behoudt wanneer het geïntegreerd wordt met het directe instructiemodel. In deze deelvraag zal effectief leren besproken worden.

Werkvormen van coöperatief leren zijn volgens Förrer e.a. goed te integreren in het directe instructiemodel (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010). Het directe instructiemodel is een vorm van effectief leren. Effectief onderwijs ziet graag een gestructureerde directe instructie door de leerkracht. De benaming directe instructiemodel is veranderd in het activerende directe instructiemodel voor Leenders e.a. (Leenders, 2002). Zij willen de nadruk leggen op het belang dat een leerkracht heeft, namelijk:

“in staat moet zijn om structuur te bieden, maar ook leerlingen moet kunnen activeren tot het nemen van eigen initiatieven.” (Leenders, 2002, p. 7)

Hieruit wordt duidelijk dat vormen van coöperatief leren goed aansluiten op effectief leren. Leren is volgens hen leren in interactie met anderen, en dus een sociaal proces.

3.1 Sleutelbegrippen

De zes sleutelbegrippen die noodzakelijk zijn voor het vormgeven van effectief leren (Ebbens, 2005, pp. 21-22):

- Opbouw van de leerstof
- Het juiste niveau
- Betekenis geven
- Individuele aanspreekbaarheid
- Zichtbaarheid
- Motivatie

Model Directe Instructie

1. Terugblik
2. Oriëntatie
3. Uitleg
4. Begeleide inoefening
5. Zelfstandige verwerking
6. Evaluatie
7. Terugblik- en vooruitblik

Figuur 1: Model directe instructie (Leenders; Naafs & van den Oord, 2002)

Deze structuur van het directe instructiemodel, waar de zes sleutelbegrippen een rol in spelen, geven de leerlingen een heldere manier van werken. Leenders e.a. gaven al aan dat de leerkracht in staat moet zijn om structuur te bieden (Leenders, 2002). Structuur waarin tegelijkertijd leerlingen geactiveerd worden tot nemen van eigen initiatieven. Deze manier van werken, geeft de leerlingen helderheid over welk gedrag van hen gevraagd wordt en wat de kern van de les is. Daarnaast is het effectiever dan wanneer de leerlingen de kennis alleen zouden verwerven door te luisteren, omdat de leerlingen de aangeboden informatie door de gestructureerde les zelf bewerken, beargumenteren, herformuleren of toepassen (Ebbens, 2005, p. 91).

In de literatuur over effectieve instructie wordt duidelijk dat de omgeving en de interactie die in de omgeving plaatsvindt, met volwassenen en andere kinderen, een belangrijke rol speelt in het

leerproces van leerlingen. Dit is te verantwoorden aan de hand van de beweringen van Vygotsky. Leenders e.a. beschrijven zijn bewering als volgt:

“Vygotsky beweerde dat de verstandelijke ontwikkeling van kinderen op gang komt door sociale interactie, contacten en uitwisselingen tussen kinderen onderling en tussen kinderen en volwassenen. Kinderen benutten gesprekken die ze hebben met anderen voor het eigen denken. Kennis die door anderen wordt geuit, wordt (deels) overgenomen of afgezet tegen de kennis waarover de kinderen zelf al beschikken. Hierdoor breiden de kinderen hun eigen kennis uit en scherpen deze aan.”
(Leenders, 2002, p. 16)

Wat duidelijk wordt, is dat het sociale interactieproces tijdens het leren, stimulerend is voor de zone van naaste ontwikkeling. De leerlingen worden binnen deze zone uitgedaagd om leeractiviteiten te volbrengen die zij nog niet zelfstandig kunnen ondernemen. De sociale interactie met anderen zorgt ervoor dat kinderen dit niveau wel kunnen bereiken.

Niet ieder samenwerkingsmoment valt dan ook onder coöperatief leren. Leenders e.a. geven dit als volgt aan in hun literatuur:

“Wanneer een opdracht de structuur en kenmerken bevat die noodzakelijk zijn om effectief samen te kunnen leren, spreken we van coöperatief leren. Zo niet, dan spreken we van groepswerk. Coöperatief leren onderscheidt zich dus van groepswerk door de aanwezigheid van een bepaalde structuur
(Leenders, 2002, p. 58).”

Met een samenwerkingsmoment wat valt onder coöperatief leren kan het directe instructiemodel volgens Leenders e.a. verrijkt worden. Samenwerkend leren stimuleert leerlingen tot hardop bewerken van kennis. Ebbens & Ettehoven trekken een conclusie uit diverse onderzoeken en verwijzen naar een uitspraak van Cohen uit 1994:

“Verwoorden van wat je weet, leidt tot aanzienlijk effectiever leren dan stil voor jezelf werken
(Ebbens, 2005, p. 91).”

Coöperatief leren is een vorm die goed aansluit op het directe instructiemodel. Er wordt namelijk beroep gedaan op de effectiviteit wanneer de opdracht voldoet aan de drie sleutelbegrippen (positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid en directe interactie) (Ebbens, 2005, pp. 98,110).

3.2 Conclusie

Effectief leren past het directe instructiemodel toe en legt de nadruk op het belang van een leerkracht in de klas. Het is noodzakelijk dat de leerkracht leerlingen structuur biedt en tegelijkertijd stimuleert en activeert tot het nemen van eigen initiatieven (Leenders, 2002, p. 7). Leren is een proces waarin interactie plaatsvindt met anderen. Vygotsky geeft aan dat het sociale interactieproces een verrijking is voor de kennis die het kind opneemt (Leenders, 2002, p. 16). De interactie zorgt voor het overnemen van kennis en uitbreiden van eigen kennis. Coöperatief leren is eveneens een sociaal interactieproces waarin leren van en met elkaar centraal staat.

Nu de deelvraag “Hoe verhoudt coöperatief leren zich tot effectief leren?” behandeld is, kan er geconcludeerd worden dat coöperatief leren geschikt is om toe te passen in het directe instructiemodel. Het belang van een leerkracht is zeer groot volgens Leenders e.a. (Leenders, 2002,

p. 7). Niet alleen zij beschrijven het belang van een leerkracht. Förrer e.a. (2010) en Kagan (2005) benoemen nog een aantal andere aspecten die van belang zijn voor een goed werkend coöperatief leermoment. Eén van die belangen is het aanbieden van onderwijs door de leerkracht. Het artikel van D. Kraaij geeft aan dat de manier waarop leerstof aangeboden wordt van belang is voor het verwerven van de kennis om uiteindelijk zelfredzaam te kunnen worden.

“..Interessante kost, maar het is er de docent vooral om te doen die kennis in de onderwijspraktijk te benutten. Bijvoorbeeld waar het gaat om de manier waarop leerstof wordt aangeboden. ‘Kennis moet geen doel op zich zijn, maar ‘gereedschap’ dat moet zorgen voor zelfredzaamheid. Een kind moet snappen wat het doet, zodat het de kennis ook in een nieuwe situatie kan toepassen (Kraaij, 2013).”

Leren is pas zinvol voor leerlingen als zij de kennis kunnen koppelen aan de praktijk. Naast de constatering van D. Kraaij geven Ebbens & Ettekoven (2005) ook aan welke vorm van leren effectief is. Hij benoemt dat kennis verwerven door te luisteren niet voldoende is. Het aanbieden van informatie in een gestructureerde les verwerken, beargumenteren, herformuleren en toepassen dragen bij aan de effectiviteit van het leren. Het belang voor een leerling wordt hier eveneens mee vergroot. In de komende deelvraag zal voornamelijk gekeken worden naar de definiëring van een groep, de samenstelling en waar de literatuur de voorkeur legt. Een van de sleutelbegrippen, motivatie, is eveneens een aspect waarin de leerkracht bepaalde verantwoordelijkheid draagt. Dit zal verder toegelicht worden in hoofdstuk 4.

4. Groep

“Welke groepssamenstelling heeft de voorkeur binnen coöperatief leren en waarom?”

“Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsleden. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.” (Förre, Kenter, & Veenman, 2010, p. 10)

Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin leerlingen samenwerken aan een gezamenlijk doel. Maar, op welke manier worden groepen dan samengesteld? Is een groep gelijk vanaf de samenstelling ook een groep? In de komende paragrafen zal gekeken worden naar de definitie van een groep, groepsvorming en voor welke groepssamenstelling coöperatief leren pleit.

4.1 De definiëring van het begrip ‘groep’

Voordat er gekeken wordt naar samenstelling en kenmerken van een groep, is het goed om eerst de definitie van het woord ‘groep’ helder te hebben. De betekenis van ‘groep’, volgens het woordenboek Van Dale is:

Groep (Van Dale):

1. verzameling, vereniging: een groep mensen; actiegroep, leeftijdsgroep, werkgroep
2. klas in het basisonderwijs
3. (economie) consortium

Een groep kan elke grootte hebben, hoeft geen identiteit te hebben en hoeft niet langdurig te bestaan. Dr. Sp. Kagan geeft aan dat de groepen die samengesteld worden bij coöperatief leren daarentegen juist wel die aspecten nodig hebben (Kagan, 2005, p. 27)

Volgens Kagan (2005) is het verstandig om de groeps grootte te beperken tot vier personen. Een compacte groep zorgt ervoor dat de leerlingen elkaar kennen, accepteren en steunen. Groepen die compact zijn, ontwikkelen een sterke en positieve team-identiteit en blijven voor een langere periode bij elkaar. Tot slot zijn ze heterogeen samengesteld op prestatieniveau.

Kagan (2005) spreekt in zijn literatuur over TeamBouwersactiviteiten. Deze vorm van activiteiten hebben een dubbele doelstelling: het vormen van een groep en het aanbieden van voorbereidende lesactiviteiten of oefeningen (Kagan, 2005, p. 81). De TeamBouwersactiviteiten stimuleren de team-identiteit ook wel genoemd als ‘groepsidentiteit’ (Dalton Deventer). Johnson & Johnson geven dit aan met de basiskenmerk positieve wederzijdse afhankelijkheid (Förre, Kenter, & Veenman, 2010, pp. 30-34; van Vugt, 2002, p. 43). Groepsdoelen stellen, valt onder de structuur positieve wederzijdse doelaanhankelijkheid. Positieve doelaanhankelijkheid is op grond van Johnson & Johnson de belangrijkste vorm van positieve wederzijdse afhankelijkheid. Echter zijn zij er evenzo van overtuigd dat alleen doelaanhankelijkheid niet voldoende is voor een coöperatieve onderwijsleersituatie. Er spelen immers meer manieren van positieve wederzijdse afhankelijkheid mee in coöperatief leren. Door alle andere vormen ook een steentje bij te laten dragen aan de taak zal positieve wederzijdse afhankelijkheid volledig tot zijn recht kunnen komen.

4.2 Groepsvorming

Leerlingen vinden het leuk om samen te werken met vriendjes of vriendinnetjes. Coöperatief leren heeft een aspect wat duidelijk maakt dat coöperatief leren streeft naar samenwerking met alle leerlingen. De samenstelling, heterogeen, kan weerstand oproepen doordat leerlingen elkaar niet goed kennen. Goed samenwerken, verloopt niet vanzelf. Dat vraagt tijd en aandacht voor samenwerkingsvaardigheden.



In de literatuur voor coöperatief leren wordt het aspect 'groepsvorming' meerdere keren benoemd (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010; Kagan, 2005). Om coöperatief leren aan te bieden, is het een noodzaak dat de groep eerst gevormd wordt. Een goede sfeer kan ontstaan door structurele groepsvorming, waarin samenwerken volgens de principes van coöperatief leren bevorderend kan werken.

Groepsvormingsactiviteiten leren leerlingen persoonlijke kennis uit te wisselen en met respect naar een ander te luisteren. Vervolgens verwoordt van Vugt (2002) dat het een belangrijke rol heeft in het ontwikkelen van vertrouwen, zorg en verbondenheid, die nodig is om productief te kunnen werken in coöperatieve groepen (van Vugt, 2002, p. 46). Samenwerking in een groep vraagt veel van de sociale emotionele vaardigheden. Streven naar een gezamenlijk doel is een belangrijk aspect van coöperatief leren. Een geslaagde groepsvorming ontstaat alleen wanneer er sprake is van een groep.

Groepsvorming heeft vijf doelen:

- Groepsleden leren elkaar kennen
- De groep krijgt een eigen identiteit
- De groepsleden ervaren dat ze op elkaar kunnen rekenen
- De groepsleden waarderen verschillen
- De groep ontwikkelt synergie

Groepsvorming is het proces van groepen vormen. Van Vugt en Kagan halen deze vijf doelen aan in de literatuur (van Vugt, 2002, p. 46; Kagan, 2005, p. 81). Met groepsvorming wordt volgens hen niet alleen het in elkaar zetten van groepen bedoeld. Groepsvorming is het samenbrengen van leerlingen met verschillende achtergronden en ervaringen. Dat schept enthousiasme, wederzijds vertrouwen en steun en uiteindelijk betere leerprestaties.

Coöperatief leren geeft vier mogelijke groepen om in samen te werken (Kagan, 2005, p. 53; van Vugt, 2002, pp. 47-49). De vier groepsvormen zijn: heterogene, willekeurige, interesse en homogene groepen.

Heterogene groepen

Heterogeniteit is een typerend voor coöperatief leren (Kagan, 2005, p. 53). Dat basisprincipe vergroot de kans op het ontstaan van leerhulp bieden, positieve relaties en efficiënt klassenmanagement. Een heterogene groep bestaat meestal uit een goed presterende leerling, twee middelmatig presterende leerlingen en een slecht presterende leerling. Vervolgens wordt er ook heterogeen gegroepeerd op sekse verschillen en etnische achtergronden.

Willekeurige groepen

Een willekeurige groep biedt veel variatie, geeft gevoel van eerlijkheid en biedt de mogelijkheid om geleerde vaardigheden te oefenen in een andere groep. Groepen worden op verschillende manieren

gevormd. De groepsvorming kan door de keuze van leerlingen of een toevallige selectie. Willekeurige groepen brengt ook een gevaar met zich mee. Er kunnen door keuze van leerlingen of toevallige selectie groepen ontstaan waar alle slechtpresteerders bij elkaar zitten. Deze onevenredige verdeling zorgt ervoor dat willekeurige groepen niet voor langere tijd bij elkaar kunnen blijven (van Vugt, 2002, p. 48; Kagan, 2005, p. 63)

Interesse groepen

Door leerlingen de vrijheid te geven om af en toe eigen groepen te vormen, kunnen er groepen ontstaan die een bepaalde kwaliteit bezitten die anders nooit zouden voorkomen. Voor sommige samenwerkingsopdrachten is het verstandiger groepen te vormen van leerlingen die dezelfde interesses hebben. Door deze samenstelling kun je de inhoud bijvoorbeeld meer uitdiepen. Ook kan samenwerken met vrienden nieuwe energie geven aan het leerproces.

Homogene groepen

Homogene groepen samenstellen op basis van de taalvaardigheden van leerlingen is volgens Kagan een goed principe (Kagan, 2005, pp. 63-64). Leerlingen met een lager niveau hebben meer context nodig en minder materiaal dat cognitieve eisen stelt. Groepen die samengesteld zijn aan de hand van verschillende taalniveaus hoeven niet altijd goed uit te pakken. Homogene taalgroepen kunnen ertoe leiden dat leerlingen meer dan eens de kans krijgen hun taal op een gepaste manier te verwerven. Een groep die homogeen is ingedeeld op basis van taal kan wel heterogeen gegroepeerd worden op andere gebieden, zoals sekse of etnische achtergrond.

Een groep vormen gaat niet vanzelf. Wanneer er gekozen wordt voor heterogene groepen dan is dat geen vrijwillige keus geweest van de leerling. Op dat moment maakt de docent bepaalde overwegingen en zet leerlingen 'gedwongen' bij elkaar. De samenstelling is geen eigen keuze en dat vraagt van een groep bepaalde bereidheid om een groep te vormen. Kagan (2005) en van Vugt (2002) bieden vier samenstellingen aan voor een groep. Vier mogelijke groepen om in samen te werken zijn ontwikkeld voor het bereiken van verschillende doelen. In dit onderzoek wordt er onderzocht wat de indeling van groepen, homogeen of heterogeen, voor invloed heeft op de plezierbeleving van zwakkere of sterkere leerlingen. Coöperatief leren streeft naar de samenstelling heterogene groepen. Voordat daar verder onderzoek naar gedaan wordt, is het goed om te weten dat samengestelde groepen eerst een groep moeten vormen om het uiteindelijke doel van coöperatief leren te kunnen behalen, namelijk betere leerprestaties. In dit onderzoek zal er ook gekeken worden naar de plezierbeleving van het leren naast betere leerprestaties. Dit onderzoek zal alleen naar de samenstellingen van homogene en heterogene groepen kijken. In de volgende deelvraag zal er verder gekeken worden naar de groepssamenstellingen en waarom coöperatief leren streeft naar heterogene groepen.

4.3 Heterogene of toch liever homogene groepen?

Er zal verder geborduurd worden op de samenstelling van groepen. Wie bepaalt de samenwerking van de groepen? Coöperatief leren biedt vooral de heterogene groepen aan die samengesteld zijn door de leerkrachten. In de literatuur van Förrer e.a. is het uitgangspunt van coöperatief leren over groepsvormen als volgt:

“Uitgangspunt van coöperatief leren is dat leerlingen van elkaar kunnen leren (op inhoudelijk en sociaal gebied) en dat kinderen leren door met alle andere kinderen in de groep samen te werken.”

(Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 134)

Ook Leenders e.a. geven aan dat bij coöperatief leren de groepen moeten worden opgedeeld in heterogene groepen. Door heterogene groepen kunnen leerlingen van de verschillen gebruikmaken. (Leenders, 2002, p. 67)

Het aanbieden van heterogene groepen wordt opnieuw voorgelegd in de literatuur van Bontekoe en andere. In het boek *“Samen werken, samen leren, samenwerkend leren in het basisonderwijs”* onderbouwen zij de samenstelling van de groepjes met de volgende woorden:

“De kinderen ondersteunen en helpen elkaar en zoeken samen naar oplossingen voor problemen. Zwakke leerlingen profiteren van de aanmoediging, uitleg en hulp van medeleerlingen. Ze doen mee als volwaardig lid in de groep. Er worden eisen aan hen gesteld, maar als het nodig is, weten ze dat ze op de hulp van anderen kunnen rekenen. Dit stimuleert het zelfvertrouwen. Ook goede leerlingen profiteren van samenwerking in een heterogene groep. Door anderen te helpen, bereiken zij beheersing van de stof op een hoger niveau.” (Bontekoe, 1994, p. 16)

Uit deze korte verwijzingen van verschillende literatuurschrijvers wordt duidelijk dat binnen coöperatief leren ook echt alleen maar gesproken wordt van heterogene groepen. In verschillende onderzoeken wordt de samenstelling van heterogene groepen benadrukt.

M. Sapon-Shevin e.a. beschrijven in hun artikel *‘Cooperative Learning and Inclusion’* het volgende over de samenstelling van groepen binnen coöperatief leren.

“One of the principles of cooperative learning is the principle of heterogeneous grouping. Cooperative learning advocates support the idea that diversity is something to be worked with, not negotiated around, and that the richness of the educational experience is improved for all students when they are active participants in a mutually supportive environment.” (M. Sapon-Shevin)

M. Sapon-Shevin e.a. maken duidelijk dat diversiteit niet uit de weg gegaan kan worden. Het is goed om hiermee om te gaan. Zij beschouwen dit als een ‘educatieve ervaring’. Die ervaring mag volgens hen gezien worden als een rijkdom.

Johnson & Johnson beschrijven in hun artikel met de titel *‘An overview of cooperative learning’* dat heterogene groepssamenstellingen een van de meest belangrijke en langdurige doelen is van het Amerikaanse onderwijs.

“To promote constructive relationships and positive attitudes among heterogeneous students”
(Johnson)

Eveneens streven zij naar heterogeniteit om positieve houdingen te stimuleren. De onderlinge verschillen zullen hierdoor niet meer van belang zijn. Men leert elkaar te accepteren en is bereid grote inzet en zorg te ontwikkelen voor elkaar. Het doel wat voor Roger en David Johnson centraal stellen in hun is:

“Acceptance of differences is a central issue for all students.” (Johnson)

Acceptatie en aanvaarding van verschillen maakt leerlingen bewuster van elkaar en de omgeving. Er groeit bereid om elkaar te helpen en zorg te dragen voor elkaar. Uiteindelijk zal dit zeer positieve uitwerking hebben op de beheersing van de stof en leerprestaties.

4.4 Conclusie

Uitgaande van de definitie van Förrer e.a. (2010) is er gekeken naar de groepssamenstellingen binnen coöperatief leren. In een groep zijn aspecten zoals groepsgrootte, identiteit wel van belang voor een langer bestaan van een groep (Kagan, 2005). TeamBouwersactiviteiten maken het mogelijk dat een groep een ook een 'groep' wordt. Deze activiteiten hebben een dubbele doelstelling. Het draait namelijk om het vormen van een groep en het aanbieden van voorbereidende lesactiviteiten. Voor het ontwikkelen van een groep is het van belang dat er gewerkt wordt aan vijf doelen. De vijf doelen voor groepsvorming zullen op den duur invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen. (van Vugt, 2002; Kagan, 2005).

Groepssamenstellingen kunnen op velerlei manieren worden aangeboden. Zo bieden van Vugt (2002) en Kagan (2005) vier groepsvormen aan, namelijk; heterogene, willekeurige, interesse en homogene groepen. In de literatuur van Coöperatief leren wordt vooral gestreefd naar heterogene groepssamenstellingen. De heterogeniteit kan de leerprestaties van leerlingen positief beïnvloeden. Niet alleen een positieve bijdrage voor de leerprestaties -waar het uiteindelijk wel omdraait bij coöperatief leren- maar ook een positieve bijdrage voor de acceptatie die leerlingen voor elkaar ontwikkelen. Er wordt inzet getoond door leerlingen en bereidheid om naar elkaar te luisteren. Het maatschappelijke sociale en communicatieve belang komt hier eveneens weer terug. De inzet die de leerlingen tonen en de bereidheid om te investeren in het groepsgevoel kan ook gezien worden als een motivatiefactor. Deze veronderstelling is niet te onderbouwen vanuit de literatuur en neem ik daarom mee naar mijn praktijkonderzoek. Voordat er ingegaan wordt op de motivatiefactoren is het goed om voorafgaand de definiëring van motivatie duidelijk te hebben. Motivatie is toch iets wat iedere dag opnieuw van je gevraagd wordt om in te zetten.

5. Motivatie

“In hoeverre verhoudt motivatie zich tot coöperatief leren?”

Motivatie is van groot belang in het dagelijks leven en ook in het onderwijs. Motivatie zorgt ervoor dat mensen doen wat ze moeten doen. Het gaat vooral bij motivatie vooral om het willen doen. Het willen investeren in de opdracht. In dit hoofdstuk zal gekeken worden naar motivatie en de definiëring van dit begrip. Daarbij zullen verschillende theorieën aangehaald worden. Deze theorieën hebben allemaal een verband met de heterogeniteit van de groepssamenstellingen. De conclusies van deze deelvragen met tussenkoppen zal duidelijkheid creëren over wat motivatie is en hoe motivatie gekoppeld kan worden aan coöperatief leren.

5.1 Wat is de definiëring van het begrip ‘motivatie’?

Het begrip motivatie is volgens R. Vinke van Latijnse oorsprong. Het betekent ‘in beweging brengen’. Vinke geeft de volgende definitie aan motivatie:

“De redenen die we geven over en de invloed die we uitoefenen op de energie waarmee een persoon zijn of haar unieke kwaliteiten inzet bij het realiseren van toegevoegde waarde. Kortom, het begrijpen en beïnvloeden van de energie waarmee we bewegen.” (Vinke, 2004, pp. 18-21)

Aangezien er veel waarde wordt gehecht aan motivatie, is het van belang om de definitie helder te hebben. N. Bokhove- van Wensveen schrijft in haar literatuur over motivatie. De definitie die zij hanteert komt van Pintrich e.a. (2010). Zij definiëren motivatie als volgt:

“Motivatie is het proces waarbij doelgerichte activiteiten worden aangespoord en volgehouden.”
(Bokhove- van Wensveen, 2011, pp. 11-12)

Motivatie is geen product, maar een proces volgens Bokhove- van Wensveen. Motivatie is niet te observeren, toch is het alleen af te leiden uit de inzet die de leerling toont, acties en de keuze van de taken of uitspraken. Hierop sluit de definitie van Hanff e.a. goed aan:

“Motivatie, het waarom mensen doen wat ze doen, de vraag naar hun beweegredenen is een belangrijke vraag.” (Hanff, 2005, p. 4)

Volgens Hanff e.a. is motivatie onder te verdelen in biologische drijfveren en psychosociale behoeften. Fundamentele behoeften die komen van de biologische behoeften van de mens. De biologische behoeften, zoals voedsel, water, rust en slaap helpen het individu in stand te houden. Persoonlijke behoeften zijn nodig om een omgeving te kunnen creëren waarin men zich veilig voelt en zichzelf in stand kan houden. Behoeften, zoals liefde, veiligheid en eigenwaarde.

5.2 Intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie

Motivatie is in te delen in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie komt motivatie van binnen uit de persoon zelf. De leerling is dan vanuit zichzelf, van binnenuit geprikkeld bezig aan een taak. In dat geval leert een leerling, omdat hij leergierig is en vindt hij het leren leuk. Nieuwe dingen, ontdekkingen en controle hebben over het eigen leerproces zorgen ervoor dat een leerling intrinsiek gemotiveerd is.

Extrinsieke motivatie van leerlingen komt juist van buitenaf. Leerlingen gaan aan het werk, omdat zij door anderen gemotiveerd worden. De omgeving vormt voor de leerling een motivatiefactor. Daarbij voert een leerling, die door extrinsieke factoren gemotiveerd wordt, een opdracht uit, omdat hij van buitenaf, op verschillende wijzen gestimuleerd wordt. Beloning ontvangen voor het werk is een voorbeeld van een extrinsieke factor. Het geeft een leerling plezier in het leren, omdat het doel duidelijk is.

R. Vinke (2004) onderscheidt vier situaties bij motivatie, namelijk:

1. Intrinsieke prikkels met een intrinsieke opbrengst: de motivatie ontstaat door de persoon zelf en levert bijvoorbeeld plezier op.
2. Intrinsieke prikkels met een extrinsieke opbrengst: de motivatie ontstaat door de persoon zelf en levert een beloning, bijv. cijfer/sticker.
3. Extrinsieke prikkels met een intrinsieke opbrengst: de motivatie ontstaat doordat een ander de leerling motiveert en dat levert plezier op.
4. Extrinsieke prikkel met een extrinsieke opbrengst: de motivatie ontstaat doordat een ander de leerling motiveert en dat levert een beloning, bijv. cijfer/sticker.

Intrinsieke motivatie heeft de voorkeur boven extrinsieke motivatie volgens Bokhove- van Wensveen. Toch maken Bokhove- van Wensveen (2011) en Vinke (2004) beide duidelijk dat extrinsieke motivatie de intrinsieke motivatie juist kan versterken. De versterking van extrinsieke motivatie draagt bij aan het behalen van de gewenste doelen.

5.3 Welke motivatie theorieën worden aangehaald?

Diverse onderzoeken wijzen uit dat coöperatief leren effect heeft op de leerresultaten van leerlingen. Een van de onderzoekers, genaamd Robert Slavin, heeft onderzoek gedaan naar 'collaborative or cooperative learning'. Volgens Dr. Robert Slavin kunnen er geen twijfels bestaan over coöperatief leren. Slavin is ervan overtuigd dat coöperatief leren een goede manier is om leerlingen te onderwijzen. De leerlingen leren volgens hem veel beter in een groep dan wanneer zij individueel werken. Coöperatief leren draagt niet alleen bij aan de taken en uitvoeringen in een groep, maar stimuleert tegelijkertijd de sociale emotionele ontwikkeling (Current Trends, Cooperative Learning).

De positieve werking van coöperatief leren op de sociale emotionele ontwikkeling is volgens Slavin ook een motivatiefactor. De positieve wederzijdse afhankelijkheid is een van de sleutelbegrippen van coöperatief leren wat motiverend is voor leerlingen (Förre, Kenter, & Veenman, 2010, p. 31; Teaching concepts, Cooperative learning). De leerlingen worden actiever en expressiever en hebben meer zelfdiscipline wat uiteindelijk ook voor betere leerprestaties kan zorgen. Leerlingen nemen de directe verantwoordelijkheid voor het onderwijzen van elkaar en voor het krijgen van hulp.

Vergroting van zelfdiscipline leidt ook tot meer intrinsieke dan extrinsieke motivatie (Kagan, 2005, p. 22). Motivatie is nodig om een doel te kunnen bereiken. Daarnaast is er ook de wil om het doel te bereiken. Intrinsieke motivatie komt van binnen uit en de taak op zich is al een beloning. Daarbij geeft het een gevoel van competent zijn. Extrinsieke motivatie daarentegen wordt min of meer opgelegd. Een goed cijfer is dan het motief om inzet te leveren.

Zelfdiscipline wordt vergroot door intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie ontstaat door de beloningen die in dit geval bij coöperatief leren gegeven worden. Förre e.a. (2010) benadrukken een van de motivatie theorieën die geschreven zijn over het belang van groepsdoelen en

groepsbeloningen. De motivatie theorie die benadrukt wordt is de theorie van Slavin (1995). Diezelfde theorie wordt aangehaald in een onderzoek van een Master student Onderwijskunde (Tempelaar, 2009). In het onderzoek van deze Master student naar *‘De invloed van de groepssamenstelling op de resultaten bij coöperatief leren’* wordt het belang van groepsdoelen, groepsbeloningen en de betrokkenheid van de individuele studenten voor het behalen van het groepsdoel ook benadrukt. Een veelgebruikte motivatietechniek van Slavin die daarin uitgelegd wordt, is de *‘Student Teams Achievement Divisions’* techniek (Tempelaar, 2009).

“De ‘Students Teams Achievement Divisions’ is een techniek die het belang van het behalen van het groepsdoel mogelijk maakt. Bij het gebruik van deze techniek moeten de leerlingen, naar aanleiding van een les die door de leerkracht is gepresenteerd, in groepjes een quiz voorbereiden. Vervolgens maken de leerlingen de quiz individueel en is de groepsbeloning het gemiddeld aantal punten wat de groep heeft gehaald (Tempelaar, 2009, p. 7)”.

Förrer e.a. (2010) halen deze motivatietechniek van Slavin eveneens aan. In het boek *‘Coöperatief leren in het basisonderwijs’* wordt de volgende omschrijving gegeven van deze techniek:

“Het belonen van de groep op grond van het groepsresultaat (of de som van individuele inspanningen van de groepsleden) schept een klimaat waarin de leden van de groep elkaar aanmoedigen, prijzen en helpen, en waarin ook sprake is van een zekere onderlinge controle op de geleverde inspanning en sociale dwang als de inspanning onvoldoende is.” (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 19)

De drang om nog competitiever aan de slag te gaan, is volgens Förrer e.a. positief voor coöperatieve onderwijsleersituaties. In deze onderwijsleersituaties heersen positieve leernormen. Leerlingen worden gestimuleerd en zijn bereid een ander te helpen. Opnieuw komt hier de positieve wederzijdse afhankelijkheid in terug. Het besef van positieve wederzijdse afhankelijkheid en de positieve gevolgen die het met zich mee draagt voor de samenwerking bevorderen uiteindelijk de leerprestaties.

5.4 Conclusie

Bokhove- van Wensveen beschrijft dat inzet niet te observeren is, maar alleen af te leiden is uit de inzet die de leerling toont, acties en keuze van de taken en uitspraken. Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn twee aspecten van het begrip motivatie. Slavin beschrijft dat coöperatief leren een positieve werking heeft op de sociale emotionele ontwikkeling. Dit vormt uiteindelijk een motivatiefactor voor leerlingen. Leerlingen worden positief, wederzijds afhankelijk van elkaar. Dit stimuleert hen om aan het werk te gaan en te streven naar een goed einddoel. Iedereen draagt daarin zijn of haar eigen verantwoordelijkheid. Die zelfdiscipline zorgt ervoor dat dit leidt tot intrinsieke motivatie.

Eén van de motivatietechnieken die goed van pas komt is de Students Teams Achievement Divisions van Slavin. De aandacht wordt daarin vooral gelegd op het groepsdoel en de groepsbeloning. Het gezamenlijke resultaat vormt voor iedereen een motivatiefactor. Iedere leerling zal zich verantwoordelijk voelen en anderen stimuleren en begeleiden om zo gezamenlijk tot het gewenste doel te komen. Kortom, coöperatief leren draagt op veel verschillende manieren bij aan de motivatie van een leerling. Maar op welke factoren van motivatie kan de leerkracht invloed hebben? Dat is de vraag die behandeld zal worden in hoofdstuk 6. Daarin worden diverse factoren benoemd die de motivatie van leerlingen kunnen vergroten. Bokhove- van Wensveen (2011), Ebbens & Ettekoven

(2005) en Pintrich e.a. (2008) benoemen allen het belang van een leerkracht bij de motivatie van een leerling. Het is goed om deze te bespreken om zo later in het praktijkonderzoek de verschillende motivatiefactoren te kunnen toepassen.

6. De gemotiveerde leerling

“Welk belang heeft de leerkracht bij het bevorderen van de motivatie van een leerling?”

Ondertussen is duidelijk geworden dat er op verschillende momenten een beroep wordt gedaan op de motivatie van leerlingen. De motivatie begint 's morgens al met het uit bed komen en gaat verder in het brood smeren voor school, naar school gaan, rekenboek pakken en opdrachten maken. Op alle momenten van de dag komt motivatie sterk naar voren. Maar wat is kenmerkend voor een gemotiveerde leerling, wat kan de motivatie van een leerling vergroten en wat vraagt dit van een leerkracht. In paragraaf 6.1 zal gekeken worden naar de kenmerken van een gemotiveerde leerling die Nelleke Bokhove- van Wensveen beschrijft in haar literatuur 'Motivatie in de klas'. Vervolgens zal in paragraaf 6.2 het begrip TARGET behandeld worden wat Pintrich e.a. (2002) aandragen voor de vergroting van de motivatie van een leerling. Tot slot wordt in 6.3 gekeken naar het sleutelbegrip motivatie van effectief leren. Ebbens en Ettekoven halen namelijk zes factoren aan die van invloed kunnen zijn op de motivatie.

6.1 Wat zijn kenmerken van een gemotiveerde leerling?

Simons koppelt in zijn literatuur over 'Leren en Motiveren' vier begrippen aan een gemotiveerde leerling. Eveneens benoemt Bokhove- van Wensveen (2011) die vier centrale begrippen van Simons in haar literatuur. Simons geeft de volgende definitie aan een gemotiveerde leerling:

“De ideale gemotiveerde leerling heeft aandacht voor de leertaak, vindt deze relevant, vertrouwt erop dat hij deze tot een goed einde kan brengen en is tevreden met en over de bereikte leerresultaten.”

(Simons, p. 18)

6.1.1 Verhogen van de aandacht

Een leerling heeft aandacht voor een bepaalde leertaak wanneer hij zich verdiept in de taak en langere tijd geconcentreerd met de taak bezig is. De leerling is van binnenuit geprikkeld met de taak. Zijn leergierigheid en interesse zorgen ervoor dat de leerling nieuwe dingen wil ontdekken en zijn eigen leerproces onder controle houden. De interesse van de leerling voor de opdracht wordt zichtbaar door bijvoorbeeld oplettendheid. Verhogen van de aandacht is te bereiken bij een leerling door intrinsieke motivatie. Is deze intrinsieke motivatie bij een leerling niet aanwezig dan zal de leerling van buitenaf gemotiveerd moeten worden. Een externe factor zal er voor zorgen dat de leerling intrinsiek gemotiveerd wordt voor de leertaak. Bokhove- van Wensveen (2011) geeft de volgende manieren aan die de aandacht kunnen verhogen:

Leraar moet zelf gemotiveerd zijn

In iedere klas draagt de leerkracht een grote verantwoordelijkheid. Verantwoordelijkheid voor leerlingen, leerproces van leerlingen, veiligheid, sfeer et cetera. Daarbij heeft de leerkracht ook een verantwoordelijkheid voor de motivatie van leerlingen. Leerlingen die niet intrinsiek gemotiveerd zijn, zullen door middel van externe factoren gemotiveerd moeten worden. Een gemotiveerde, enthousiaste leerkracht heeft positieve invloed op de motivatie van leerlingen. Een leerkracht die iedere morgen met zijn enthousiasme de dag begint, maakt de leerlingen ook gemotiveerder om van die dag een leuke dag te maken.

Nieuwsgierig maken, iets nieuws of een onverwachte gebeurtenis inbrengen

Een gemotiveerde leerkracht is een externe factor voor een leerling. Daarnaast zijn nieuwsgierig maken en iets nieuws of een onverwachte gebeurtenis inbrengen ook twee externe factoren die een leerling kunnen motiveren. Beide factoren dagen de leerling uit en motiveren de leerlingen zodat hij intrinsiek gemotiveerd wordt. En uiteindelijk leidt intrinsieke motivatie tot verhoging van aandacht. Onverwachte gebeurtenissen, verrassingen, spanning trekken meteen de aandacht van leerlingen. Een onverwachte gebeurtenis maakt dat de dag anders is dan alle andere dagen. De dagelijkse sleur is er even uit en dat maakt kinderen nieuwsgierig en verhoogt eveneens de aandacht voor de verdere leertaak. Op diverse manieren kan de aandacht van de leerlingen getrokken worden. Rollenspellen, raadsels, spellen, speurtochten, spannend attribuut et cetera dienen als externe factoren waarmee de intrinsieke motivatie vergroot wordt.

Variëren in instructie, stemgebruik, wijze van groepering in de klas en werkvorm

De dagelijkse sleur kan onderbroken worden door iets onverwachts. Maar om iedere dag levend te houden en geen van de dagen exact hetzelfde te laten worden, heeft de leerkracht opnieuw een belangrijke rol. Variatie aanbrengen in de klas voorkomt saaie lessen en verslapping van de aandacht. Een gevarieerde les houdt de motivatie hoog en op peil. Er zijn verschillende punten waarin variatie aangebracht kan worden, namelijk: Instructie, stemgebruik, groeperingsvorm en werkvorm.

Rekening houden met verschillende talenten

Iedere leerling heeft zijn eigen talent. Een talent is iets waar iemand goed in is. Dit is vanaf de geboorte al aanwezig. Leren gaat gemakkelijker als je talent daarbij aanwezig is. Leren wordt gemakkelijker wanneer er een talent ingezet wordt om schoolwerk te kunnen leren. Het kind voelt zich betrokken doordat zijn eigen talent aandacht krijgt. De leerling raakt meer betrokken en daardoor ook zeker meer gemotiveerd. N. Bokhove- van Wensveen haalt de literatuur aan van Algra & De Kieffe (2009). In het ontdekken van talenten van Algra & De Kieffe worden acht talenten onderscheid (Algra, 2009, pp. 8-10). Al de talenten zijn gebaseerd op de meervoudige intelligenties van Gardner. Om leerlingen te motiveren bieden zij praktische oplossingen, namelijk ruimte geven tot het doen van ontdekkingen en de stimulans die uitgaat van een gezamenlijke zoektocht. De stimulans kan ook vergeleken worden met interesse wat voor leerlingen als een drijfveer kan dienen. Interesse vergroot je bereidheid tot het aan de slag met de opdracht (Algra, 2009, p. 28).

De leerling keuzemogelijkheden, controle en eigen verantwoordelijkheid geven

Betrokkenheid bevordert de les. Daarbij kost het de leerling minder moeite om de aandacht daarop te richten en je daarvoor in te spannen. Verantwoordelijkheid leggen bij leerlingen maakt leerlingen gemotiveerder. Dit is een mooi aspect wat aansluit op coöperatief leren. Binnen coöperatief leren zijn er vijf basiskenmerken waaraan voldaan moet worden (Förre, Kenter, & Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs, 2010, pp. 11, 30). Eén van de vijf basiskenmerken is individuele verantwoordelijkheid. Eveneens benoemt Bokhove- van Wensveen het aspect over verantwoordelijkheid. Hiermee wordt de verantwoordelijkheid bedoeld die bij leerlingen gelegd wordt, waardoor hun betrokkenheid groter wordt (Bokhove- van Wensveen, 2011, p. 43). Vergroting van de betrokkenheid zorgt tegelijkertijd voor vergroting van motivatie.

Verantwoordelijkheid leggen bij leerlingen betekent: leerlingen worden eigen baas over hun leerproces en willen dat de taken tot een goed einde worden gebracht. Een klas keuzemogelijkheden bieden, kan de intrinsieke motivatie van leerlingen beïnvloeden. Keuzemogelijkheden bieden, zoals kiezen uit verschillende opdrachten, mogen meebeslissen over het programma van de dag of de

verantwoordelijkheid die de groep draagt voor de handhaving van de groepsregels. Kortom, als de leerling ergens betrokken bij is, kost het minder moeite om zijn aandacht te richten op de taak.

6.1.2 Aanbrengen van relevantie

Er zijn verschillende manieren om relevantie te bereiken bij leerlingen. Onder relevantie wordt het aanbrengen van betekenis bedoeld. Wanneer gestelde doelen en lessen uitdagend en betekenisvol zijn zal dit de motivatie positief beïnvloeden.

Het stellen van interessante, uitdagende en haalbare doelen

Aan iedere leertaak die de leerling maakt zitten doelen verbonden. Een doel geeft betekenis aan de taak volgens N. Bokhove- van Wensveen. Het geven van doelen aan leerlingen heeft niet een motiverende werking, maar wel het uiteindelijke resultaat wat ontstaat. Belangrijk is dat de doelen interessant, uitdagend en haalbaar zijn. Pas dan wordt de leerling aangezet tot denken: 'Ik wil graag leren'.

Duidelijkheid geven over doelen en prestatiecriteria

Wanneer doelen uitdagend, interessant en haalbaar zijn, moeten ze ook duidelijk voor zowel leerlingen als leerkrachten zijn. Het doel stellen is niet genoeg. Om duidelijkheid te creëren is het van belang dat doelen duidelijk worden uitgelegd, het nut van het doel duidelijk wordt en de prestatiecriteria duidelijk zijn. Daarnaast moet het doel voor de leerling betekenisvol zijn. Door aan te sluiten op de taal van de leerlingen weet de leerling wat hij gaat leren en welke vaardigheden hij na de uitvoering zal beheersen. Niet alleen het begrijpen van het doel was van belang, maar eveneens het nut. Wanneer leerlingen niet begrijpen wat het nut is van de opdracht of het doel dan heeft dit invloed op de motivatie van leerlingen. Door aan te sluiten op de doelen en persoonlijke interesses en carrièredoelen zal het doel betekenis krijgen voor leerlingen. Tot slot is het goed om aan te geven welke criteria verbonden zitten aan de taak. De leerling kan zich daardoor richten op de vastgestelde criteria.

Beheersingsdoelen stellen in plaats van prestatiedoelen

Motivatieproblemen kunnen ontstaan door prestatie gerichte doelen. De leerlingen zullen dan vooral gericht zijn op competitie. De prestatie die zij bereiken gaan ze vergelijken met klasgenootjes. Het is van belang dat leerlingen hun eindpunt halen. Volgens van Bokhove-Wensveen is het voor leerlingen die gericht zijn op beheersingsdoelen ook een doel om de competitie te vergroten (Bokhove- van Wensveen, 2011, p. 49). Motivatie en inzet zijn twee punten die bij die leerlingen terugkomen. Beheersingsdoelen zijn van belang. Een leerkracht kan gerichte feedback geven en daarmee duidelijk maken dat beheersing beter is dan prestatie. Door interesse te tonen in het leerproces en niet in de prestatie wordt dit duidelijk voor de leerlingen. Daarnaast is de betrokkenheid, inzet en vooruitgang van de leerling benadrukken in de feedback, van positieve invloed.

Via vriendschappen en erkenning van school door ouders

Naast alle eerder genoemde punten die motivatie kunnen bevorderen, kunnen vriendschappen en waardering die ouders hebben voor school ook de motivatie bevorderen. Vriendschappen sluiten is iets wat ieder kind wil. Iedereen wil erbij horen en goed in de groep liggen. De invloed die de vriendengroep op de leerlingen kan hebben, kan zowel negatief als positief zijn. Een negatieve invloed heeft ook negatieve invloed op de houding van de leerling in de klas. Voor een leerkracht is het goed om de vriendschappen zichtbaar te hebben. De leerkracht kan hierop inspelen en zo ook de groepen samenstellen.

De waardering van ouders voor de school is ook van belang. Wanneer ouders geen interesse tonen in school heeft dit ook geen positieve uitstraling naar de leerling toe. Volgens van Bokhove- van Wensveen kunnen ouders belangstelling tonen voor school.

“Ouders kunnen laten zien dat ze school belangrijk vinden door belangstelling te hebben voor de verhalen van het kind over school en zijn prestaties, door zelf ook op school aanwezig te zijn en te participeren en door te helpen met huiswerk en het plannen ervan.” (Bokhove- van Wensveen, 2011, p. 50)

6.1.3 Stimuleren van vertrouwen

Naast aandacht en relevantie is het stimuleren van vertrouwen ook zeker van belang voor het verhogen van de motivatie van een leerling. Factoren die het vertrouwen stimuleren en zo ook de motivatie verhogen zijn:

Een positief en veilig school- en klassenklimaat aanbrengen

Vertrouwen in jezelf op school ontstaat wanneer een leerling zich veilig voelt in het klassen- en schoolklimaat. Het klimaat in de klas kan bijdragen aan het vertrouwen van leerlingen. Een veilige omgeving ontstaat door positieve sfeer die in de klas/school hangt. Wanneer ieder kind echt gezien wordt als een persoon die kan leren, kan de school leer-, persoonlijke- en sociale doelen stellen. Streven naar een omgeving waarin iedere leerling zich veilig voelt bevordert volgens Bokhove- van Wensveen vertrouwen van het kind.

Zelf als rolmodel fungeren/ Begeleiden in het toeschrijven van succes en mislukking

Iedere leerkracht draagt een bepaalde voorbeeldfunctie voor zijn leerlingen. Iets goed kunnen, heeft positieve uitwerking op het vertrouwen van een leerling. Leerlingen gaan hetzelfde proberen en ontdekken hun eigen kunnen. Het is belangrijk dat een leerkracht bewust is van zijn voorbeeldfunctie. Fouten maken en die fouten corrigeren laat zien dat het vervolgens ook goed kan komen. Een voorbeeldfunctie houdt niet in dat alles je gemakkelijk afgaat. Het is goed dat lastige situaties zich af en toe voor doen. Leerlingen zien daardoor dat ook leerkrachten fouten maken en er voor ieder probleem echt wel een oplossing is.

Een haalbare taak voor elke leerling/Vertrouwen hebben en tonen in de competenties van alle leerlingen

Een haalbare taak is evengoed van belang. Een leerling die op een lager niveau zit, heeft op zijn niveau leerstof nodig. Dit hangt samen met het stellen van leerdoelen voor leerlingen. (Zie 6.1.2 aanbrengen van relevantie). Een leerling voelt zich zelfverzekerder wanneer een leerkracht ook vertrouwen heeft in hem. Het is zeer belangrijk dat een leerkracht laat zien dat hij vertrouwen heeft in iedere leerling en daarbij gelooft dat iedere leerling succes zal hebben op zijn eigen manier. Volgens Bokhove- van Wensveen zijn er verschillende momenten waarop de leerkracht vertrouwen kan tonen in de competenties van leerlingen. Het vertrouwen van een leerkracht en het achter elke leerling staan en geloven in hun kunnen draagt bij aan het stimuleren van vertrouwen en uiteindelijk ook aan de motivatie.

Gestructureerd lesgeven en toetsen

Duidelijkheid en structuur bevorderen dikwijls ook het vertrouwen van leerlingen. Structuur geeft leerlingen zekerheid, omdat het voorspelbaar is. Alles ligt vast en leerlingen weten wat hen te wachten staat. Het ophalen van voorkennis van het nieuwe onderwerp brengt structuur. De nieuwe kennis wordt gekoppeld aan de geleerde kennis. Door het ophalen van voorkennis beseffen

leerlingen volgens Bokhove- van Wensveen dat de nieuwe kennis niet helemaal nieuw is. Dit alles bij elkaar geeft vertrouwen in het succesvol volbrengen van de taak. Controleren of de leerstof is begrepen kan getoetst worden door korte oefeningen. Daarnaast kan de stof ook getoetst worden door tussentijdse toetsen die niet beoordeeld worden. Kortom, het inbrengen van nieuwe kennis, toetsen van het bezit van de nieuwe kennis en het evalueren van de les en de geleerde kennis dragen bij aan een structuur van het lesgeven.

Ook voor toetsing zijn structuur en duidelijkheid belangrijk. Bokhove- van Wensveen (2011) geeft aan dat daar verschillende manieren voor zijn. Verschillende manieren zijn: het ruim van te voren aankondigen van de toets, duidelijkheid geven over de lesstof die getoetst wordt. De vragen in toets moeten kort en duidelijk beschreven staan, de opbouw van de vragen van makkelijk naar moeilijk, er moet voldoende tijd zijn om de toets te maken en de resultaten moeten bekend gemaakt worden met een evaluatie.

Geven van feedback

Bokhove- van Wensveen vindt het belangrijk dat de leerkracht vertrouwen heeft in het kunnen van zijn leerlingen. Dit stimuleert het vertrouwen en het eigen kunnen van zijn leerlingen. Daarnaast is het geven van feedback ook van belang. Vertrouwen hebben in je leerlingen betekent ook geven van feedback om hun leerproces te verbeteren. Feedback kan positief of negatief zijn of zo worden ervaren door een leerling. Er is persoonlijke en taak gerichte feedback.

6.1.4 Bijdrage aan tevredenheid

Tot slot is het geven van een bijdrage aan tevredenheid ook van belang. Op verschillende manieren kan die bijdrage gegeven worden:

Bevorderen van een coöperatieve sfeer

Een leerkracht kan hiervoor zorgen door resultaten niet openlijk met de klas te bespreken. Leerlingen individueel aanspreken vermijdt een competitieve sfeer volgens Bokhove- van Wensveen (2011). Aandacht leggen op betrokkenheid, inzet en voortgang in plaats van het cijfer vermeerdert de tevredenheid van de leerling. Tot slot zijn samenwerkingsopdrachten goed voor het aanmoedigen van een coöperatieve sfeer in de klas, omdat leerlingen aan een gezamenlijk doel werken en niet onderlinge prestaties vergelijken.

Gebruikmaken van eerlijke en consistente normeringen

De normeringen die worden gehanteerd moeten voor iedere leerling gelijk zijn. Dit voorkomt problemen en zorgt ervoor dat normeringen voor iedere leerling gelijk zijn, consistent en duidelijk.

Hanteren van verschillende manieren van toetsen

Door verschillende manieren van toetsen aan te bieden, kun je aansluiten op de verschillende talenten van leerlingen. Door de literatuurschrijvers van talenten, Algra & De Kieft (2009) zijn deze al eerder benoemd. Opnieuw zijn talenten van belang bij het hanteren van verschillende manieren van toetsen. Door meerdere manieren van toetsen aan te bieden kun je aansluiten op de talenten van verschillende leerlingen. Manieren van toetsen kunnen zijn: meerkeuzevragen, openvragen, werkstuk, brief of opstel, schema maken van de geleerde theorie of een presentatie houden.

Situaties creëren voor toepassing van het geleerde

Een leerkracht die situaties creëert waarin leerlingen het geleerde kunnen uitoefenen in de praktijk, vergroot de motivatie van leerlingen. Ze zien in wat het geleerde voor eindresultaat heeft en dat geeft nieuwe motivatie om in de volgende les beter op te letten.

6.2 TARGET

Nelleke Bokhove- van Wensveen (2011) omschrijft vier manieren die de motivatie van leerlingen kunnen vergroten. Pintrich e.a. (2008) benoemen tevens een aantal factoren, die motivatie in de klas kunnen bevorderen. Zij verenigen de zes factoren onder de naam TARGET (Pintrich, 2008, pp. 200-205; Motivatieproblemen op school, 2005)

6.2.1 Taak

Onder taak wordt het ontwerp van leeractiviteiten en opdrachten verstaan. Leeractiviteiten en opdrachten kunnen van belang zijn op de motivatie van leerlingen. Diversiteit en variatie dragen bij aan de interesse die een leerling kan hebben voor een taak. Vervolgens kan de manier waarop de leeractiviteiten en opdrachten gepresenteerd worden naar leerlingen toe een invloed uitoefenen op de motivatie. Is een taak voldoende uitdagend en wordt het als haalbaar ervaren door de leerlingen, dan zal de motivatie van een leerling verhoogd worden. Haalbaar moet van een leerling wel inspanning vragen, zodat het uiteindelijk niet leidt tot verveling of onzekerheid (Pintrich, 2008, p. 203). Tot slot laten zij blijken dat de sociale vergelijking minder belangrijk moet zijn en de taak vooral beheerst moet worden zonder vergelijking met prestaties van anderen. Wanneer er zo min mogelijk sprake is van sociale en publieke vergelijkingen zal dit goed doen aan de motivatie. Leerlingen verschillen van elkaar en daarvoor moet ruimte geboden worden in de klas. Iedere leerling heeft zijn of haar eigen capaciteiten waar op ingespeeld moet worden (voor zover het kan). Wanneer leerlingen de ruimte krijgen om in eigen tempo het doel te kunnen bereiken, zal dit eveneens de motivatie verhogen.

6.2.2 Autoriteit

Het volgende punt wat mee speelt in de vergroting van motivatie van leerlingen is autoriteit. Het is goed om leerlingen bepaalde verantwoordelijkheden te geven over taken. Door leerlingen mee te laten denken over het opstellen van klassenregels wordt de leerling betrokken bij de situatie. En draagt hij eveneens verantwoordelijkheid, omdat de leerling zelf deelgenomen heeft bij het opstellen van de klassenregels. Naast deze manier van participeren is er ook een mogelijkheid om leerlingen te betrekken bij de criteria voor opdrachten. Hierdoor krijgen zij opnieuw eigen verantwoordelijkheid wat volgens Pintrich e.a. positieve invloed kan hebben op intrinsieke motivatie (Pintrich, 2008, p. 203).

FACTORS OF INTRINSIC MOTIVATION	
Source	Implications
Challenge	Present learners with tasks of intermediate difficulty that they feel efficacious about accomplishing
Curiosity	Present students with surprising or incongruous information that will motivate them to close a gap in their knowledge
Control	Provide learners with choices and a sense of control over their learning outcomes
Fantasy	Involve learners in fantasy and make-believe through simulations and games

Figuur 2 Bronnen voor intrinsiek motivatie: (Pintrich, 2008, p. 265)

6.2.3 Erkenning

“This implies that rewards or recognition may be based on not only overall achievement or performance but also on progress and effort.” (Pintrich, 2008, p. 203)

Een uitspraak van Brophy (1998) waarnaar Pintrich e.a. verwijzen in de literatuur. Deze uitspraak geeft aan dat leerlingen beloningen nodig hebben in de vorm van erkenning. Erkenning wordt zichtbaar door beloningen of door complimenteren voor inzet, voortgang en prestaties. Het werk wat leerlingen leveren en presteren moet afzonderlijk worden beoordeeld. Vergelijkingen maken met het werk van andere leerlingen is volgens deze literatuurschrijvers niet bevorderend voor de motivatie. De leerling kan hiermee motivatieproblemen ontwikkelen. De continue vergelijking met andere leerlingen die betere prestaties leveren is geen eerlijke feedback. Er wordt namelijk op dat moment alleen gekeken naar de prestatie en niet naar de inzet en de voortgang die de leerling maakt. Individuele feedback is een belangrijk gegeven om de motivatie van leerlingen hoog te houden.

6.2.4 Groeperingsvormen

Leerkrachten moeten in staat zijn onderwijsleersituaties aan te bieden waarin leerlingen in kleine heterogene groepjes kunnen samenwerken. Volgens Pintrich e.a. (2008) werkt de samenstelling van kleine heterogene groepjes positief. Het zal naast positieve invloed op leerprestaties ook de motivatie beïnvloeden. Doordat zij als een groep aan het gezamenlijke doel werken, dragen zij meer verantwoordelijkheid over hun leren. Competitiesfeer zal dan minder snel voorkomen in de groep. Leerlingen zullen namelijk een sfeer van samenwerken creëren waarin iedereen bereid is elkaar te helpen en van elkaar te leren.

“Small-group work is especially useful for low achievers who share in the group success and feel more efficacious about performing well.” (Pintrich, 2008, p. 204)

6.2.5 Evaluatie

Motivatie wordt niet verhoogd bij leerlingen wanneer er klassikale feedbackmomenten gericht op prestatie zijn. Fouten maken is een deel van het leerproces wat tijdens het geven van feedback goed is om te melden. Leerlingen leveren inspanning om een doel te bereiken. De uiteindelijke prestatie die eruit komt, mag niet vergeleken worden met andere leerlingen. Leerlingen aanspreken op individuele verbeteringen, voortgang en beheersing maakt leerlingen bewust van hun eigen leerproces en niet de vergelijkingen met andere leerlingen. Pintrich e.a. (2008) raden aan om allerlei evaluatie-instrumenten aan te bieden. Instrumenten zoals meerkeuzetoetsen, essay vragen of portfolio's waarmee leerlingen op een andere manier hun prestaties kenbaar kunnen maken. Door iedere leerling de mogelijkheid te bieden om competenties en verbeteringen te tonen, zal dit een positieve invloed hebben op de motivatie.

6.2.6 Tijd

De hoeveelheid werk, de snelheid van de instructie en de tijd waarin het werk moet worden afgerond moet haalbaar zijn voor leerlingen. Daarbij moet rekening gehouden worden met individuele verschillen van leerlingen. Wanneer je hen hier eigen verantwoordelijkheid over geeft, dragen leerlingen een eigen keus wat bevorderend kan zijn voor de motivatie van een leerling.

6.3 Het sleutelbegrip 'Motivatie' van Effectief leren

Een van de sleutelbegrippen van effectief leren is Motivatie. Motivatie is een bepaalde eigenschap waar vrijwel op ieder moment van de dag beroep op wordt gedaan. Volgens Ebbens en Ettekoven

(2005) zijn er zes factoren te onderscheiden die direct en merkbaar invloed hebben op de motivatie van leerlingen binnen de directe instructie (Ebbens, 2005, pp. 28-29). De zes factoren zijn:

6.3.1 Succes ervaren

Succeservaringen geven een stimulans om te streven naar succes. Terugkoppelen naar eerder behaalde goede resultaten en het benadrukken van de goede aspecten in deels foute antwoorden zijn van belang volgens Ebbens en Ettekoven (2005). Vervolgens kan het inzicht hebben in de leerstof-beheersing van een leerling van belang zijn voor de motivatie van leerlingen. Door de beginsituatie concreet te hebben, kan er goed aangesloten worden op de nieuwe leerstof.

6.3.2 Individuele aanspreekbaarheid

Een begrip wat in de modellen van Kagan (2005) en van Förrer e.a. (2010) wordt besproken. Wanneer leerlingen het besef hebben dat zij aangesproken kunnen worden, kan dit een motivatiefactor zijn voor leerlingen.

6.3.3 Kennis van de resultaten

De leerkracht moet kennis hebben van het leren, van opbrengsten en van eventuele directe steun van een leerling. Ook de directe feedback kan een motivatiefactor zijn voor leerlingen. Een leerling krijgt door de directe steun en feedback van de leerkracht inzicht in zijn eigen leerproces.

6.3.4 Betekenis geven

De meest voorkomende vraag van een leerling over nieuwe leerstof is: 'Waarom moet ik dat leren?'. De leerkracht geeft hier een antwoord op, terwijl het goed zou zijn als een leerling daar zelf een antwoord op kan formuleren. Een motivatiefactor is het 'weten wat je leert'. Die betrokkenheid vergroot de motivatie van een leerling.

6.3.5 Interesse in de leerling en veiligheid

De sfeer in de klas moet veilig zijn voor iedere leerling. Iedere leerling moet zichzelf kunnen zijn. Dat wil zeggen dat leerlingen zichtbaar durven zijn en zich individueel aanspreekbaar voelen voor een antwoord (Ebbens, 2005, p. 29). Is daar sprake van dan zal een leerling zich veilig voelen, aandacht en steun ervaren van de leerkracht. Dit alles werkt als motivatiefactor voor een leerling, doordat hij of zij gezien wordt.

6.3.6 Positieve benadering

Alle voorgaande factoren hangen samen en vragen uiteindelijk allemaal om een positieve benadering. Een benadering die bij leerlingen positief overkomt en motiverend werkt.

Coöperatief leren is een vorm die goed aansluit bij effectief leren. De werkvorm effectief leren is een manier van werken waarin het directe instructie model wordt aangeboden. Het directe instructie model geeft een bepaalde structuur die voor leerlingen veel duidelijkheid kan creëren. Daarbij heeft het sociale interactieproces een positieve werking op leerlingen, doordat er beroep wordt gedaan op de effectiviteit van leerlingen. Ook wordt er beroep gedaan op de motivatie van leerlingen. Motivatie is een van de sleutelbegrippen van effectief leren. De motivatie kan verhoogd worden door je als leerkracht bewust te zijn van de zes factoren binnen het sleutelbegrip motivatie van effectief leren.

Intussen is duidelijk dat coöperatief leren goed te verwerken is binnen het directe instructiemodel. Aangezien de *leraar-in-opleiding-plaats* werkt volgens het directe instructiemodel is het goed dat hier naar is gekeken. De zes factoren die volgens Ebbens en Ettekoven (2005) merkbare en positieve invloed hebben op motivatie zijn goed om te weten, omdat de plezierbeleving van leerlingen in coöperatieve werkgroepen dus van invloed kunnen zijn.

6.4 Conclusie

Bokhove- van Wensveen haalt een definitie van Simons wat betreft een gemotiveerde leerling:

“De ideale gemotiveerde leerling heeft aandacht voor de leertaak, vindt deze relevant, vertrouwt erop dat hij deze tot een goed einde kan brengen en is tevreden met en over de bereikte leerresultaten.”

(Simons, p. 18)

Simons benoemt in zijn definiëring van een gemotiveerde leerling vier factoren die van invloed zijn op de motivatie van een leerling. Pintrich, Schunk en Meece (2008) benoemen ook een aantal factoren, die motivatie kunnen vergroten. Zij vatten deze samen onder het zes letterwoord TARGET. Opvallend is dat Pintrich, Schunk en Meece (2008) ook aandacht leggen bij de groeperingsvormen. Zij zijn ervan overtuigd dat samenstelling van kleine heterogene groepjes positieve invloed kan hebben. De competitiefteer wordt namelijk omgezet naar een sfeer waarin iedereen gelijkwaardig is en bereid is om aan het gezamenlijke doel te werken.

Tot slot biedt effectief leren ook een aantal factoren aan, die motivatie volgens Ebbens en Ettekoven (2005) merkbaar kunnen beïnvloeden (Ebbens, 2005, pp. 28-29). Zij bieden, net als Pintrich, Schunk en Meece (2008), zes factoren aan. De motivatiefactoren van Ebbens en Ettekoven komen overeen met de eerdere genoemde motivatiefactoren van Pintrich e.a. (2008) en Simons die in de literatuur van N. Bokhove- van Wensveen worden benoemd. In dit onderzoek is het goed om vooral de motivatiefactoren van effectief leren te bekijken tijdens het praktijkonderzoek. De Julianaschool waarvoor dit onderzoek gedaan wordt, werkt volgens het directe instructiemodel wat valt onder effectief leren. De motivatiefactoren van Pintrich e.a. zullen ook meegenomen worden in het praktijkonderzoek aangezien zij ook kijken naar de motivatie van groeperingsvormen.

7. Conclusie

De literatuurstudie waarin vooral gekeken is naar de definiëring van coöperatief leren, aanbevelingen omtrent groepssamenstellingen, de motivatie van leerlingen en welke belangen de leerkracht daarin heeft, is ten einde gekomen. Maar wat heeft het voor betekenisvolle informatie opgeleverd ten aanzien van de hoofdvraag. De hoofdvraag in de onderzoek die opgesteld is naar aanleiding van de probleemstelling is:

‘In hoeverre heeft het indelen van een klas in homogene of heterogene groepen, tijdens het coöperatief leren, invloed op de plezierbeleving van leerlingen?’

De definitie die gegeven wordt voor coöperatief leren komt van Förrer e.a. en is als volgt gedefinieerd:

“Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.” (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010, p. 11)

Inmiddels is wel duidelijk geworden dat niet ieder samenwerkingsmoment ook onder het begrip coöperatief leren valt. Wanneer de vijf basiskenmerken van Johnson & Johnson niet aanwezig zijn in een samenwerkingsmoment, dan valt dit samenwerkingsmoment niet gelijk onder het begrip coöperatief leren. De vijf basiskenmerken van coöperatief leren vormen namelijk de basis. Vanuit deze basis is gekeken naar de belangen van coöperatief leren op maatschappelijk en persoonlijk vlak. Leerlingen raken betrokken in samenwerkingsmomenten wanneer iedereen zijn of haar inzet toont. Er ontwikkelt een stimulans waar iedere leerling van wil profiteren, en dat leidt uiteindelijk tot het gezamenlijke doel. Diverse literatuurschrijvers van coöperatief leren prefereren heterogene groepssamenstellingen. De leerkracht vormt heterogene groepen op niveau, sekse of taalvermogen. De heterogeniteit vraagt van leerlingen eerst te werken aan de vijf doelen van groepsvorming (Kagan, 2005, p. 81; van Vugt, 2002, p. 46). De groepsvormingsdoelen zorgen ervoor dat er gewerkt wordt aan een groepsidentiteit (Kagan, 2005). Gezien de literatuur en de hoofdvraag van dit onderzoek is te concluderen dat het samenstellen van heterogene groepen invloed heeft op de leerprestaties en motivatie van een leerling. Al eerder is opgevallen dat Pintrich e.a. (2008) zich richten op groepeeringsvormen als motivatiefactor. De heterogene groepssamenstelling heeft een positieve invloed op de sfeer die zich omzet van een competitief sfeer naar een sfeer waarin gelijkwaardigheid, inzet om te streven naar het gezamenlijke doel centraal staat. Er zijn diverse motivatiefactoren die voor een leerkracht van belang zijn om de motivatie van een leerling te kunnen beïnvloeden. Motivatie speelt een rol in de plezierbeleving van leerlingen. Leerlingen zijn in de heterogene samenstellingen verantwoordelijk voor eigen inzet, worden gestimuleerd en begeleid om het gezamenlijke doel te behalen. Al die aspecten leiden uiteindelijk tot betere leerprestaties. Maar de vooronderstelling dat de betere leerprestaties leiden tot plezierbeleving in de heterogene groepssamenstelling is natuurlijk de grote vraag. Het praktijkonderzoek zal uitwijzen of de samenstellingen van een groep inderdaad invloed heeft op de plezierbeleving. Gezien de literatuurstudie is het in ieder geval goed om te beseffen wat de invloed van de leerkracht is op de motivatie van een leerling.

8. Praktijkonderzoek

8.1 Inleiding

In het literatuuronderzoek wordt ingespeeld op de groepssamenstellingen van coöperatief leren en de motivatie die daarin van invloed kan zijn. De onderzoeksvraag die centraal staat is:

‘In hoeverre heeft het indelen van een klas in homogene of heterogene groepen, tijdens het coöperatief leren, invloed op de plezierbeleving van leerlingen?’

Het literatuuronderzoek is een aanleiding voor het doen van een praktijkonderzoek. In het praktijkonderzoek zal er onderzoek gedaan worden naar de plezierbeleving van leerlingen. Een aantal lessen van aardrijkskunde zullen een andere opbouw krijgen. De vijf basiskennmerken zullen zo ver het mogelijk is toegepast worden. Plezierbeleving kan stagneren wanneer leerlingen samengesteld worden op heterogene of homogene basis. De centrale onderzoeksvraag is:

‘In hoeverre is de samenstelling van heterogene groepen daadwerkelijk een toegevoegde waarde voor de plezierbeleving bij coöperatief leren?’

8.2 Onderzoeksopzet

Zicht krijgen op de invloed van samenstellingen tijdens coöperatief leren kan met behulp van de volgende subonderzoeksvragen:

1. Wat vraagt coöperatief leren van de leerlingen?
2. Wordt er al gewerkt volgens coöperatief leren in deze groep?
3. Welke vaardigheden hebben leerlingen nodig om te kunnen samenwerken?
4. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om motivatie van leerlingen te kunnen beïnvloeden om vervolgens coöperatief leren toe te passen in de groep? (motivatiefactoren)
5. Welke factoren zijn van invloed wanneer de samenwerking niet loopt?

8.2.1 Hypothesen

Ik verwacht dat de groepssamenstelling van invloed kan zijn op de plezierbeleving van leren. Al eerder is aangegeven dat de theorie pleit voor een heterogene groepssamenstelling. Ik verwacht dat de samenstelling daadwerkelijk van invloed kan zijn op de plezierbeleving.

Deze hypothese is geformuleerd na inzien dat er geen onderzoek is gedaan naar de plezierbeleving, wat een deelaspect is van motivatie.

8.2.2 Actie onderzoek

Het praktijkonderzoek wat gedaan zal worden, behoort tot een actieonderzoek. Het krijgt de benaming actieonderzoek, omdat ik een veranderingen aanbreng in de groepssamenstellingen die volgens de theorie aangedragen wordt. Die veranderingen kunnen van alles teweeg brengen. Zo kan de eventuele homogene groepssamenstelling invloed hebben op de plezierbeleving van leren bij het vak Aardrijkskunde. Hierbij wordt gebruik gemaakt van observaties, evaluatieformulieren en vragenlijsten om zicht te krijgen op de plezierbeleving.

8.2.3 Onderzoeksgroep

De proefpersonen zullen de leerlingen van groep 5 van de Julianaschool te Ederveen zijn. De groep bestaat uit 30 leerlingen en allen zullen zij proefpersonen zijn voor dit onderzoek. De groepsleerkrachten en de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 van de Julianaschool in Ederveen zullen respondenten zijn voor dit onderzoek.

Voor het samenstellen van lessenseries, waarin een aantal coöperatieve werkvormen worden verwerkt, beperk ik mij tot de uitvoering hiervan in groep 5 van de Julianaschool. De korte tijd en het ontbreken van een andere groep 5, zijn twee aspecten die mij doen besluiten om mijzelf op dit moment te beperken tot één groep. Voor de vergroting van de validiteit is het goed om de enquêtes ook te laten invullen door de overige leerkrachten op de basisschool.

8.3 Verantwoording experiment lessen

Voor het experiment is de opbouw van de vijf lessen van een hoofdstuk aardrijkskunde veranderd. Voor de inrichting van de les wordt er gebruik gemaakt van het directe instructiemodel (Leenders, 2002). Een van de modellen die toegepast wordt op de Julianaschool. Al eerder in dit onderzoek is de theorie van het directe instructiemodel beschreven.

Het directe instructiemodel bevat structuur wat beginnende leerkrachten houvast geeft. Evenzo hebben leerlingen die zwak presteren baat bij een vaste lesstructuur volgens Leenders en anderen. De leerlingen weten wat ze kunnen verwachten en wat er in de les van hen verwacht wordt (Leenders, 2005, p. 23).

Model Directe Instructie

1. Terugblik
2. Oriëntatie
3. Uitleg
4. Begeleide inoefening
5. Zelfstandige verwerking
6. Evaluatie
7. Terugblik- en vooruitblik

Figuur 3 Model directe instructie (Leenders; Naafs & van den Oord, 2002)

8.3.1 Coöperatieve werkvorm

Plezierbeleving kan beïnvloed worden door de omgang met anderen. Op dezelfde wijze kan plezierbeleving van leren beïnvloed worden door leerstof of het leerniveau van een duo maatje. In de lessenserie voor het vak aardrijkskunde zijn de groepssamenstellingen uit paragraaf 8.2 gebruikt. Bij de opbouw van de lessen is er gekozen voor één werkvorm van coöperatief leren. Dit was een bewuste keuze, omdat samenwerken nog maar zelden aanbod was gekomen in de klas. De werkvorm “werken met een duo maatje” was de meest geschikte werkvorm om mee te starten. De kaart hieronder is gebruikt om de werkvorm duo’s goed te kunnen toepassen in de aardrijkskunde lessen.

DUO'S (10-15 min.)

1. De kinderen vormen tweetallen.
2. Om de beurt maken de kinderen één opgave, terwijl de ander observeert en indien nodig hulp geeft. Het kind moet hardop denken, zodat de helper weet op welke manier hij de opdracht aanpakt. De helper controleert of het antwoord goed is en geeft dan een compliment, als het niet goed is, helpt hij om het goede antwoord te vinden.
3. De leerkracht vraagt naar de manier van samenwerken en hoe de opdracht verlopen is.

Geschikt voor:

1. Open, gesloten en inzichtsvragen.

- Voorspellingen doen over het verloop van het verhaal.
- Om de beurt een som maken of een getallenreeks aanvullen.
- Om de beurt een vraag of opdracht maken.
- Je zou bij makkelijke rekensommen ook kunnen wisselen na vijf sommen.
- Deze werkvorm zou je ook kunnen toepassen wanneer kinderen in tweetallen werken achter de computer.

Figuur 4 Les kaart werkvorm Duo's (Willemsen, 2011)

Er is juist gekozen voor de kaart waarop samengevat staat wat de werkvorm duo's in houdt. Het is overzichtelijk, concreet en duidelijk. Naar aanleiding van deze kaart is duidelijk geworden dat de werkvorm duo's een goede werkvorm is om mee te starten. Het is een werkvorm waarin de basisvaardigheden van samenwerken beoefend worden, zoals leerlingen moeten naar elkaar luisteren, elkaar aanmoedigen door het geven van complimenten en elkaar helpen wanneer het niet lukt.

8.3.2 Verantwoording evaluatieformulieren

Evaluatie van het groepsproces is één van de vijf basiskennmerken van coöperatief leren. In het literatuuronderzoek wordt de theorie aangehaald van Förster e.a. (2010). Zij beschrijven dat leerlingen meer leren wanneer ze betrokken zijn bij hun eigen leerproces. Dat houdt eveneens in dat leerlingen actief betrokken kunnen zijn door deel te nemen aan het evaluatieproces en het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor het leren.

Om leerlingen actief te betrekken bij het leren in duo's, wordt gebruik gemaakt van een evaluatieformulier. Evenzeer wordt zelfs bij iedere les een evaluatieformulier gebruikt om de les te kunnen evalueren (Lemmen, 2008). In bijlage 1 is het 'Evaluatieformulier team coöperatief leren' terug te vinden. Bijlage 2 geeft het evaluatieformulier weer voor de leerkracht. In de evaluatielijst wordt gekeken naar het gedrag van de leerkracht en het gedrag van de leerling. Het gedrag van de leerkracht is van invloed op de interesse van de les. Bokhove- van Wensveen (2011) benoemt verschillende externe factoren, zoals 'de leraar moet zelf gemotiveerd zijn'. Die externe factoren kunnen leerlingen motiveren. In de evaluatielijst wordt zichtbaar waar de leerkracht voldoende aandacht aan heeft besteed om leerlingen te motiveren. Daarnaast wordt ook zichtbaar of alles concreet en begrijpelijk is uitgelegd. Als laatste zal duidelijk worden waar in de volgende les meer

aandacht besteed moet worden om de les en samenwerking tussen leerlingen beter te kunnen laten verlopen.

Tot slot heb ik zelf een evaluatieformulier gemaakt om de plezierbeleving en interesse van de les te kunnen meten. Met behulp van de vormgeving van de formulieren van de Hogeschool de Kempel is het volgende evaluatieformulier opgesteld (Lemmen, 2008).

Evaluatieformulier coöperatief leren

Naam:	
Met wie heb je samengewerkt?	
Zet een cirkel om het goede antwoord. Je mag één antwoord kiezen.	
Ik heb beleefd aan het samenwerken	Veel plezier
	Plezier
	Weinig plezier
	Geen plezier
Ik vond de les	Super interessant
	Een beetje interessant
	Een beetje saai
	Super saai

8.4 Verantwoording enquêtes

Momenteel kunnen we toch meer spreken van een kwantitatief onderzoek. De vragenlijsten zijn volgens de theorie van Kallenberg e.a. immers een typisch voorbeeld voor een kwantitatief onderzoek (Kallenberg, 2007, p. 53). Om een inschatting te kunnen maken van de kennis en ideeën over samenwerking onder de leerlingen, is een enquête opgesteld. Naast de leerlingenenquête is er ook een enquête voor de leerkrachten.

8.4.1 Leerling enquête

De opbouw van de enquête is voor de groepen 5, 6, 7 en 8. De enquête gaat van start met een basisvraag waarin gevraagd wordt naar de definitie van samenwerken. Door met deze vraag van start te gaan, maken de leerlingen kennis met het onderwerp van de enquête. Mede wordt uit die vraag zichtbaar hoe het kind samenwerken ziet. Dit kan van invloed zijn op de verdere invulling van de enquête.

Vervolgens zijn er stellingen opgesteld. De stellingen zijn vanuit de Ik-vorm beschreven om het persoonlijk te maken voor de leerlingen. De stellingen kunnen beantwoord worden met helemaal mee eens, mee eens, ik weet het niet, oneens en helemaal mee oneens. Een goed, begrijpbare en snelle manier voor leerlingen om te kunnen antwoorden. Tot slot wordt de enquête afgesloten met de twee meerkeuzevragen over 'Samenwerken met jongens (of meisjes) doe ik ...'. Door de enquêtes willen we zichtbaar krijgen hoe de leerlingen staan tegenover samenwerken. Begrijpen de leerlingen ook daadwerkelijk wat samenwerken inhoudt of blijkt toch uit de enquête dat de leerlingen de samenwerkingsvaardigheden van samenwerken nog niet kennen en kunnen.

Zojuist werden de groepen 5 tot en met 8 benoemd. Door de enquêtes uit te zetten in meerdere groepen, wordt de validiteit van de enquête en mede het onderzoek betrouwbaarder. De verschillende leeftijden kunnen naderhand ook zichtbaar maken of de leeftijd uitwerking heeft op de samenwerking.

8.4.2 Leerkracht enquête

De opbouw van de vragenlijst voor de leerkrachten komt overeen met die van de leerlingen. Het begint met de basisvraag 'Wat is volgens u coöperatief leren?'. Door van start te gaan met een basisvraag wordt er, evenals bij de enquête voor de leerlingen, zichtbaar welke kennis en/of vaardigheden zij beschikken omtrent het onderwerp 'coöperatief leren'. De enquête is opgebouwd uit verschillende subcategorieën. De verschillende categorieën maken de verdeling van de stellingen overzichtelijk. De stellingen gaan over verschillen die er zijn tussen gedrags- en leerpatronen en eigenschappen van leerlingen, sociale verhoudingen in de klas, criteria groepssamenstellingen en de positieve gevolgen van coöperatief leren. Met behulp van de enquête die uitgezet wordt onder alle groepsleerkrachten van de Julianaschool, verwachten we zicht te krijgen op hoe de leerkrachten staan tegenover coöperatief leren. Tevens willen we zicht krijgen op de gedachtegang van leerkrachten over de verschillen in groepssamenstellingen wat van invloed kan zijn op de plezierbeleving van leren.

9. Onderzoekresultaten

9.1 Sociogram

Plezierbeleving wat betreft leren hangt niet alleen af van de leerstof. De leerlingen onderling hebben een bepaalde vriendschapsband. Om zicht te krijgen op de sociale verhoudingen binnen de klas is er vooraf gestart met een sociogram. Met behulp van het programma Sometics (Sometics, 2013) zijn de verhoudingen tussen de leerlingen in kaart gebracht. Maar wat zijn de meningen van de leerkrachten over het in kaart brengen van de sociale verhoudingen. Naar aanleiding van de enquête is duidelijk geworden dat de leerkrachten van de Julianaschool het belangrijk vinden om zicht te hebben op de sociale verhoudingen.

De cijfers 11-13 bovenin figuur 5 staan voor de stellingen uit de enquête voor leerkrachten. De stellingen zijn van het sub thema 'Sociale verhoudingen'. In bijlage 5 kun je de vragen voor wat betreft het sub thema 'Sociale verhouding' terugvinden. Opvallend is dat het getal vier en vijf veelvuldig voor komt. Gezien de legenda houdt dat in dat het overgrote deel dus volledig of deels mee eens is met de stelling.

Van de negen leerkrachten blijken acht leerkrachten het eens te zijn met de stelling: 'Een evaluatie aan het einde van een samenwerkingsopdracht is belangrijk voor de onderlinge samenwerking tussen leerlingen'. Allen vinden zij het belangrijk om leerlingen te laten evalueren over de samenwerking. Dit beaamt eigenlijk de theorie van Förerr, Kenter & Veenman (2010), Spencer Kagan (2005) en van Vugt (2002). Zij benoemen in hun theorie dat evalueren het sociale bewustzijn van een leerling geprikkeld wordt. Door individueel of in groepsverband geregeld na te gaan op welke wijze de geleerde samenwerkingsvaardigheden zijn toegepast, worden leerlingen bewust van hun eigen ontwikkeling. Evenzo leren de leerlingen inzien welke samenwerkingsvaardigheden de volgende keer anders aangepakt moeten worden en waarom.

In het onderstaande schema wordt ordelijk weergegeven met wie de leerling graag samenwerkt. Eveneens wordt aangegeven met wie de leerling liever niet samenwerkt. Er is bewust gekozen om vooraf een sociogram te laten invullen door de leerlingen. Dit geeft informatie bij het verantwoorden waarom een duo mogelijk geen plezier beleefd aan de samenwerking.

	11	12	13	14	15
Sociale verhoudingen					
5	5	5	5	5	5
5	5	5	4	5	
5	5	5	2	5	
4	4	4	4	4	4
4	4	5	4	5	
4	4	5	0	5	
4	4	5	2	4	
4	5	5	3	5	
4	4	5	1	4	

Figuur 5 (Uitwerking scores stellingen 'Sociale verhoudingen')

	Maarten van der Horst	Thomas van der Horst	Bastiaan van der Horst	Marcel van der Horst	Jelle van der Horst	Peter van der Horst	Jurjan van der Horst	Daan van der Horst	Lucas van der Horst	Daniel van der Horst	Art van der Horst	Rik van der Horst	Barne van der Horst	Jelle van der Horst	Dirco van der Horst	Rick van der Horst	Albert van der Horst	Charlotte van der Horst	Janek van der Horst	Laura van der Horst	Danielle van der Horst	Mandy van der Horst	Willemijn van der Horst	Marlies van der Horst	Anita van der Horst	Anna van der Horst	Joelle van der Horst	Eveline van der Horst	Rhodie van der Horst	Arinda van der Horst	Anne van der Horst	
	X		X		V			V		V			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		X			V			V		V			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		X	X																													
			X	X																												
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											
			X	X	X																											

Legenda		Positief	Negatief
		V	X

Figuur 6 Sociogram werkgerelateerd (Sometrics, 2013)

Aansluitend het sociogram werkgerelateerd hebben de leerlingen ook een sociogram op sociaal vlak ingevuld. De vragen die aan de leerlingen gesteld werden, waren onder andere 'Met wie ga je graag om in je vrije tijd?' en 'Met wie ga je liever niet om in je vrije tijd?'. Bij iedere vraag mochten zij drie klasgenoten aankruisen. Naderhand werd overzichtelijk wie er positief of negatief kiezen voor elkaar. Hieronder zien we het sociogram sociaal van groep 5.

Gr. 5 Julianaschool, Feb-maart groep 5 (sociaal), 26-2-2013

	Maarten van Amerongen	Thomas Bak	Bastiaan Bouw	Marcel Bouw	Jelle van Boven	Peter Bredius	Jurjan Gering	Daan Kerkhof	Lucas Kerkhof	Daniel Kerkhof	Art Kerkhof	Rik Kerkhof	Blame Kerkhof	Jelle Kerkhof	Dirco van Ravenhorst	Rick van Ravenhorst	Albert van Ravenhorst	Charlotte van Ravenhorst	Janiek van Ravenhorst	Laura van Ravenhorst	Danielle van Ravenhorst	Mandy van Ravenhorst	Willemijn van Ravenhorst	Marlies van Ravenhorst	Anita van Ravenhorst	Anna van Ravenhorst	Joëlle van Ravenhorst	Eveline van Ravenhorst	Rhodie van Ravenhorst	Arinda van Ravenhorst	Anna van Ravenhorst	+	.
Maarten van Amerongen	X	X			V			V				V	X		X																3	3	
Thomas Bak		X	X							V	V	X	X		X																3	3	
Bastiaan Bouw			X					V			X		X							V											3	3	
Marcel Bouw				X	V	X				V		X	X																		3	3	
Jelle van Boven	V			V	X					V			X		X																3	3	
Peter Bredius			V	V	X				X			X	X																		3	3	
Jurjan Gering			X		V		X					X	X		X								V								3	3	
Daan Kerkhof	V				V			X				V	X		X									X							3	3	
Lucas Kerkhof					V	X			X			V	X		X										X						3	3	
Daniel Kerkhof		V							X	X		V	X		X																3	3	
Art Kerkhof		V			X						X	V	X		X																3	3	
Rik Kerkhof			X	V	V					V		X	X		X																3	3	
Blame Kerkhof			X				X	V		V	V	X	X		X																3	3	
Jelle Kerkhof				V		X				V	X	X	X		X																3	3	
Dirco van Ravenhorst		X				X	V			V	X	V			X																3	3	
Rick van Ravenhorst			X		V	X				V	X	V			X																3	3	
Albert van Ravenhorst		V		V		X				V					X		X														3	3	
Charlotte van Ravenhorst			X														X							V	V						3	3	
Janiek van Ravenhorst		X										X	X		X			X		X											3	3	
Laura van Ravenhorst		X										X	X		X						X										3	3	
Danielle van Ravenhorst															X						X										3	3	
Mandy van Ravenhorst		X						X				X			X							X	X								3	3	
Willemijn van Ravenhorst												X	X		X							V	X								3	3	
Marlies van Ravenhorst				X	X			X				X	X		X								V	X							3	3	
Anita van Ravenhorst				X	X							X	X		X									X							3	3	
Anna van Ravenhorst						X						X	X		X							V				X					3	3	
Joëlle van Ravenhorst			X									X	X		X							V	V				X				3	3	
Eveline van Ravenhorst						X					X	X						V						V	V						3	3	
Rhodie van Ravenhorst							X		X						X							V	V	V					X		3	3	
Arinda van Ravenhorst						X		X				X									V	V								X	3	3	
Anna van Ravenhorst			X							V					X	X					V										X	3	3
Totaal Positief	2	3	1	4	9	0	1	3	1	8	3	5	3	0	0	1	6	4	3	3	5	3	5	3	1	3	0	3	5	3	2	93	
Totaal Negatief	0	6	9	1	2	10	2	3	3	0	3	1	19	4	18	6	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	93	

Figuur 7 Sociogram sociaal (Sometics, 2013)

9.2 Groepssamenstelling

Voor de vorming van teams is gebruik gemaakt van de rapportcijfers van rapport 1 bij het vak Aardrijkskunde.

Julianaschool Ederveen (07YD)

Groep 5

Onderwerp Ak theorie H 1 H 2 H 3 H 4

Datum

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Amerongen , Maarten van	5	8		9		6½		7½		8-			
Beek , Thomas	5	8		7½		8½		8		8			
Boeve , Bastiaan	5	9		8½		10		8½		9			
Boop , Marcel	5	10		10		10		9		10-			
Brummelen , Jelle van	5	9½		8		10		8½		9			
Brundstedt , Charlotte	5	8½		5½		8		8½		7½			
Budding , Peter	5	8		9		9		8		8½			
Dijk , Janiek van	5	9½		8		8½		7		8+			
Donkerslaet , Laura van	5	9		6		7		8		7½			
Garrits , Jurjan	5	9		9½		9		9½		9+			
Hardeman , Daniëlle	5	9		6½		8		6½		7½			
Hardeman , Mandy	5	7½		6		4		4½		5½			
Heerde , Willemijn van	5	9		9		9½		8		9-			
Heekamp , Marlies van de	5	10		10		8		9½		8+			
Hendriks , Daan	5	7½		4	10	7		8		8+			
Hendriksen , Lucas	5	7		4	8	7½		6½		7-			
Honkoop , Daniël	5	9		4	7½	7½		9		8-			
Klok , Anita	5	8		5½	7½	7		5½		6½			
Mathorst , Art	5	7½		7		6½		7		7			
Mathorst , Rik	5	5½		4	7	6½		7		6			
Nap , Bjarne	5	7		8½		4½		8½		7			
Planings , Anna	5	10		8		8½		10		8+			
Ramaker , Jelle	5	9		9		10		9		8+			
Ravenhorst , Dirco van	5	7		7	10	8½		6½		7+			
Ree , Joëlle van	5	10		8		8		9		8-			
Roelofs , Rick van	5	6½		6½		10		8½		8-			
Threeld , Eveline	5	7½		7½		5½		6½		7-			
Tollenaar , Rhodé	5	7½		8		6		5½		7-			
Verdam , Arinda	5	9		7		7½		5½		7+			
Werkman , Albert	5	7½		7		6½		7		7			
Zandvoort , Anne van de	5	8½		7		5½		7½		7			

Figuur 8 Leerling resultaten Aardrijkskunde

9.2.1 Heterogene groepssamenstelling

Groepen heterogeen samenstellen is gedaan naar aanleiding van de theorie over heterogeniteit binnen coöperatief leren. Dr. Spencer Kagan (2005) beschrijft een bepaalde manier van groepen samenstellen waarin heterogeniteit centraal staat. De klas is allereerst verdeeld in twee gelijke groepen. Er is gekozen om de eerste vijftien leerlingen als groep 1 te beschouwen en de tweede groep van vijftien leerlingen als groep 2. De eerste groep is heterogeen samengesteld met behulp van de theorie van Kagan. Hij kiest ervoor om leerlingen te ordenen van best tot de slechts presterende leerling (Kagan, 2005, pp. 54-56). Deze lijst hoeft niet geheel perfect te zijn volgens Kagan. Vervolgens is er naar aanleiding van zijn theorie de best presterende leerling geplaatst bij de

slechts presterende leerling. Gaandeweg werd duidelijk dat bepaalde niveaus redelijk dicht bij elkaar lagen. Ik heb ervoor gekozen om dit te laten voor wat het is, aangezien alle niveaus van het eerste rapport redelijk dicht bij elkaar lagen.

Het eerste koppel wat gevormd is, waren Mandy en Marcel die gemiddeld een $5\frac{1}{2}$ en 10^- staan op het eerste rapport. Deze leerlingen vormde samen het eerste koppel voor de komende lessenseries. Het tweede koppel wat zich daarna vormde was een leerling met een 9^+ en een leerling met een 7^- . Na het samenvoegen van zwakkere leerlingen met sterke leerlingen ontstonden de volgende heterogene duo's.

Marcel	10^-	Mandy	$5\frac{1}{2}$
Marlies	9^+	Lucas	7^-
Bastiaan	9	Daan	7^+
Jelle B	9	Daniëlle	$7\frac{1}{2}$
Willemijn	9^-	Laura	$7\frac{1}{2}$
Peter	$8\frac{1}{2}$	Charlotte	$7\frac{1}{2}$
Janiek	8^+	Daniël	8^-
Thomas	8	Maarten	8^-

Verantwoording

Aan de samenstelling van het duo Janiek & Daniël en Thomas & Maarten valt op dat het niveau dichtbij elkaar ligt. Dit is als volgt te verantwoorden: deze vier leerlingen bleven over qua niveau. Het verschil maken in sterk en zwak kon vrijwel alleen met de andere samengestelde duo's. Eveneens heb ik gekeken naar vriendschappen en grootste vijanden. Ik heb bewust gekozen om Janiek niet samen te plaatsen met Laura of Charlotte. Janiek speelt graag samen met Laura en andersom (zie figuur 4). Vervolgens komt Charlotte ook geregeld in het vriendengroepje voor.

Er is gekozen om Jelle B en Peter niet te koppelen aan Maarten. Jelle B is een leerling waar Maarten op het plein en buiten school graag mee speelt. Dit wordt ook aangegeven in het sociogram (zie figuur 5). Daarnaast geeft Maarten aan dat hij ook graag samenwerkt met Jelle B (zie figuur 3). Daniël geeft in het sociogram weer dat hij graag met Jelle B speelt. Dit is ook een van de redenen dat hij niet samengevoegd is met Jelle. De combinatie Peter/Thomas lijkt geen verstandige keuze aangezien zij beide wat meer sturing en rust nodig hebben van een ander.

9.2.2 Homogene groepssamenstelling

De groepssamenstelling op homogene basis is vooral gericht op het niveau. Leerlingen met hetzelfde niveau zijn bij elkaar geplaatst. Bij de samenstelling van een duo is geslacht buitenwegen gelaten, omdat er niet een evenredig aantal jongens of meisjes zijn.

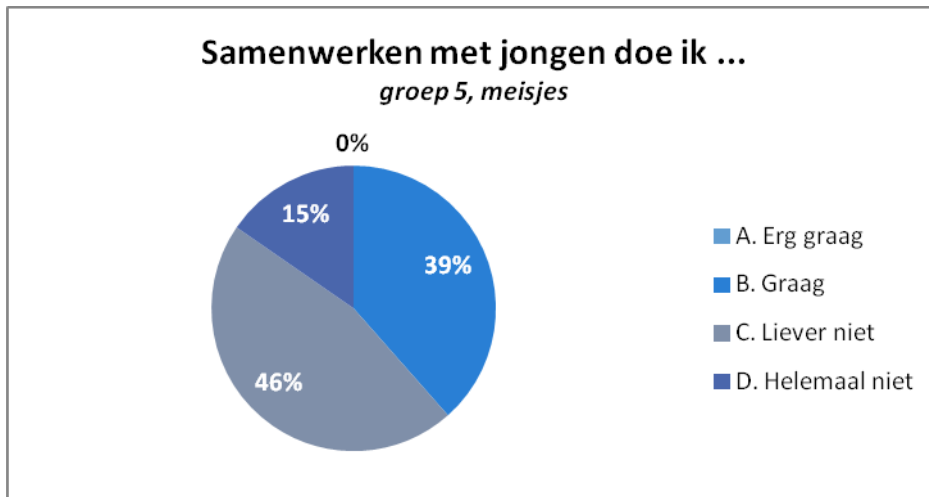
Jelle R	9^+	Anna	9
Joëlle	9^-	Rick	8^-
Dirco	7^+	Arinda	7^+
Albert	7	Bjarne	7
Art	7	Anne	7
Rhodé	7	Eveline	7
Anita	$6\frac{1}{2}$	Rik	6

Verantwoording

In het duo Joëlle & Rick verschilt het cijfer een hele punt. Desondanks zijn deze twee leerlingen samengevoegd als koppel. Er waren gezien de andere cijfers geen alternatieve opties waar er sprake zou zijn van gelijkwaardig niveau.

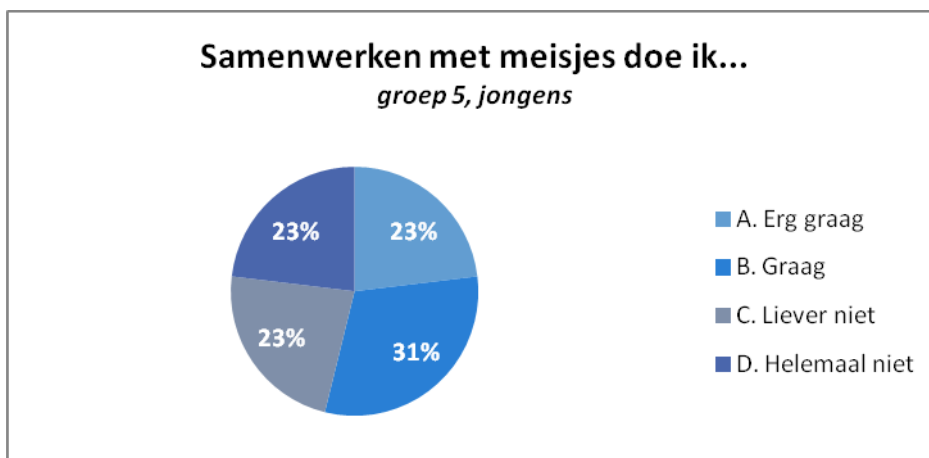
Opvallend aspect bij stelling 'Samenwerken met jongens (of meisjes) doe ik ...' van de enquête

In de enquête uit bijlage 4 is de stelling 'Samenwerken met jongens doe ik..' voorgelegd aan alle leerlingen. De afnamen van de enquête staat los van de lessen waarin coöperatief leren is toegepast. Van de 26 leerlingen waren er 13 meisjes. Zoals in het figuur hieronder te zien is, blijkt dat 46 procent kiest voor liever niet samenwerken met jongens.



Figuur 9 (Uitwerking stelling 16 van de leerling enquête)

De andere helft van de groep, zijn de 13 jongens. Zij hebben de stelling 'Samenwerken met meisjes doe ik' als volgt ingevuld. Uit het figuur blijkt dat het een vrij gelijke verdeling is. Van de honderd procent blijkt 54 procent erg graag of graag met meisjes samen te werken. In vergelijking met de vorige stelling waar gekeken is naar de antwoorden van de meisjes, blijkt dat zij liever niet met jongens samenwerken. Van de honderd procent resulteert 61 procent van de meisjes liever niet of helemaal niet met jongens te willen samenwerken.



Figuur 10 (Uitwerking stelling 17 van de leerling enquête)

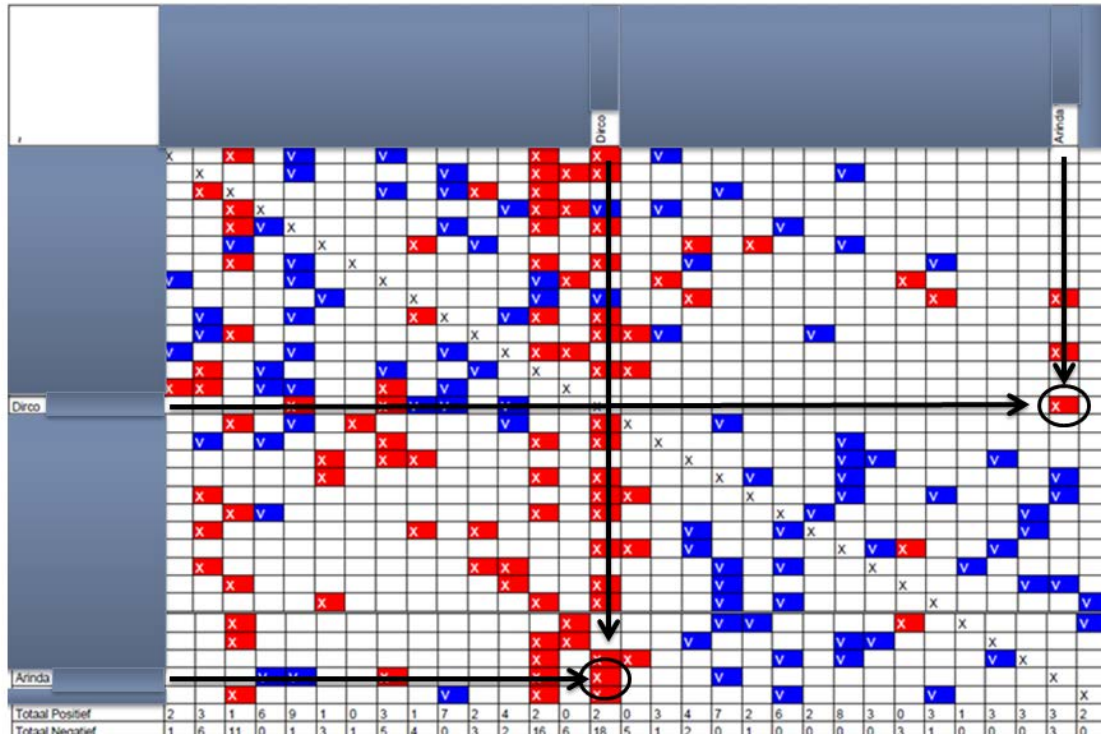
Conclusie:

De conclusie die hieruit getrokken kan worden, is dat de jongens het minder een probleem vinden om met meisjes samen te werken, dan dat meisjes met jongens moeten samenwerken. Terugkijkend op de onderzoeksvraag, zou de plezierbeleving van meisjes meer beïnvloed kunnen worden wanneer zij een koppel worden met jongens.

Gezien de homogene koppels blijkt dat ten opzichte van de heterogene koppels de plezierbeleving inderdaad lager is (zie vergelijking 4). Het koppel Art & Anne geven beide wel vaker in hun beoordeling van plezierbeleving aan dat er geen plezier was of juist wel plezier was. De ene keer ervaart Anne het als niet plezierig en de andere keer Art. Het andere homogene koppels, zoals Jelle R & Anna en Anita & Rik geven in hun evaluatieformulieren wel aan alle lessen plezier te hebben beleefd aan de samenwerking. Aan die uitslag is niet vast te stellen dat het volledig afhangt van het samenwerken met een jongen of een meisje. Gedurende de lessen zijn er waarschijnlijk meerdere aspecten die van invloed zijn geweest op de plezierbeleving.

9.2.2.1 Opvallend koppel 1 (Arinda/Dirco)

Arinda en Dirco zijn samen geplaatst op basis van niveau. Beide leerlingen gaven in het sociogram werk gerelateerd aan dat zij liever niet met elkaar wilden samenwerken. Buiten het sociogram worden de leerlingen, op basis van niveau, bij elkaar geplaatst. Dirco is een leerling die in een aantal opzichten zwakker is. De aanleiding hiervoor is ook zijn thuissituatie. Dirco komt negatief uit de sociogram van groep 5. Tijdens de uitvoering van de les werd duidelijk dat zij een ontzettend goede samenwerking hadden. Zij waren gericht en actief bezig. Bovendien was de samenwerkingsvaardigheid "Help elkaar en vraag om hulp" een vaardigheid die goed beoefend werd.



Figuur 11 (Sociogram werkgerelateerd, Sometics)

In het onderstaande figuur is duidelijk te zien hoe zij de les beoordelen. De scores twee of drie zijn positief. In het onderstaande figuur is duidelijk te zien dat ze verschillende aspecten van coöperatief leren soms of altijd hebben toegepast. De beoordeling die ze hebben gegeven aan plezierbeleving van samenwerken en de graatmeter van de les 'interessant vinden' ligt redelijk hoog. Beide leerlingen geven te kennen dat ze de les interessant vinden en plezier beleven aan het samenwerken.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	CG	Plezierbeleving	Interesse
Les 7.1										
Dirco	3	3	3	2	1	3	2	2,43	3	2
Arinda	3	3	3	2	1	3	2	2,43	3	3
Les 7.2										
Arinda	3	3	3	2	2	3	2	2,57	3	4
Dirco	3	3	3	2	2	3	2	2,57	3	3
Les 7.3										
Arinda	3	3	3	2	2	3	1	2,43	3	4
Dirco	3	3	3	2	2	3	1	2,43	3	4
Les 7.4										
Arinda	3	3	3	2	1	2	1	2,14	3	3
Dirco	3	3	3	2	1	2	1	2,14	3	4
Topografie les										
Arinda	3	3	3	3	3	3	3	3,00	3	4
Dirco	3	3	3	3	3	3	3	3,00	4	4

Vergelijking 1
(Uitwerking koppel 1)

Verantwoording voor het beleven van plezier werd zichtbaar in de uitspraken die zij hadden opgeschreven.

Met wie heb je samengewerkt? <u>dirco</u>	
Zet een cirkel om het goede antwoord. Je mag één antwoord	
hij is heel aardig. hij luistert heel goed Ik heb beleefd aan het samenwerken	Veel plezier <u>Plezier</u> Weinig plezier Geen plezier
	Super interessan Een beetje intere Een beetje saai Super saai
	Ik vond de les ... want nu week de week dat je ook naar andere werelden kan beliden

9.2.2.2 Opvallend koppel 2 (Joëlle en Rick)

Een ander opvallend duo binnen de homogene groepssamenstellingen is het tweetal Joëlle en Rick. Het koppel is homogeen gekoppeld. Oftewel, zij zijn geplaatst op basis van gelijkwaardig niveau. In zowel het sociogram voor sociaal als werkgerelateerd benoemen zij elkaar eveneens niet positief als

negatief. Gedurende de lessen werd via observatie en ingevulde evaluatieformulieren begrijpelijk dat de leerlingen toch liever niet samenwerken.

In de eerste les was één van de twee ziek. Dit leidde tot een negatief resultaat bij plezierbeleving en interesse van les 1 van aardrijkskunde (vergelijking 2). In de lessen die naderhand volgden, wordt het verschil in plezier beleven en interesse groter. Joëlle beleeft geen plezier aan het samenwerken. Op één van de evaluatieformulieren heeft ze beschreven waarom.

Ook Rick verwoordt waarom hij tijdens de topografie les geen plezier heeft beleefd.

*in dat les ik niet samenwerk
n plezier*

Het onderstaande figuur wordt duidelijk dat de les door een van de leerlingen negatief beoordeeld wordt. Meerdere malen geeft Rick aan dat hij de les saai vindt. De samenwerking met zijn maatje vindt hij eveneens niet leuk. Het is lastig te verantwoorden waardoor hij geen plezier beleeft aan de les.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	CG	Plezierbeleving	Interesse
Topografieles										
Joëlle	2	2	2	3	2	3	1	2,14	1	4
Rick	2	2	2	3	2	3	1	2,14	1	1
Les 7.4										
Joëlle	3	2	2	3	1	3	1	2,14	3	4
Rick	3	2	2	3	1	3	1	2,14	1	1
Les 7.3										
Joëlle	2	2	2	3	1	3	1	2,00	3	4
Rick	2	2	2	3	1	3	1	2,00	2	2
Les 7.2										
Joëlle	2	2	2	2	1	3	2	2,00	2	2
Rick	2	2	2	2	1	3	2	2,00	1	1
Les 7.1										
Joëlle	Ziek									
Rick	2	3	1	1	1	1	1	1,43	1	2

Vergelijking 2
(Uitwerking koppel 2)

9.3 Lesverantwoording

Eén van de eerste lessen die ik heb gegeven was les 7.1 van de methode 'Geobas'. In de eerste les werd er kennism gemaakt met coöperatief leren. De leerlingen hadden al eens samengewerkt in tweetallen, maar nog niet bewust stilgestaan bij de werkvorm duo's. Om de les te evalueren heb ik gebruik gemaakt van de evaluatielijst. De evaluatielijst is terug te vinden in bijlage 2. Met behulp van deze lijst heb ik inzichtelijk gemaakt wat er ontbreekt in de les en wat daaraan moet gebeuren om het de volgende keer beter te kunnen laten verlopen.

Ik heb de werkvorm tijdens de eerste les geïntroduceerd. Door mondelinge toelichting heb ik de leerlingen de werkvorm uitgelegd. Helaas heb ik dat toen niet zichtbaar gemaakt op het bord. Een gevolg daarvan was toch wel dat er voor een aantal duo's nog vragen waren en dus mij 'onnodig' moesten storen. Het onnodige was in dit geval niet geheel juist. Door mijn tekort doen aan het volledig verantwoord uitleg geven, is dit probleem ontstaan.

9.3.1 Samenwerkingsvaardigheden

Gekeken naar het gedrag van de leerlingen werd tijdens de eerste les duidelijk dat de leerlingen niet volledig in staat zijn om andere groepjes niet te storen. Gedurende de les werd het volume alleen maar harder en kwamen ze in contact met een ander koppel. Een opmerking die geplaatst zijn, worden op de evaluatielijst hieronder weergegeven.

Evaluatielijst voor coöperatief leren

Omcirkel wat van toepassing is.

Gedrag van de leerkracht	+	±	-
Ik heb aandacht besteed aan de principes van samenwerken.	+	±	-
Ik heb de opdracht duidelijk aan de leerlingen uitgelegd.	+	±	-
Ik heb gecontroleerd of de groepjes de opdracht begrijpen.	+	±	-
Ik heb de opdracht opgeschreven.	+	±	-
Ik heb aangegeven hoe de leerlingen moeten samenwerken/ elkaar moeten helpen.	+	±	-
Ik heb aangegeven hoe de beoordeling plaatsvindt.	+	±	-
Ik heb aangegeven hoeveel tijd de groepjes hebben.	+	±	-
Ik heb voldoende tijd gegeven om de opdracht af te krijgen.	+	±	-
Ik heb voldoende materiaal klaargelegd.	+	±	-
Ik heb groepjes geobserveerd.	+	±	-
Ik heb gewenst gedrag gestimuleerd.	+	±	-
Ik heb ongewenst gedrag tijdig gestopt.	+	±	-
Ik heb het niveau van de opdracht goed gekozen.	+	±	-
Ik heb de indeling van de groepjes goed gekozen.	+	±	-
Ik heb de tafels goed opgesteld.	+	±	-

Handwritten notes: "durf ik het niet te zeggen" (next to 'Ik heb de indeling van de groepjes goed gekozen')

Gedrag van de leerlingen	+	±	-
De leerlingen gingen snel en zachtjes bij elkaar zitten.	+	±	-
De groepjes gingen snel aan het werk.	+	±	-
De groepjes begrepen de opdracht.	+	±	-
De groepjes werken taakgericht.	+	±	-
De groepjes hebben niet onnodig hulp gevraagd aan de leerkracht.	+	±	-
De groepjes stoorden elkaar niet.	+	±	-
De groepjes bleven bij elkaar.	+	±	-
De groepjes hebben de opdracht goed uitgevoerd.	+	±	-
De samenwerking in de groepjes verliep goed.	+	±	-
De plezierbeleving bij leerlingen is zichtbaar door een glimlach en stralende ogen.	+	±	-

Handwritten notes: "niet zichtbaar gemaakt op het bord" (next to 'De groepjes begrepen de opdracht'), "ze opmerking" (next to 'De samenwerking in de groepjes verliep goed')

Handwritten summary: "Merkt dat ze het lastig vinden om echt eerst naar ander te luisteren. Zijn geneigd werk vlot af te maken. Ze begrijpen het al heel goed. Maar en ze ze goed overliggen. Ze moeten geregeld gewoerd worden op het bezig zijn met eigen maatje."

Figuur 12 (Evaluatielijst leerkracht, les 1)

Naar aanleiding van de observatie tijdens de les en de evaluatie na de les, is duidelijk geworden dat de samenwerkingsvaardigheden binnen deze groep nog niet voldoende ontwikkeld zijn. Dit is als volgt te onderbouwen.

Op de lijst wordt aangegeven onvoldoende tijd te hebben besteed aan de principes van samenwerken. Er is kort benoemd wat er belangrijk is wanneer je samenwerkt, maar volledige aandacht ontbreekt. Niet helemaal netjes, want achteraf gezien was het verstandiger geweest om dit los van de les een keer te introduceren.

De theorie van Förrer e.a. (2000) geeft aan dat er op jonge leeftijd gewerkt moet worden aan de basisvaardigheden voor een goede samenwerking. Deze vaardigheden moeten voortdurend een punt van aandacht blijven tijdens de hele basisschooltijd. Een aantal voorbeelden van basisvaardigheden zijn vriendelijk op elkaar reageren, elkaar de gelegenheid geven mee te doen, elkaar laten uitpraten, de inbreng/bijdrage van een ander accepteren (Förrer e.a., 2000, pp. 99/100). Lukraak een aantal vaardigheden die bij jonge kinderen ontwikkeld moet worden om een goede samenwerking tot stand te laten komen. Bij de kleuters is het goed om te starten met het onder de aandacht brengen van de basisvaardigheden. Vanaf groep 5/6 is het van belang om aandacht te besteden aan de voortgezette vaardigheden. Dat betekent wel dat de leerlingen die vaardigheden moeten bezitten. Gezien de eerste les werd vrij vlot zichtbaar dat de leerlingen nog niet instaat waren om gericht op een ander te zijn. Zelf gaven zij aan dat ze altijd naar een ander hebben geluisterd. Geregeld moeten de leerlingen gewezen worden op het aspect: "Luisteren naar elkaar". Het afhebben van het werk is in de meeste groepen eerste prioriteit. Een kanttekening die daarbij geplaatst moet worden, is dat werk snel afhebben al een langere periode een lastig punt is binnen de klas.

In de daarop volgende lessen kwamen de volgende criteria negatief naar voren:

- Ik heb de opdracht opgeschreven
- De groepjes begrepen de opdracht
- De groepjes stoorden elkaar niet
- Ik heb gewenst gedrag gestimuleerd

Opnieuw een misverstand vanuit de leerkracht. Door het niet duidelijk vermelden van de inhoud van de opdracht en dat projecteren op het bord zorgt voor onrust in de klas. Er zijn leerlingen die goed opletten, maar daarnaast zijn er een aantal die even richting het bord moeten kunnen kijken om herinnerd te worden aan de opdracht. Het storende gedrag van een aantal groepjes geeft onrust in de klas. Het drukt een stempel op de sfeer van de samenwerking van een ander koppel. Hieruit kunnen we concluderen dat de basisvaardigheden 'rustig praten en werken' en 'bij je eigen groepje blijven' als samenwerkingsvaardigheden nog niet voldoende beheerst worden door de groep.

Conclusie

Werken aan de samenwerkingsvaardigheden is één van de vijf basiskenmerken van coöperatief leren. Gezien mijn lessen is gebleken dat aandacht besteden aan die sociale vaardigheden uitermate belangrijk is om een goede samenwerking tot stand te brengen. De ontwikkeling op sociaal gebied gaat niet helemaal vanzelf. Van de leerkracht wordt gevraagd om daar aandacht aan te besteden. Dat houdt wel in als je coöperatief leren aanbied er vanaf het begin gestart wordt met het trainen van sociale vaardigheden. In dit geval was coöperatief leren nog maar zelden aangeboden. Daardoor waren de basisvaardigheden nog niet optimaal ontwikkeld. Dit werd voornamelijk zichtbaar in de

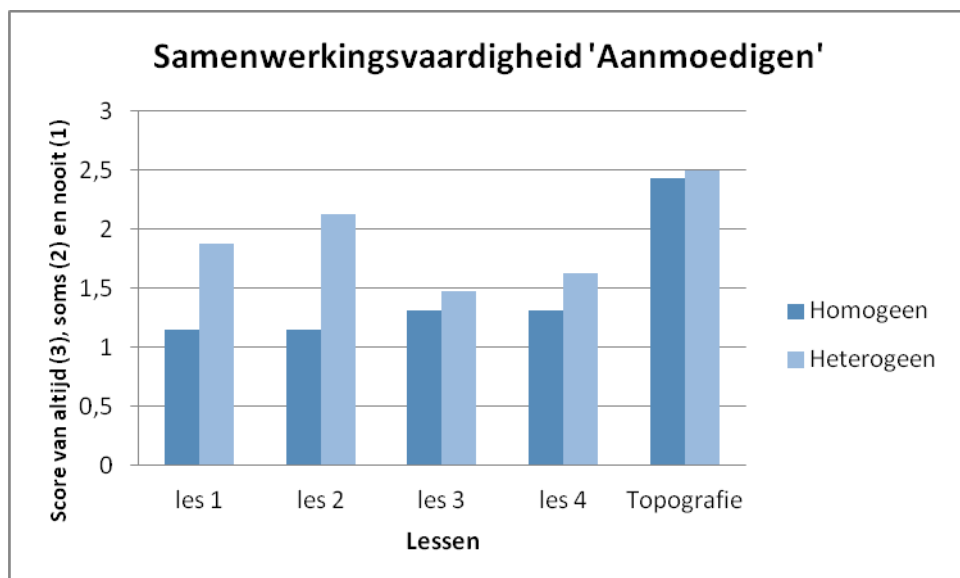
eerste lessen. Na het gebruik van leskaarten voor vaardigheden (zie bijlage 6) en de aandacht voor samenwerken ontwikkelde deze vaardigheden zich steeds beter.

9.4 Plezierbeleving

In het literatuuronderzoek is de beargumentering van v. Bontekoe, Förrer, Meijer en v. Vugt (1994) wat betreft heterogene groepssamenstelling gebruikt. Zij beschreven het volgende:

“De kinderen ondersteunen en helpen elkaar en zoeken samen naar oplossingen voor problemen. Zwakke leerlingen profiteren van de aanmoediging, uitleg en hulp van medeleerlingen. Ze doen mee als volwaardig lid in de groep. Er worden eisen aan hen gesteld, maar als het nodig is, weten ze dat ze op de hulp van anderen kunnen rekenen. Dit stimuleert het zelfvertrouwen. Ook goede leerlingen profiteren van samenwerking in een heterogene groep. Door anderen te helpen, bereiken zij beheersing van de stof op een hoger niveau.” (Bontekoe, 1994, p. 16)

Naar aanleiding van de theorie kijken naar hoe de leerlingen binnen de heterogene groepen ten opzichte van de leerlingen binnen de homogene groepen elkaar hebben aangemoedigd, wordt het volgende zichtbaar:



Vergelijking 3 (Uitwerking vergelijking Samenwerkingsvaardigheid 'Aanmoedigen')

Opmerking vergelijking 3:

In deze kolom wordt zichtbaar dat de score bij de topografie les een goed stuk hoger ligt in vergelijking met de voorgaande lessen. Dit is te verklaren door de aandacht, die voorafgaand aan de samenwerking, is besteed aan de vaardigheid aanmoediging.

Conclusie vergelijking 3:

De leerlingen die heterogeen zijn samengesteld geven gemiddeld een hogere score voor het uitvoeren van 'We hebben elkaar aangemoedigd' dan de homogene groepen. De theorie van Bontekoe e.a. wordt hier min of meer mee bevestigd. Het laat dus zien dat de leerlingen beter in staat zijn om in samenwerking met een zwak of goed presterende leerling aanmoediging te geven.

9.4.1 Resultaten plezierbeleving

In eerste instantie waren mijn verwachtingen wat betreft plezierbeleving geheel anders. Verwacht werd dat die ongelijkheid op niveau tot onderlinge frustraties en onzekerheden zou leiden. Naar

aanleiding van het praktijkonderzoek is duidelijk geworden dat samenwerkingsvaardigheden zoals ondersteunen, elkaar helpen en aanmoedigen niet in voldoende mate aanwezig waren. Desondanks hebben vrijwel alle duo's in verhouding tot de homogene groep meer plezier beleefd aan de samenwerking.

In het onderstaande figuur wordt het voorgaande zichtbaar. Met behulp van het evaluatieformulier van bijlage 3 hebben de leerlingen na iedere les een beoordeling gegeven. De antwoordopties zijn geen plezier, weinig plezier, plezier en veel plezier. Aan de antwoorden zijn scores verbonden. Geen plezier krijgt de score één en veel plezier vier. Gezien vergelijking 4 wordt duidelijk dat de scores gemiddeld rond de drie zijn. Toch zijn de gemiddelden over de plezierbeleving van de heterogene groep hoger dan die van homogene groep. De waarde van de les van het begrip 'interessant' is heel divers.

Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Topografie	
Plezierbeleving	Interesse	Plezierbeleving	Interesse	Plezierbeleving	Interesse	Plezierbeleving	Interesse	Plezierbeleving	Interesse
3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
3	2	3	3	1	3	4	4	4	4
4	1	1	2	4	3	2	1	3	2
3	4	3	4			3	4	2	4
3	2	4	3	3	2	3	3	3	3
3	3	4	4	3	4	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
3	2	3	3	4	4	4	3	2	4
3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
3	4	3	3	2	4	3	3	3	3
3	3	1	3	3	4	3	3	2	3
4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
3	4	4	4	3	4	1	3	2	2
4	3	3	3	3	3	3	3	4	4
4	3	4	3	4	4	4	4	4	3
3,31	2,94	3,06	3,25	3,20	3,33	3,13	3,19	3,13	3,31
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
3	3	3	2	2	3	1	3	1	2
4	4	4	3	3	3	3	3	2	3
4	4			4	3			4	4
3	4	3	4	3	4	3	4	3	3
3	2	4	1	3	2	2	2	3	2
3	2	3	3	3	4	3	4	4	4
1	2	2	2	3	4	3	4	1	4
4	3	1	1	2	2	1	1	1	1
4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
3	3	3	4	3	4	3	3	3	4
1	4	1	4	2	4	1	4	2	3
2	4	1	3	3	4	3	3	3	3
3,23	3,38	2,92	2,69	3,15	3,54	2,92	3,31	2,71	3,07
Totaal gemiddelde:		Totaal gemiddelde		Totaal gemiddelde		Totaal gemiddelde:		Totaal gemiddelde:	
Plezierbeleving:	Interesse:	Plezierbeleving:	Interesse:	Plezierbeleving:	Interesse:	Plezierbeleving:	Interesse:	Plezierbeleving:	Interesse:
3,27	3,16	2,99	2,97	3,18	3,44	3,02	3,25	2,92	3,10

Legenda	
	Heterogene groep
	Homogene groep
	Ziek/Alleen
	Drietal gevormd

Vergelijking 4 (Uitwerking plezierbeleving Homogene/Heterogene groep)

Opmerking (Vergelijking 4)

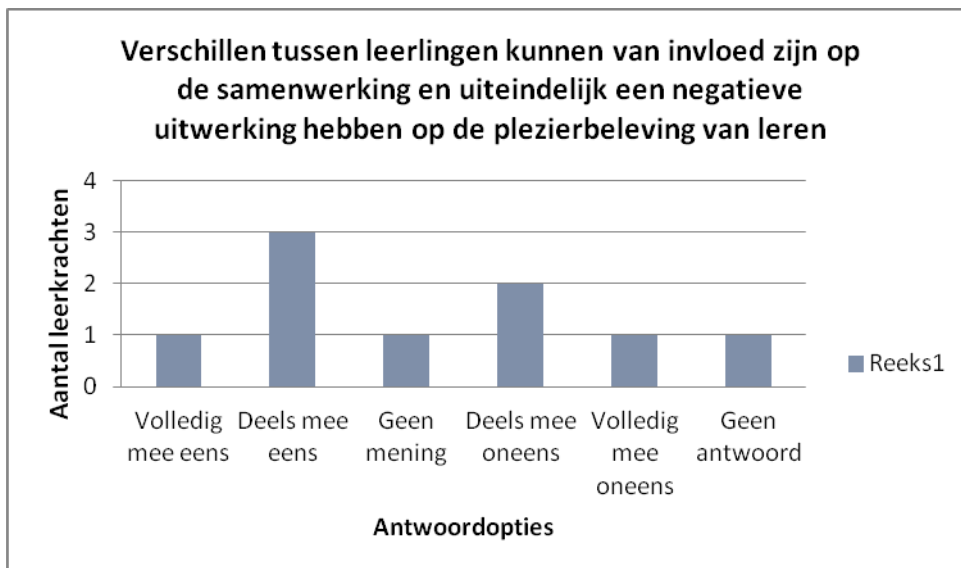
Vanwege ziekte viel één duo uit elkaar. De leerling die alleen was, is toen samengevoegd met een koppel dat homogeen geordend was. Achteraf gezien was het niet heel verstandig om deze drie leerlingen samen te voegen. De omgang met elkaar ging er op achteruit. Dit houdt gezien het figuur

wel in dat het leerlingaantal kleiner is. Het gemiddelde van les drie is in verhouding tot de andere lessen dus lager.

Opvallend aan deze vergelijking is eveneens dat ziekte vaker voorkomt in het homogene gedeelte. De oorzaak van het grote aantal zieken binnen de homogene groep is er niet. Wel heeft het grote aantal invloed op het gemiddelde van de gehele groep.

Opmerking n.a.v. leerkracht enquête

Uit de leerkracht enquêtes resulteert dat het overgrote deel van mening is dat de groepssamenstellingen op heterogene wijze van invloed is op de plezierbeleving van leren tijdens coöperatief leren. Gezien het praktijkonderzoek is duidelijk geworden dat de verschillen tussen leerlingen geen negatieve uitwerking heeft gehad op de plezierbeleving. Verwachtingen omtrent de uitwerking van de verschillen die betrekking hebben op de plezierbeleving en de houding van de groepsleerkrachten blijken niet overeen te komen met het praktijkonderzoek.



Figuur 13 (Uitwerking resultaten stelling 14 uit de leerkracht enquête)

9.4.2 Externe factor om de intrinsieke motivatie te vergroten

Het belangrijkste waar het in dit onderzoek om draait is de plezierbeleving. Het gedrag wat de leerkracht laat zien, de manier waarop hij de les opbouwt en introduceert is allemaal van invloed op het plezier dat verder uitgebouwd wordt in de les. Als leerkracht ben je een externe factor die de intrinsieke motivatie van de leerlingen aan het begin van de les kan verhogen (Bokhove- van Wensveen, 2011).

Na het ontbreken van visueel materiaal, is er vanaf les 2 gebruik gemaakt van de online digibordsoftware Gynzy. Met behulp van visueel materiaal is er ingespeeld op één van de gebieden van intelligentie van Howard Gardner. Leren wordt gemakkelijker wanneer er een talent ingezet wordt om schoolwerk te kunnen leren. Het kind voelt zich betrokken doordat zijn eigen talent aandacht krijgt. De leerling raakt meer betrokken en daardoor ook zeker meer gemotiveerd. Door in mijn les aan te sluiten op de verbaal-linguïstische en visueel-ruimtelijke intelligenties ontwikkelt dit stimulans bij een kind, wat interesse wekt. Die interesse wat door een externe factor te weeg wordt gebracht, vormt voor leerlingen een drijfveer (Algra, 2009, p. 28). Gedurende de lessen wordt er aandacht besteed aan het verhogen van de aandacht door rekening te houden met verschillende

talenten. Terugkijkend op het onderzoek is gebleken dat de leerkracht voortdurend de verantwoording draag om leerlingen te motiveren. De uitvoering van het praktijkonderzoek heeft mij doen ervaren, dat het van belang is om bewust te zijn van de verantwoording die je draagt voor een gemotiveerde leerling. Bewustwording van de verantwoording heeft er wel toe geleid dat ik gaandeweg gericht was op bijvoorbeeld de factor stimuleren van vertrouwen.

10. Slotconclusie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beantwoord met behulp van de onderzoeksresultaten die naderhand zijn geanalyseerd. Centraal in dit afstudeeronderzoek staat de onderzoeksvraag:

‘In hoeverre is de samenstelling van heterogene groepen daadwerkelijk een toegevoegde waarde voor de plezierbeleving bij coöperatief leren?’

Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer coöperatief leren vanuit het niets wordt toegepast, het zijn doel, namelijk het samen met en van elkaar leren, voorbijstreeft. Het gewenste resultaat zal pas bereikt worden, en mag ook alleen dan de naam coöperatief leren hebben, als alle vijf de basiskenmerken (positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, sociale vaardigheden en evaluatie in het groepsproces) terug te vinden zijn in het samenwerkingsmoment.

Het onderzoek toont aan dat leerlingen zich niet automatisch bewust zijn van samenwerkingsvaardigheden, deze moeten aangeleerd worden. Het is dan ook van cruciaal belang dat deze samenwerkingsvaardigheden gedurende de gehele basisschool periode alle aandacht krijgen en dan nog gaat het verkrijgen en toepassen daarvan niet vanzelf. Een leerkracht zal zijn of haar verantwoordelijkheid moeten nemen in oefenen hiervan.

Het onderzoek toont tevens aan dat de manier waarop een (samenwerkings-) groep(je) gevormd wordt, en de aandacht hiervoor, leidt tot een betere samenwerking en ook van belang is voor de plezierbeleving tijdens het coöperatief leren.

Pintrich, Schunk en Meece (2008) geven in hun theorie aan dat de kleine heterogene groepjes de competitieve sfeer omzetten naar een sfeer waarin iedereen gelijkwaardig is en bereid is om aan het gezamenlijke doel te werken. Het onderzoek dat ik heb gedaan in onderzoek groepjes (waarin leerlingen op basis van niveau heterogeen of homogeen aan elkaar gekoppeld waren) bevestigt niet alleen deze theorie, maar geeft ook aan dat leerlingen in de heterogene groepen meer plezier hebben beleefd aan deze samenwerking.

De leerlingenenquêtes en de groepssamenstelling (puur) op basis van niveau resulteert in de conclusie dat de plezierbeleving niet afhangt van het geslacht van het duo.

Ik heb mijn verwachting omtrent de plezierbeleving tijdens het coöperatief leren in heterogene groepen dan ook bij moeten stellen, de genoemde theorie blijkt te werken in de praktijk.

Het onderzoek geeft verder aan dat de plezierbeleving afhangt van nog meer factoren. Zo is er gedurende de lessen ingespeeld op verschillende gebieden van intelligenties van H. Gardner. Het aansluiten op de talenten van leerlingen, leidde tot vergroting van de betrokkenheid en plezier in de lessen. Evenzo werd de motivatie van de leerlingen met die talenten vergroot.

Tot slot misschien wel de meest belangrijke externe factor; namelijk de rol van de leerkracht. Deze is van groot belang in het helpen ontdekken en ontwikkelen van (samenwerkings-)vaardigheden. Daarnaast is de leerkracht de motiverende factor die leerlingen helpt en stimuleert zich betrokken te voelen en geïnteresseerd te zijn en te blijven in de les.

Concluderend mag je dan misschien ook wel zeggen dat de samenstelling van heterogene groepen zeker meer plezier geeft in het coöperatief leren maar dat de rol die de leerkracht hierin speelt van onschatbare waarde is!

11. Discussie

Het onderwerp van dit onderzoek is niet geheel vernieuwend. Maar het onderzoek naar de plezierbeleving bij coöperatief leren is iets nieuws. Binnen het onderwijs wordt er steeds meer coöperatief leren aangeboden. Zo ook op de Julianaschool die coöperatief leren van belang vindt, omdat de maatschappij vraagt om die vaardigheid. In het komende hoofdstuk zal er stil gestaan worden bij de theorie en eventuele nieuwe onderzoeksvragen.

11.1 Verhouding van resultaten met bestaande theorieën

In dit onderzoek is voornamelijk gekeken naar de plezierbeleving bij de verschillende groepssamenstellingen. De theorie gaf niet veel informatie over de plezierbeleving bij coöperatief leren. Met de schaarse theorie over plezierbeleving, waar motivatie een rol in speelt, blijkt het resultaat niet vernieuwend te zijn. Het onderzoek sluit aan op de theorie die eerder in dit onderzoek is beschreven. Ik vind het goed om te zien dat de theorie ook terugkomt in de praktijk wanneer er gewerkt wordt met coöperatief leren. Het bevestigt dat coöperatief leren dus pas uitwerking heeft als er net als in de theorie juist gehandeld wordt. Kennis hebben van coöperatief leren is om die reden ook van belang. De theoretische kennis geeft handvatten om coöperatief leren op een geschikte manier te kunnen uitvoeren.

Leerlingen laten evalueren naar aanleiding van een samenwerkingsmoment is niet iets wat vanzelf gaat. Gezien mijn onderzoek had dit meer aandacht moeten krijgen. De leerlingen van groep 5 vonden het lastig om te verwoorden waarom ze plezier hebben beleefd aan het samenwerken en waarom de les juist wel of niet interessant was.

Tot slot een kritische noot. Ik heb ervaren dat coöperatief leren niet zonder voorbedacht plan ingevoerd kan worden. Eveneens moet het in stappen worden opgebouwd om uiteindelijk een goed resultaat te kunnen krijgen. Naar aanleiding van het praktijkonderzoek ben ik gaan inzien wat de noodzaak is van de samenwerkingsvaardigheden. Het ontwikkelen en het in stand houden van de samenwerkingsvaardigheden vraagt om vroegtijdig te starten met sociale emotionele ontwikkeling.

11.2 Nieuwe onderzoeksvragen

Het uitgevoerde onderzoek was specifiek gericht op de plezierbeleving binnen groep 5. Gezien de leerlingenenquêtes die zijn uitgezet in de groepen 6-8 zou de leeftijd en het geslacht van invloed kunnen zijn op de plezierbeleving.

Nieuwe onderzoeksvragen zouden kunnen zijn:

- Welke invloed heeft de leeftijd en het geslacht op de plezierbeleving bij het toepassen van coöperatieve werkvormen binnen de les?
- Zijn er verschillen tussen jongens en meisjes binnen de bovenbouw groepen wat betreft plezierbeleving?

12. Aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek is coöperatief leren zeker aan te bevelen. Het is een prachtige werkvorm wat leerlingen veel biedt op sociaal emotioneel vlak. Naast het vak aardrijkskunde kan coöperatief leren eveneens aangeboden worden in de overige vakken. Door coöperatief leren memoriseren leerlingen extra sociale vaardigheden. Leerlingen leren door samenwerken te streven naar een doel. Het gezamenlijke leerdoel brengt leren van en met elkaar te weeg.

Door de resultaten van dit onderzoek ben ik van mening dat het goed is om het aanbieden van coöperatief leren door te zetten. Een kanttekening die ik daarbij moet plaatsen is dat het van leerkrachten vraagt om onderlinge samenwerking. Dit vraagt om het opstellen van een plan waarin concreet weergegeven wordt welke samenwerkingsvaardigheden en werkvormen de eerste periode centraal staan. Vervolgens is het ook goed om in het plan zichtbaar te maken dat er binnen de lessen met coöperatief leren en daarbuiten aandacht besteed wordt aan de samenwerkingsvaardigheden. Om voor leerlingen zichtbaar te krijgen aan welke samenwerkingsvaardigheden worden gewerkt, is het goed om samenwerkingsvaardigheden kaarten te maken. Tijdens de lessen kunnen verschillende vaardigheden centraal gesteld worden. Het is goed om van start te gaan met één vaardigheid per les.

Terugkomend op de werkvormen is het goed om te kijken met welke coöperatieve werkvormen gestart wordt. Het is goed om aller eerst van start te gaan met werkvormen waarin leerlingen in tweetallen samengesteld worden. Dit vraagt in het begin om een beperkte toepassing van samenwerkingsvaardigheden.

Kortom, coöperatief leren is aan te bevelen in het basisonderwijs, omdat er voor leerlingen zowel persoonlijke als maatschappelijke belangen worden nagestreefd.

13. Bibliografie

Boeken

- Algra, H. &. (2009). *Het ontdekken van talenten*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Bokhove- van Wensveen, N. (2011). *Motivatatie in de klas, kinderen en.. hun manieren van leren*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Bontekoe, H. F. (1994). *Samen werken, samen leren, samenwerkend leren in het basisonderwijs*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Ebbens, S. &. (2005). *Effectief leren, basisboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Förrer, K. V. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2010). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Kagan, S. (2005). *Structureel Coöperatief leren*. Middelburg: Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland.
- Kallenberg, A. K. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Leenders, Y. N. (2002). *Effectieve instructie, Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en advies.
- Leenders, Y. N. (2005). *Effectieve instructie leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort, Utre: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education, theory, research and applications*. New Jersey: Pearson Education.
- van Vugt, J. M. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB Uitgevers.
- Vinke, R. (2004). *Zoeken naar Intrinsieke motivatie*. Meppel: Krips B.V.

Kranten

- Kraaij, D. (2013, Januari 16). 'Laat leerlingen pakketjes bezorgen'. *Nederlands Dagblad*.

Vaktijdschriften

- Hanff, J. M. (2005). Motivatie en kinderen en leeropdrachten van school. *Zie Zo Educatief*, 4.

Websites

Current Trends, Cooperative Learning. (sd). Opgeroepen op september 18, 2012, van TeAchnology:
http://www.teach-nology.com/currenttrends/cooperative_learning/slavin/

Dalton Deventer. (sd). Opgeroepen op september 27, 2012, van
http://www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/05_Samen_werken_Samen_leren.pdf

Johnson, R. T. (sd). *AN OVERVIEW OF COOPERATIVE LEARNING.* Opgeroepen op september 27, 2012, van
http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html

Lemmen, M. (2008, augustus). *Kempel.* Opgeroepen op maart 14, 2013, van Kennisobjecten:
<https://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/KO%20HdK%20CL/bronnen-4.html>

M. Sapon-Shevin, B. J. (sd). *Cooperative Learning and Inclusion.* Opgeroepen op september 27, 2012, van
http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html,

Motivatatieproblemen op school. (2005). Opgeroepen op december 5, 2012, van
<http://www.motivatatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Schoolomgeving>

Sapon-Shevin, B. J. M. (sd). *Cooperative Learning and Inclusion.* Opgeroepen op september 27, 2012, van
http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html,

Simons, P. (sd). *Leren en motiveren.* Opgeroepen op oktober 23, 2012, van Igitur
Universiteitsbibliotheek: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-185904/UUindex.html>

Sometics. (2013). Opgeroepen op februari 25, 2013, van
<http://www.sometics.com/nl/sociogram.html>

Teaching concepts, Cooperative learning. (sd). Opgeroepen op september 28, 2012, van Houghton Mifflin, project-based learning space:
<http://college.cengage.com/education/pbl/tc/coop.html>

Tempelaar, E. (2009). *De invloed van de groepssamenstelling op de resultaten bij coöperatief leren.* Opgeroepen op september 20, 2012, van Igitur Universiteitsbibliotheek: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0730-201104/Masterthesis%20Tempelaar%2c%20EP-3121836.pdf>

Van Dale, U. (sd). *Gratis woordenboek.* Opgeroepen op september 2012, van Van Dale:
<http://vandale.nl/>

Willemsen, L. (2011, januari 10). *Klas van juf Linda.* Opgeroepen op maart 14, 2013, van
<http://klasvanjuflinda.nl/wp-content/uploads/2011/01/cooperatief-leren.pdf>

14. Bijlagen

Bijlage 1 Evaluatieformulier leerlingen

Evaluatieformulier team coöperatief leren

Namen:			
Vul de vragen die hieronder staan samen in. Kleur één van de rondjes in.			
	Altijd	Soms	Nooit
Wij zijn snel aan het werk gegaan	☐	☐	☐
We hebben de hele tijd doorgewerkt	☐	☐	☐
We hebben goed naar elkaar geluisterd	☐	☐	☐
We hebben vragen aan elkaar gesteld	☐	☐	☐
We hebben elkaar aangemoedigd	☐	☐	☐
We hebben elkaar geholpen	☐	☐	☐
We hebben elkaar complimentjes gegeven	☐	☐	☐

Evaluatielijst voor coöperatief leren

Omcirkel wat van toepassing is.

Gedrag van de leerkracht

Ik heb aandacht besteed aan de principes van samenwerken.	+	±	-
Ik heb de opdracht duidelijk aan de leerlingen uitgelegd.	+	±	-
Ik heb gecontroleerd of de groepjes de opdracht begrijpen.	+	±	-
Ik heb de opdracht opgeschreven.	+	±	-
Ik heb aangegeven hoe de leerlingen moeten samenwerken/ elkaar moeten helpen.	+	±	-
Ik heb aangegeven hoe de beoordeling plaatsvindt.	+	±	-
Ik heb aangegeven hoeveel tijd de groepjes hebben.	+	±	-
Ik heb voldoende tijd gegeven om de opdracht af te krijgen.	+	±	-
Ik heb voldoende materiaal klaargelegd.	+	±	-
Ik heb groepjes geobserveerd.	+	±	-
Ik heb gewenst gedrag gestimuleerd.	+	±	-
Ik heb ongewenst gedrag tijdig gestopt.	+	±	-
Ik heb het niveau van de opdracht goed gekozen.	+	±	-
Ik heb de indeling van de groepjes goed gekozen.	+	±	-
Ik heb de tafels goed opgesteld.	+	±	-

Gedrag van de leerlingen

De leerlingen gingen snel en zachtjes bij elkaar zitten.	+	±	-
De groepjes gingen snel aan het werk.	+	±	-
De groepjes begrepen de opdracht.	+	±	-
De groepjes werken taakgericht.	+	±	-
De groepjes hebben niet onnodig hulp gevraagd aan de leerkracht.	+	±	-
De groepjes stoorden elkaar niet.	+	±	-
De groepjes bleven bij elkaar.	+	±	-
De groepjes hebben de opdracht goed uitgevoerd.	+	±	-
De samenwerking in de groepjes verliep goed.	+	±	-
De plezierbeleving bij leerlingen is zichtbaar door een glimlach en stralende ogen.	+	±	-

Evaluatieformulier coöperatief leren

Naam:	
Met wie heb je samengewerkt?	
Zet een cirkel om het goede antwoord. Je mag één antwoord kiezen.	
Ik heb beleefd aan het samenwerken	Veel plezier Plezier Weinig plezier Geen plezier
Ik vond de les	Super interessant Een beetje interessant Een beetje saai Super saai

Bijlage 4 Enquête leerlingen

Vragenlijst "Wat vind jij van samenwerken?"					
Groep: Leeftijd: Jongen / Meisje					
Wat is samenwerken? a. Samenwerken is naar elkaar luisteren, elkaar helpen en samen tot een antwoord komen. b. Samenwerken is dezelfde opdrachten maken en controleren of de antwoorden hetzelfde zijn. c. Samenwerken is een antwoord geven op de vraag die een ander niet snapt.					
Samenwerken doe ik het liefst bij: ☐ Taal ☐ Rekenen ☐ Aardrijkskunde ☐ Geschiedenis ☐ Biologie ☐ Begrijpend lezen ☐ Of.....					
Zet een kruis in een vakje.	Helemaal oneens	Oneens	Ik weet het niet	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik vind samenwerken fijn					
Ik werk liever alleen					
Ik kan goed samenwerken					
Ik vind samenwerken moeilijk					
Ik help graag andere kinderen als zij een vraag hebben					
Ik vind het fijn om door andere kinderen geholpen te worden					

Ik deel graag mijn spullen en ideeën met andere kinderen					
Ik leer meer als ik met andere kinderen samenwerk					
Ik kan goed naar andere kinderen luisteren					
Ik vind leren plezierig als we mogen samenwerken					
Als ik met andere kinderen samenwerk, begrijp ik het eerder					
Ik geef een ander kind een complimentje als het iets goed doet					
Ik kan met alle kinderen samenwerken					
Omcirkel een antwoord					
Samenwerken met jongens doe ik a. Erg graag b. Graag c. Liever niet d. Helemaal niet					
Samenwerken met meisjes doe ik a. Erg graag b. Graag c. Liever niet d. Helemaal niet					

Toppie!

Onwijs!

Bedankt!

Bijlage 5 Enquête leerkrachten

Vragenlijst		“Wat vindt u van coöperatief leren?”				
Naam:	School:					
Leeftijd:	Groep(en):					
Geslacht:	Aantal leerlingen:					
Jaren werkervaring als leerkracht:						
Open vragen						
1. Wat is volgens u coöperatief leren? a. Het plaatsen van leerlingen in groepen met de opdracht dat ze overleggen. b. Samen werken aan een (gemeenschappelijke) opdracht c. Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. Of.....						
2. Past u coöperatief leren toe? a. Niet b. Vaak c. Soms d. Altijd						
3. In welke lessen past u coöperatief leren toe? Coöperatief leren pas ik toe in de volgende lessen:..... 						
4. Kunt u toelichten waarom u coöperatief leren wel toepast in de benoemde vakken bij vraag 3. Ik pas coöperatief leren toe in die vakken (vraag 3), omdat:						
Stellingen						
Hieronder vindt u een aantal stellingen over diverse thema's. U kunt hier antwoord op geven door in een van de volgende vakken een vinkje te plaatsen, namelijk volledig mee eens, deels mee eens, geen mening, deels mee oneens en volledig mee oneens.		Volledig mee oneens	Deels mee oneens	Geen mening	Deels mee eens	Volledig mee eens
‘Verschillen’						

5. Als leerkracht ben ik mij bewust van verschillende gedrags- en leerpatronen bij leerlingen in de groep.					
6. Leerlingen met verschillende eigenschappen moeten bij elkaar worden gezet in groepjes.					
7. Het samenstellen van groepjes op basis van verschillende eigenschappen (Zie vraag 23) draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen.					
8. Groepssamenstellingen op homogene basis stagneert het leertempo binnen de groepjes.					
9. Voor het pedagogisch klimaat is het niet belangrijk dat leerlingen met dezelfde eigenschappen (zie vraag 23) bij elkaar in de groep worden gezet.					
10. De bewustwording van de onderlinge verschillen heeft invloed op de sociale verhouding in de klas.					
<i>Eventuele toelichting:</i>					
Korte toelichting voor de stellingen bij het onderwerp ‘Sociale verhouding’. Met de volgende stellingen wil ik graag beeld krijgen in hoe u zich krijgt op de sociale verhoudingen in de klas. Bent u zich bewust van wat coöperatief leren doet met sociale verhoudingen en plezierbeleving.	Volledig mee oneens	Deels mee oneens	Geen mening	Deels mee eens	Volledig mee eens
‘Sociale verhoudingen’					
11. Als leerkracht heb ik duidelijk in kaart welke leerlingen goed of minder goed met elkaar kunnen samenwerken.					
12. Het gebruik van een sociogram bevordert het inzichtelijk maken van de sociale verhoudingen in de groep.					
13. Een evaluatie aan het einde van een samenwerkingsopdracht is belangrijk voor de onderlinge samenwerking tussen leerlingen.					
14. Verschillen tussen leerlingen kunnen van invloed zijn op de samenwerking en uiteindelijk een negatieve uitwerking hebben op de plezierbeleving van leren.					
15. Het benoemen van de kwaliteiten van een samenwerkingsgroepje is bevorderlijk voor zelfreflectie van leerlingen.					
<i>Eventuele toelichting:</i>					
‘Coöperatief leren’					
16. Coöperatief leren leidt bij leerlingen tot leren van elkaar.					
17. De ontwikkeling op het gebied van sociale vaardigheden groeit door coöperatief leren.					
18. De leerlingen weten om te gaan met de verschillen tussen de leerlingen tijdens coöperatief leren.					

19. Leerlingen leren door coöperatief leren gebruik te maken van elkaars kwaliteiten.					
20. Door coöperatief leren, leren leerlingen rekening te houden met elkaars samenwerkingsbehoeften.					
21. Door coöperatief leren (h)erkennen leerlingen voordelen van samenwerken.					
22. Coöperatief leren kan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen vergroten.					
23. De sociale verhoudingen in de klas worden beter door coöperatief leren.					
<i>Eventuele toelichting:</i>					
	Volledig mee eens	Deels mee eens	Geen mening	Deels mee oneens	Volledig mee oneens
Criteria groepssamenstelling					
24. Bij het samenstellen van groepjes houd ik rekening met de volgende punten:					
<i>a. Karaktereigenschappen</i>					
<i>b. Vriendschappen</i>					
<i>c. Niveau</i>					
<i>d. Geslacht</i>					
<i>e. Leeftijd</i>					
<i>f. Leerstijl</i>					
<i>g. Sociale afkomst</i>					
<i>h. Identieke belangstellingen</i>					
<i>i. Verschillende onderwijsbehoeften</i>					
<i>j. Verschillende kwaliteiten</i>					
<i>k. Willekeurig (bijvoorbeeld op nummer)</i>					
25. Leerlingen mogen invloed hebben op de samenstelling van groepjes.					
26. Heterogene groepssamenstellingen zetten een competitief sfeer om naar een sfeer waarin gelijkwaardigheid en inzet om te streven naar het gezamenlijke doel centraal staat.					
27. De groepssamenstellingen op heterogene wijze is van invloed op de plezierbeleving van leren tijdens coöperatief leren.					
<i>Eventuele toelichting:</i>					

Werken met een duo-maatje

1. De juf of meester legt eerst de opdracht uit.
2. Dan ga je om de beurt een opdracht maken van het werkblad of werkboek.
3. Hardop leg je uit hoe jij denkt aan het antwoord te komen.
4. Je duo maatje luistert goed mee en geeft hulp als dat nodig is.
5. De helper controleert of het antwoord goed is en geeft je een compliment.
6. Is het antwoord niet goed dan helpt hij je om het goede antwoord te vinden.
7. Hierna wissel je van beurt.
8. Ben je klaar, dan ga je samen bespreken hoe de samenwerking ging.



Help elkaar en vraag
om hulp



Wij luisteren
naar elkaar



Stel elkaar vragen en reageer
op wat een ander zegt. Vraag
een ander hardop te denken.