



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Studiejaar
2018-2019**

Een Praktijkgericht Onderzoek naar Samenwerken bij Ontwikkelingsgericht Leesonderwijs in groep 3-4-5

Datum: 20-05-2019
Naam: Anieck Engelen
Studentnummer: 2307529
Onderzoeksbegeleiders: Hans van Doremalen
Suzanne Raaijmakers

Inhoudsopgave

- 1. Samenvatting**
- 2. Probleemanalyse**

2.1 Aanleiding en context	5
2.2 Probleemstelling.....	7
3. Theoretisch kader.....	8
3.1 Ontwikkelingsgericht onderwijs.....	8
3.2 Doelencirkel ontwikkelingsgericht onderwijs.....	9
3.3 De basisprincipes van het GIPS-model en de rol van de leerkracht	10
4. Onderzoeksvragen	14
5. Opzet van het onderzoek	16
5.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	16
5.2 Respondenten	16
5.3 Instrumenten.....	17
5.3.1 <i>Teamlid-enquête algemeen</i>	17
5.3.2 <i>Leerkracht-enquête GIPS-model</i>	18
5.3.3 <i>Interview leerlingen</i>	18
5.4 Wijze van data-analyse	19
5.4.1 <i>Teamlid-enquête algemeen</i>	19
5.4.2 <i>Leerkracht-enquête GIPS-model</i>	19
5.4.3 <i>Interview leerlingen</i>	20
6. Resultaten	22
6.1 Deelvraag 1.....	22
6.2 Deelvraag 2.....	23
6.3 Deelvraag 3.....	24
6.4 Deelvraag 4.....	27
7. Conclusies en aanbevelingen	30
7.1 Conclusies.....	30
7.1.1 <i>Deelvraag 1</i>	30
7.1.2 <i>Deelvraag 2</i>	30
7.1.3 <i>Deelvraag 3</i>	31
7.1.4 <i>Deelvraag 4</i>	31
7.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces.....	33
7.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	34
7.3.1 <i>Aanbeveling 1: Onderlinge samenwerking en communicatie verbeteren</i>	34
7.3.2 <i>Aanbeveling 2: Leerkracht- en leerlingvaardigheden ontwikkelen</i>	34
7.3.3 <i>Aanbeveling 3: Implementeren GIPS-principes</i>	35
Literatuurlijst.....	36
Bijlagen.....	38
Bijlage 1: Doelencirkel OGO	38
Bijlage 2: Vierveldenmodel.....	38

Bijlage 3: Teamlid-enquête algemeen.....	40
Bijlage 4: Leerkracht-enquête GIPS-model.....	42
Bijlage 5: Interview leerlingen	44
Bijlage 6: Resultaten deelvraag 4	46

1. Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het samenwerken bij ontwikkelingsgericht leesonderwijs in de middenbouw van basisschool X, om inzicht te krijgen in hoeverre de leerkrachten het

samenwerken bij leerlingen binnen het vakgebied leesonderwijs stimuleren. Uit de probleemanalyse blijkt dat samenwerken een belangrijk onderdeel is bij ontwikkelingsgericht leesonderwijs, maar dat de leerkrachten zich afvragen hoe ze leerlingen beter kunnen laten samenwerken. Theoretische inkadering vond plaats aan de hand van begrippen zoals coöperatief leren, goed leesonderwijs en het zogenaamde GIPS-model.

De onderzoeksvraag luidt: 'In hoeverre wordt het samenwerken van kinderen binnen het vakgebied leesonderwijs in groep 3, 4 en 5 van de casusschool gestimuleerd door de leerkracht?'. Om deze vraag te beantwoorden zijn twee enquêtes ingevuld onder te teamleden en hebben interviews plaatsgevonden met leerlingen uit de middenbouw.

Uit de data-analyse van de resultaten blijkt dat de leerkrachten in verschillende mate het samenwerken in de groep stimuleren. Het hebben van verschillende opvattingen en het verschillend goed inzetten van samenwerkingsvaardigheden door (mogelijk) een tekort aan kennis over het GIPS-model zou de spreiding van de resultaten kunnen verklaren. Aan de hand van deze conclusies zijn drie aanbevelingen gedaan, zoals het verbeteren van de onderlinge communicatie om te komen tot een gezamenlijke afstemming van wat het team verstaat onder 'samenwerken'. Tevens is het belangrijk dat leerkracht- en leerlingvaardigheden ontwikkeld worden, waarbij leerkrachten kritisch kijken naar hun eigen gedrag ten aanzien van het bevorderen van samenwerking. Tot slot is het vergroten van kennis bij leerkrachten over het GIPS-model belangrijk om vervolgens deze principes volledig te implementeren.

2. Probleemanalyse

2.1 Aanleiding en context

De huidige samenleving is steeds aan het veranderen. Het wordt, zowel voor de samenleving als de arbeidsmarkt, steeds belangrijker om vaardigheden te beheersen die niet zijn gekoppeld aan een specifiek schoolvak. Kinderen hebben ze nodig om te kunnen functioneren in de maatschappij. Deze vaardigheden worden de 21st century skills genoemd. Een van deze vaardigheden is samenwerken: samen met anderen werken aan een gezamenlijk doel (Platform Onderwijs2032, 2016).

Basisschool X ligt in een multiculturele buurt. Zeker een kwart van de leerlingen van de school heeft een taalachterstand (Inspectie van het Onderwijs, 2015). De visie en missie van de school is het duurzaam verankeren door in te spelen op wat uit het kind zelf komt en hoe het kind leert (Kerobei, 2018). Volgens de schoolgids worden vooral leergierigheid, de drive om je goed in te zetten, belangstelling hebben voor de wereld, eigen ondernemerschap, goede communicatievaardigheden, goed kunnen samenwerken en je eigen krachten en je talenten gebruiken hierbij gestimuleerd.

Sinds het schooljaar 2017/2018 wordt ontwikkelingsgericht leesonderwijs gegeven in de twee groepen 4. Het jaar daarna gebeurt dit ook in groep 5. Dit houdt in dat de taal- en technisch leesmethoden niet meer worden gebruikt en dat de leerkrachten onder begeleiding van een expert van het onderwijsbegeleidingscentrum onderwijs ontwikkelen op het gebied van gevorderde geletterdheid.

De beslissing om op deze manier te gaan werken is genomen door succesvolle ervaringen in de groepen 3, waar sinds het schooljaar 2016/2017 ontwikkelingsgericht leesonderwijs wordt gegeven. Dit om tegemoet te komen aan de grote niveauverschillen in de klassen en in de hoop de motivatie en resultaten van de leerlingen te verbeteren op het gebied van lezen en schrijven. In het stelselonderzoek van het schooljaar 2014/2015 werd geconcludeerd dat de taallesresultaten in groep 3 onder niveau waren (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Het onderwijsaanbod en de organisatie in deze groepen is opnieuw ontworpen, met behulp van een expert van het onderwijsbegeleidingscentrum.

Er zijn ideeën aangedragen voor manieren van werken volgens het concept van ontwikkelingsgericht lezen en de methodiek van het boek 'Lezen en schrijven doe je samen' (Pompert, 2017).

Nu de lijn is doorgetrokken naar de groepen 4 en 5 werken de leerkrachten van deze jaargroepen, de intern begeleiders en het onderwijsbegeleidingscentrum nauw samen om deze manier van werken ook in deze groepen te laten slagen.

De thema's worden in het schooljaar 2017/2018 en het schooljaar 2018/2019 gezamenlijk gekozen en per leerjaar opgezet. In de middenbouw (groep 3-4-5) wordt gekozen voor betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten die aansluiten bij het thema. Leerkrachten hanteren bij de vormgeving van de activiteiten het Vierveldenmodel. Dit model laat zien welke onderdelen belangrijk zijn bij de ontwikkeling van een goede leeshouding en leesvaardigheid. De lessen worden zo georganiseerd dat samenhang ontstaat tussen de intrinsieke motivatie van de leerlingen, het begrijpen van teksten, woordenschat aanbieden en technische vaardigheden toepassen (Nederlandse Jenaplan Vereniging, 2012). Regelmatig zijn specifieke leer- en ontwerpmomenten ingepland voor de teamleden van de middenbouw om het leesonderwijs en de ondersteuning passender te maken voor het jonge kind en de individuele ontwikkelbehoeften.

In de middenbouw wordt gestreefd naar een ontwikkelingsgerichte en inhoudsrijke werkwijze, door zoveel mogelijk aan te sluiten bij de ontwikkelings- en leerprocessen van de leerlingen en hun vragen en interesses in de wereld om hen heen. In de klassen wordt zinvol gelezen bij thema's, veel over boeken gepraat, worden verhalen gespeeld en verteld en worden veel teksten zelf geschreven. Deze activiteiten worden gekoppeld aan de bedoelingen van het leesonderwijs. Alle facetten van het taalonderwijs, zoals technisch en begrijpend lezen, worden zoveel mogelijk geïntegreerd aangeboden, waardoor leerlingen het verband gaan zien tussen de verschillende vakgebieden.

De leerkrachten van groep 4 merken op dat deze manier van werken om een zekere mate van zelfstandigheid van de leerlingen vraagt. Leerkrachten streven ernaar om na een korte instructie één of twee groepjes te kunnen begeleiden terwijl de rest van de klas zelf verder werkt aan de activiteit. Iedereen werkt hierbij op zijn eigen tempo en niveau. De volgende les gaan de leerlingen verder waar ze zijn gebleven, waardoor niet alle leerlingen op hetzelfde moment met dezelfde opdracht bezig zijn.

Leerlingen werken alleen, in tweetallen of in groepjes. In de visie en missie van de school komt het onderdeel 'goed kunnen samenwerken' een aantal keer naar voren (Kerobei, 2018). Goed kunnen samenwerken is cruciaal om deze manier van werken te laten slagen. Veel leerlingen lijken samenwerken in een tweetal of in een groepje moeilijk te vinden. In de klas wordt met veel geluid gepraat, tijdens het samenwerken ontstaan ruzies en de tijd die leerlingen taakgericht bezig zijn aan de opdracht is volgens de leerkrachten te kort. Daardoor is het lastig om leerlingen los te laten.

Aangezien de leeslessen vrijere lessen zijn dan een gestructureerde rekenles, ontstaan de conflicten vooral bij deze lessen. Tijdens de rekenlessen worden nauwelijks coöperatieve werkvormen ingezet. Wel mogen leerlingen tijdens deze lessen samenwerken. Het valt echter ook hier op dat leerlingen niet goed weten hoe ze moeten samenwerken. In plaats

van elkaar te stimuleren, dekken ze hun antwoorden af of zeggen ze juist antwoorden voor. Ook is geen sprake van gelijkwaardigheid: vaak doet de ene leerling veel meer werk dan de andere.

Leerkrachten zijn het erover eens dat ze leerlingen te snel laten samenwerken, zonder de sociale vaardigheden hiervan in te oefenen.

Volgens leerkrachten draagt beter samenwerken tussen leerlingen bij aan een positief groepsklimaat en optimale resultaten bij de leerlingen. Ze vragen zich af hoe ze leerlingen beter kunnen laten samenwerken en hoe ze vaker coöperatieve werkvormen in kunnen zetten.

2.2 Probleemstelling

De leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 hebben nieuwe kennis opgedaan over het werken met thema's en betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten binnen ontwikkelingsgericht onderwijs. In de genoemde groepen zijn verschillende thema's en activiteiten opgezet aan de hand van het Vierveldenmodel.

Zowel de methodiek van Zin in Lezen en de missie en visie van de school benoemen hoe belangrijk de vaardigheid van het samenwerken is. Leerkrachten zetten echter nog weinig coöperatieve werkvormen in bij het ontwikkelingsgericht leesonderwijs. Wanneer zij dit wel doen ontstaan conflicten tussen leerlingen en is de taakwerkhouding niet optimaal.

Dit onderzoek is gericht op het samenwerken van kinderen in groep 3, 4 en 5, om inzicht te krijgen in het leerkrachthandelen met betrekking tot het stimuleren van het samenwerken binnen het vakgebied leesonderwijs.

3. Theoretisch kader

Het goed en vaak inzetten van coöperatieve activiteiten is een belangrijke factor binnen ontwikkelingsgericht onderwijs. Om dit te kunnen doen, hebben leerkrachten de juiste handvatten nodig. In dit hoofdstuk wordt gekeken naar het ontstaan van ontwikkelingsgericht onderwijs. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de doelencirkel van ontwikkelingsgericht onderwijs. Vervolgens wordt ingezoomd op de basisprincipes van het GIPS-model en de rol van de leerkracht.

3.1 Ontwikkelingsgericht onderwijs

Ontwikkelingsgericht leesonderwijs is ontstaan vanuit het Vygotskiaanse gedachtegoed, waarbij het auteurschap van leerlingen wordt gezien als een belangrijke kwaliteit in de ontwikkeling naar het zelf schrijven en lezen van teksten. Volgens deze theorie kan de beste context voor betekenisvolle activiteiten worden geboden door middel van gezamenlijke activiteiten. In deze context kunnen leerkrachten het beste signaleren welke ontwikkelingsmogelijkheden aanwezig zijn (Pompert, 2017). Vygotsky beweert dat het onderwijs zich niet zou moeten richten op de vraag wat een kind op een bepaald moment al zelfstandig aankan, maar welke nieuwe handelingsmogelijkheden het heeft met de steun van de onderwijsgevende.

Volgens Vygotsky is leren een proces waarin constant nieuwe handelingen worden toegevoegd aan wat een leerling al weet of kan. Hierin bouwt de leerling steeds voort op eerdere ervaringen. In deze 'zone van naaste ontwikkeling' bevinden zich zaken waar het kind in principe voor openstaat en wat het zou kunnen leren met hulp van anderen. Het eigenlijke leren en construeren van betekenis vindt hier plaats (Van der Veen & Van der Wal, 2008).

Deze 'zone van naaste ontwikkeling' is een belangrijk punt binnen het sociaal constructivisme, waaruit het ontwikkelingsgericht onderwijs is voortgekomen. Vanuit deze gedachte wordt kennis niet door de leerkracht overgebracht, maar door leerlingen zelf geconstrueerd in een leerproces dat hij zelf in toenemende mate stuurt en waar hij zelf verantwoordelijk voor is (Van der Veen & Van der Wal, 2008).

Ontwikkelingsgericht onderwijs richt zich niet uitsluitend op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden, maar ook op hoe het kind groeit in zijn sociale en culturele omgeving. Het is de bedoeling zo precies mogelijk bij het niveau van de leerling aan te sluiten en hem tegelijkertijd te stimuleren om steeds een stapje verder te gaan. Als de leerkracht dit met

aandacht en overtuiging doet, bestaat een grote kans dat interactie ontstaat, waarin de leerling kan leren (Pompert, 2017).

3.2 Doelencirkel ontwikkelingsgericht onderwijs

Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) geeft extra aandacht aan de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit van kinderen. Belangrijke basisprincipes hiervan zijn zingeving en de brede persoonsontwikkeling. De doelencirkel van OGO laat een samenhang zien van de doelen voor de leerlingen en de verbonden ontwikkelings- en leerprocessen. Dit betekent dat een onderwijsaanbod voor kinderen elk van de drie cirkels moet raken (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2007).

De binnenste ring wordt gevormd door de basiskenmerken voor de ontwikkeling. Deze kenmerken vormen de basis voor alle opvoedings- en onderwijsleerprocessen. Deze basiskenmerken zijn dat leerlingen emotioneel vrij zijn, voldoende zelfvertrouwen hebben en nieuwsgierig zijn naar de wereld om hen heen (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2007).

De tweede ring van de cirkel bevat onderdelen van de brede ontwikkeling. Hierbij gaat het onder andere om actie en initiatieven, samen spelen en samen werken, communicatie en taal, omgaan met symbolen en tekens, verkennen van de wereld en zelfsturing en reflectie.

De buitenste cirkel bestaat uit specifieke kennis en vaardigheden. Deze leiden echter niet tot persoonsontwikkeling, mits de basiskenmerken en de onderdelen van de brede ontwikkeling aanwezig zijn. Deze ring is de enige ring die tijdens de ontwikkeling van kinderen verandert. De twee binnenste cirkels blijven altijd van toepassing. Ontwikkelingsgericht onderwijs richt zich altijd op elke afzonderlijke ring (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2007).

Het werken met het Vierveldenmodel binnen lees- en schrijfactiviteiten valt onder deze buitenste cirkel. Hiervan wordt gebruik gemaakt om tot een evenwichtige aanpak van het ontwikkelingsgericht leesonderwijs te komen: "Dit model maakt zichtbaar welke aspecten een rol spelen bij de ontwikkeling van een adequate leeshouding en leesvaardigheid" (Pompert & De Wever, 2012, pp. 10).

Het verbinden van deze vier componenten zou volgens Pompert en De Wever (2012) de beste resultaten opleveren. De leerkracht begeleidt de leerlingen zo, dat bij elke tekst verbindingen ontstaan tussen de motieven van de leerling, begrijpend leesstrategieën, woordenschat en technische vaardigheden.

Wat opvalt, is dat zowel de tweede en buitenste ring van de doelencirkel het belang van sociale vaardigheden aankaarten. De tweede ring benoemt dit 'samen spelen en samen werken'.

Bij ontwikkelingsgericht leesonderwijs is de ontwikkeling van socialiteit enorm belangrijk. Socialiteit omvat meer dan een reeks van sociale vaardigheden zoals hulp vragen en geven, delen van speelgoed en materialen of rekening houden met wensen en gevoelens van anderen. Janssen-Vos (1997) concludeert dat sociale activiteiten de bron van ontwikkeling en leren vormen. Hier leren kinderen immers van voorbeelden in handelingen, taal of oplossingen voor problemen, die ze zien van anderen en leren ze met elkaar te discussiëren over betekenissen. Dit houdt in dat kinderen zich willen openstellen voor elkaars ervaringen en gedachtewereld en dat ze elkaars interpretaties van situaties en de betekenissen die ze daaraan geven willen begrijpen en serieus nemen (Janssen-Vos, 1997). Sociale activiteiten zorgen ervoor dat communicatie zowel mogelijk als vereist is.

Door samen te spelen en samen te werken is een kind tot meer in staat dan alleen (Brouwers, 2013).

Ook Pompert (2017) benoemt meerdere malen het belang van samen leren: "Schrijven is uiteindelijk een individuele activiteit, maar je hoeft het niet alleen te doen" (Pompert, 2017, pp. 63). Zo zou de leerkracht ervoor moeten zorgen dat in de klas een goede afwisseling is van schrijfactiviteiten met de hele groep en in de kleine kring of groep. De extra leestijd voor individuele leerlingen, kleine groepen en tweetallen moet dan door de leerkracht per dag en per week goed ingepland worden. De leerkracht moet ruimte bieden voor andere kinderen om zelfstandig aan de slag te kunnen gaan met lees- en schrijfactiviteiten.

Förrer en Schouten (2009) beschrijven welke kenmerken aanwezig zijn bij zelfstandige leerlingen en waar de leerkracht zich op moet richten bij het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen. Ook hier komt het belang van samenwerken aan bod. Volgens Förrer en Schouten (2009) is een van de kenmerken van zelfstandige leerlingen dat zij elkaar helpen. Een ander kenmerk is dat ze kunnen samenwerken.

Ze moeten eerst zelf proberen een probleem op te lossen. Geerligs en Van der Veen (2002) bevestigen dit en voegen eraan toe dat leerlingen hun werk niet op de leerkracht af moeten schuiven, ookal hebben ze hier vaak een handje van. Zelfstandige leerlingen luisteren naar anderen, helpen hen en moedigen hun groepsgenoten aan. Ze voelen zich medeverantwoordelijk en begrijpen dat je elkaar nodig hebt om de taak goed uit te voeren (Förrer & Schouten, 2009).

3.3 De basisprincipes van het GIPS-model en de rol van de leerkracht

Kagan (2010) introduceerde het principe van coöperatieve leerstrategieën in Nederland. Over het Nederlandse onderwijs is namelijk onrust. Ook over de sociale vaardigheden van leerlingen is ontevredenheid. In een in 2008 uitgevoerde representatieve enquête gaf veertig procent van ondervraagde leraren uit het basis- en voortgezet onderwijs aan dat de sociale vaardigheden van jongeren de laatste jaren zijn afgenomen.

Volgens Alkema, Van Dam, Kuipers, Lindhout, en Tjerkstra (2009) en Van Vugt (2008) zou de school een afspiegeling moeten zijn van de samenleving. Als kinderen dagelijks intensief met elkaar samenwerken, leren ze de democratische principes kennen die de basis van de samenleving vormen. Het is daarbij wel cruciaal dat leerkrachten ook hetzelfde verstaan onder samenwerken.

Coöperatieve leerstrategieën vormen een degelijke onderwijsmethode die resulteert in positieve uitkomsten op meerdere gebieden, mits dat het goed wordt geïmplementeerd door de leerkracht. Het goed implementeren hiervan is uiterst belangrijk en afhankelijk van vier basisprincipes.

Als deze basisprincipes goed verankerd zijn, leiden deze coöperatieve leerstrategieën tot verbeteringen op het gebied van schoolresultaten, etnische verhoudingen en sociale vaardigheden. Tevens heeft het een positieve invloed op onder andere de persoonlijke eigenschappen, het gevoel van eigenwaarde van de leerlingen en het groepsklimaat. Van Vugt (2008) onderschrijft dit; het zou bij de meeste leerlingen tot betere leerresultaten leiden en zou het leren van kinderen aanzienlijk versnellen (Kagan, 2010).

De vier basisprincipes van GIPS zijn gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie.

De G van GIPS staat voor gelijke deelname. Doordat de leerkracht structureert wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen ongeveer in gelijke mate aan het proces deelnemen. Volgens Kagan (2010) moet de deelname ongeveer gelijk zijn als wordt gestreefd naar rechtvaardige onderwijsresultaten.

Dat sommige leerlingen meer participeren dan anderen wordt waarschijnlijk veroorzaakt door de onderlinge beïnvloeding tussen het karakter van de leerlingen en de structuur van het leren. Verschillende leerlinggebonden karaktertrekken kunnen de deelname beïnvloeden. De deelname kan gelijk worden getrokken door als leerkracht bijvoorbeeld leerlingen om de beurt te laten gaan, de tijdsduur te bepalen, de denk- en schrijftijd te verlengen, leerlingen aansprakelijk te houden voor de deelname of door sociale rollen toe te wijzen.

In sommige gevallen is gelijke deelname storend en daardoor niet wenselijk. In deze

gevallen is het toepasselijker om te spreken van gelijkwaardige deelname in plaats van gelijke deelname.

De I van GIPS staat voor individuele aanspreekbaarheid. Bij samenwerken werken alle leerlingen samen om als groep te produceren en te leren, maar uiteindelijk is iedere leerling afzonderlijk verantwoordelijk voor zijn eigen prestaties. Als in de coöperatieve groep geen sprake is van individuele aanspreekbaarheid, kunnen leerlingen zich verschuilen achter hun groepsgenoten en meeliften met anderen (Kagan, 2010). Leerkrachten lijken, met tegenzin, te accepteren dat hier nu eenmaal geen verandering in te krijgen is (Ebbens & Ettekoven, 2005).

Bij individuele aanspreekbaarheid kan de kennis of het gedrag van de leerling altijd gemeten worden. Het geeft hun prestaties een extra impuls als ze weten dat ze aansprakelijk worden gehouden of dat hun prestaties een beoordeling krijgen.

De leerkracht kan individuele aanspreekbaarheid creëren door te zorgen voor drie componenten: individueel (de prestatie wordt geleverd zonder hulp), openlijk (iemand is getuige van de prestatie) en noodzakelijk (de prestatie is noodzakelijk). Het is belangrijk dat de leerkracht ervoor zorgt dat iedere leerling aanspreekbaar wordt gehouden om na te denken, inbreng te hebben en te leren in coöperatieve groepen. Er kan ruimte gecreëerd worden voor individuele prestaties vooraf, tijdens of na het groepswerk om dit te garanderen (Kagan, 2010).

De P van GIPS staat voor positieve wederzijdse afhankelijkheid. Volgens Van Vugt (2008) is dit het belangrijkste kenmerk van coöperatief leren. Positieve wederzijdse afhankelijkheid verwijst naar twee verschillende voorwaarden die het samenwerken bevorderen: een positieve wisselwerking tussen de uitkomsten en wederzijdse afhankelijkheid.

Met het woord 'positief' wordt een positieve wisselwerking tussen de resultaten bedoeld. Hier is sprake van als de resultaten samen omhoog of omlaag gaan. De ene leerling heeft gezegd baat bij het goede resultaat van de ander. Hierdoor werken leerlingen samen en steunen en stimuleren ze elkaar. Volgens Kagan (2010) is sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid, als leerlingen het gevoel hebben dat ze aan dezelfde kant staan. Alkema et al. (2009) noemen dit ook wel het hebben van een gezamenlijk doel.

Het tegenovergestelde hiervan is een negatieve wisselwerking. Dit houdt in dat het succes van de ene leerling betekent dat de andere leerling geen of minder succes kan hebben. In het traditionele onderwijs is dit het geval. Hier moeten leerlingen namelijk met elkaar concurreren om de beurt te krijgen en zich gewaardeerd te voelen. Zo kan een negatieve wisselwerking in de groep ontstaan. Leerlingen beschouwen hun groepsgenoten als concurrentie en zullen daardoor niet gaan samenwerken.

De tweede voorwaarde van positieve wederzijdse afhankelijkheid is wederzijdse

afhankelijkheid. Dit verwijst naar de manier waarop de opdracht gestructureerd is. Van wederzijdse afhankelijkheid is sprake als een opdracht zo gestructureerd is dat niemand deze alleen kan voltooien. Leerlingen moeten in dit geval wel samenwerken. Dit kan in verband worden gebracht met Förrer en Schouten (2009), die benoemden dat zelfstandige leerlingen weten dat je elkaar nodig hebt om de opdracht te voltooien.

Een positieve wisselwerking zorgt echter niet altijd voor wederzijdse afhankelijkheid. In bepaalde gevallen waarbij de opdracht niet nauwkeurig gestructureerd is, kunnen gemotiveerde of getalenteerde leerlingen zelf proberen alles te doen. In deze gevallen is dan wel sprake van een positieve wisselwerking tussen de resultaten en de leerlingen hebben het gevoel dat ze aan dezelfde kant staan. Toch is geen sprake van wederzijdse afhankelijkheid in het coöperatieve groepje. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht opdrachten creëert waarbij de bijdrage van ieder groepslid afzonderlijk noodzakelijk is en samenwerking dus een vereiste is (Kagan, 2010).

De S van GIPS staat voor simultane actie. Volgens Kagan (2010) is dit het meest krachtige middel om actieve betrokkenheid te waarborgen. Het houdt in dat een hoog percentage van de leerlingen tegelijkertijd actief en taakgericht aan het werk is.

In het traditionele onderwijs is de leraar de actiefste deelnemer van de groep. De leerlingen luisteren passief. Ook hebben ze de kans om af te dwalen en niet betrokken te zijn bij de les. Van Vugt (2008) concludeert dat, als leerlingen niet betrokken zijn, zij waarschijnlijk ook niet leren.

Interactie werkt veel sterker dan individuele betrokkenheid. De effectieve leertijd wordt hierdoor enorm verhoogd en meer taakgerichte tijd heeft een sterke positieve invloed op de prestaties. Dit betekent echter niet dat alleen nog maar interactieve activiteiten moeten plaatsvinden. Ook individuele betrokkenheid is nuttig en noodzakelijk op school. Als een van de leerlingen bijvoorbeeld een uniek idee heeft, is het fijn als de hele groep dit hoort. Het regelmatig toepassen van simultane actie heeft een enorm positieve invloed op de betrokkenheid en taakwerkhouding, het plezier in het leren en het onthouden van de leerstof (Kagan, 2010).

Er zijn echter ook bezwaren tegen simultane actie. Er zouden verkeerde antwoorden kunnen worden gegeven, doordat de leerkracht niet alles hoort wat gezegd wordt. Om dit tegen te gaan, kan een leerkracht bijvoorbeeld bordjes gebruiken om op te schrijven, een groepsregel instellen waarbij leerlingen hun antwoorden bij elkaar of bij de leerkracht moeten laten controleren, of rondlopen om te beoordelen.

Van Vugt (2008) benoemt tevens een aantal specifieke vaardigheden die je als leerkracht moet beheersen om het samenwerken van leerlingen efficiënt te laten verlopen. Zo moet je leerlingen kennen en waarderen, kennis hebben van de leerinhouden en weten hoe je deze

kennis toegankelijk kunt maken en kritisch durven kijken naar je eigen instructiewijze en vaardigheden. Daarbij vraagt het ook om het hebben van duidelijke en heldere doelen waarbij je de groep op effectieve wijze leidt en het leren van de leerlingen bewaakt, moet je bereid zijn om sociale vaardigheden binnen de klas expliciet aan te leren en in te zetten en niet geïsoleerd werken en optreden maar samenwerken met anderen, inclusief leerlingen, collega's, ouders en de omgeving.

Als deze GIPS-principes en de genoemde vaardigheden geïmplementeerd zijn, kan het werken met coöperatieve leerstrategieën tot aanzienlijke verbeteringen leiden. In plaats van een vijandige, concurrerende sfeer in de groep ontstaat een ondersteunend, coöperatief groepsklimaat waarbij alle leerlingen gelijktijdig aan de slag zijn met de leerstofinhoud en tevens een goede taakwerkhouding aanwezig is (Kagan, 2010).

Alkema et al. (2009) concluderen dat een positieve groepssfeer leidt tot optimale ontwikkelingskansen voor iedere individuele leerling.

4. Onderzoeksvragen

Momenteel worden in de middenbouw van de casusschool af en toe coöperatieve werkvormen ingezet bij de leeslessen. Leerkrachten denken dat ze leerlingen te snel laten samenwerken, zonder de sociale vaardigheden hiervan in te oefenen. Daarom denken zij dat leerlingen beter kunnen laten samenwerken positieve resultaten heeft.

Dit onderzoek zal zich richten op het beter en vaker laten samenwerken van leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 door de huidige kennis en vaardigheden van leerkrachten en leerlingen vast te stellen.

De hoofdvraag luidt daarom als volgt:

In hoeverre wordt het samenwerken van kinderen binnen het vakgebied leesonderwijs in groep 3, 4 en 5 van de casusschool gestimuleerd door de leerkracht?

In het theoretisch kader kwam naar voren dat het belangrijk is dat alle teamleden hetzelfde verstaan onder samenwerken. Om een duidelijk doel te stellen ten aanzien van het verbeteren van het samenwerken, is het belangrijk dat ook leerlingen weten wat wordt bedoeld met samenwerken.

Tevens is het van belang dat bekend is over welke vaardigheden de leerkrachten beschikken om samenwerken te stimuleren.

Ten slotte blijkt uit het theoretisch kader dat het tot aanzienlijke verbeteringen qua samenwerken leidt als de principes van het GIPS-model geïmplementeerd zijn. Daarom is het ook waardevol om erachter te komen in hoeverre deze principes momenteel worden ingezet bij het samenwerken.

De deelvragen die bij de hoofdvraag gesteld worden zijn daarom als volgt:

1. Wat verstaan teamleden onder samenwerken?
2. Wat verstaan leerlingen onder samenwerken?
3. Over welke vaardigheden beschikken de leerkrachten om kinderen samen te laten werken binnen leesonderwijs?
4. In hoeverre zetten de leerkrachten de principes van het GIPS-model in bij het samenwerken?

5. Opzet van het onderzoek

5.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om in kaart te brengen in hoeverre de leerkrachten het samenwerken binnen het vakgebied leesonderwijs stimuleren, wordt een beschrijvend onderzoek uitgevoerd.

Om de beginsituatie vast te stellen, hebben meerdere gesprekken met leerkrachten van de groepen 4 plaatsgevonden.

Voor het beantwoorden van deelvraag 1, 3 en 4 is als onderzoeksmethode gekozen voor twee enquêtes die bij de teamleden werden afgenomen. Voor het beantwoorden van deelvraag 2, 3 en 4 is gekozen voor een semigestructureerd interview dat bij de leerlingen werd afgenomen. Voor dit type interview is gekozen omdat hierbij ruimte is om door te vragen (Baarda, De Goede, & Van der Meer-Middelburg, 2007). Open vragen zijn gesteld waarbij de respondenten vrij konden antwoorden. Voor een enquête is gekozen omdat voor het onderzoek informatie nodig is van een grote verzameling mensen en omdat deze gegevens anoniem verzameld kunnen worden. Tevens is een enquête, volgens Baarda, De Goede, en Kalmijn (2007), een goede manier om data te verzamelen van onder andere attitudes, opinies, gedachten en kennis. Omdat over al deze onderwerpen vragen werden gesteld, is een enquête de meest aangewezen manier. Door het afnemen van een enquête kon ook invloed van een interviewer worden beperkt, waardoor de betrouwbaarheid verhoogd wordt (Baarda, 2014).

De enquêtes werden in week 14 en 15 afgenomen. Teamleden hadden twee weken de tijd om de enquêtes in te vullen.

Het semigestructureerd interview is afgenomen bij leerlingen in week 14 en 15.

De enquête- en interviewvragen zijn ontworpen op basis van verschillende bronnen. De vragen zijn voornamelijk gebaseerd op vragen uit het boek 'Coöperatieve leerstrategieën' (Kagan, 2010).

5.2 Respondenten

Het onderzoek vindt plaats in de middenbouw (groep 3-4-5). De middenbouw bestaat uit zes groepen, waarvan twee groepen 3, twee groepen 4 en twee groepen 5. Alleen teamleden van deze jaargroepen nemen deel aan het onderzoek. In de middenbouw werken tien teamleden. Dit zijn allemaal vrouwen in de leeftijd van midden 20 tot eind 40. Drie teamleden werken fulltime en zeven teamleden parttime. De teamlid-enquête algemeen is zowel afgenomen bij leerkrachten als bij intern begeleiders van de middenbouw.

De teamlid-enquête algemeen werd afgenomen onder tien teamleden ($N_1=10$). De respons

was 60%.

De leerkracht-enquête GIPS-model werd afgenomen onder zes teamleden ($N_2=6$). De respons was 100%.

De tweede respondentgroep van dit onderzoek bestaat uit leerlingen van de groepen 3, 4 en 5. Acht kinderen uit de groepen 3, acht kinderen uit de groepen 4 en vier kinderen uit één groep 5 werden geïnterviewd. De onderzoeksgroep is dus 20 ($N_3=20$). De reden dat één groep 5 is betrokken bij het onderzoek is omdat een groepsleerkracht heeft aangegeven niet deel te kunnen nemen aan het onderzoek.

Om de resultaten betrouwbaar te houden, kwamen de leerlingen bij groep 3 en 4 uit twee verschillende groepen van hetzelfde leerjaar. Bij groep 5 kwamen zij allemaal uit dezelfde groep. Om verschillende ervaringen te analyseren kwamen de leerlingen niet uit hetzelfde coöperatieve groepje. Ook waren dit leerlingen die zich mondeling goed konden uiten, om een zo duidelijk en genuanceerd mogelijk antwoord te krijgen. De leeftijden van deze kinderen verschillen van zes tot negen jaar. Door het kiezen van meerdere leerlingen in plaats van één leerling, konden resultaten met elkaar vergeleken worden en wordt de betrouwbaarheid vergroot.

5.3 Instrumenten

De onderzoeksmethoden die in dit onderzoek zijn gebruikt, zijn twee enquêtes en een semigestructureerd interview.

5.3.1 Teamlid-enquête algemeen

De teamlid-enquête algemeen, opgenomen onder bijlage 3, diende als instrument om te peilen hoe teamleden over samenwerken binnen ontwikkelingsgericht leesonderwijs denken en wat ze hier zelf al aan deden. De vragen in de enquête werden opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. De enquête bestond uit twee onderdelen: dichotome vragen en open vragen. De dichotome vragen gingen voornamelijk over wat leerkrachten al wel of niet wisten en deden qua samenwerken in de groep. Voor de teamleiders werden vraag 1, 2, 3, 4 en 8 niet betrokken op zichzelf, maar op de leerkrachten. Zo moesten zij bijvoorbeeld bij vraag 4 niet invullen of zijzelf minstens één keer per week sociale vaardigheden oefenen, maar of de leerkrachten dit doen.

Een voorbeeld van een stelling uit het eerste deel is: *'Ik weet welke componenten nodig zijn om leerlingen goed te laten samenwerken.'* Omdat deze vragen vooral inventariserend bedoeld waren, is gekozen voor gesloten vragen.

Bij de open vragen konden teamleden zelf een toelichting of definitie geven bij vragen over samenwerken. Een voorbeeld van een vraag uit dit onderdeel is: *'Welke vaardigheden heeft*

een leerkracht, volgens u, nodig om leerlingen goed samen te laten werken binnen ontwikkelingsgericht leesonderwijs?’

Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011) zijn open vragen zeer informatief en geven ze genuanceerde antwoorden. Omdat voor de beantwoording van de deelvragen definities en toelichtingen van teamleden nodig zijn, is gekozen voor het stellen van open vragen.

5.3.2 Leerkracht-enquête GIPS-model

De leerkracht-enquête GIPS-model, opgenomen onder bijlage 4, bestond uit acht schaalvragen en één percentage-vraag over de principes van het GIPS-model en in hoeverre deze aan bod kwamen bij de coöperatieve werkvorm waarover de vragenlijst werd ingevuld. Volgens Kallenberg et al. (2011) geven schaalvragen aan hoe mensen over iets denken. Daarom is gekozen voor stellingen. Deze stellingen werden opgesteld aan de hand van het theoretisch kader en de principes van het GIPS-model. Per groep werd deze vragenlijst twee keer ingevuld over een coöperatieve werkvorm bij de leesles, verdeeld over twee weken. Bij de groepen met een fulltime leerkracht betekende dit dat de groepsleerkracht de vragenlijst tweemaal invulde. Bij groepen met twee parttime leerkrachten is ervoor gezorgd dat beide leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. De vragenlijsten moesten tweemaal worden ingevuld om de antwoorden zo betrouwbaar mogelijk te houden. De respondenten konden kiezen uit antwoordmogelijkheden oplopend van *helemaal waar* tot *helemaal niet waar*. Zij gaven vervolgens aan in welke mate de stelling overeenkwam met hun eigen opvatting. Een voorbeeld van een stelling is: *‘Iemand is getuige (geweest) van de prestatie’*.

5.3.3 Interview leerlingen

Per groep zijn vier leerlingen in tweetallen, verdeeld over twee weken, geïnterviewd. Aangezien het onderzoek heeft plaatsgevonden in twee groepen 3, twee groepen 4 en één groep 5 zijn dus in totaal 20 leerlingen geïnterviewd. Volgens Kallenberg et al. (2011) levert een interview bij kinderen op de basisschool betere informatie op dan een enquête. Bij een enquête is het de vraag hoe objectief leerlingen antwoorden. Tevens zijn de meeste leerlingen van deze groepen nog niet vaardig genoeg in (begrijpend) lezen en weten ze niet goed hoe een vragenlijst werkt. Om deze redenen is gekozen voor een interview. Dit interview bestond uit twee onderdelen: vragen over het GIPS-model en algemene vragen over het samenwerken in de klas. De principes van het GIPS-model en de stellingen die hierbij horen zijn voor leerlingen in voor hen verstaanbare taal omgezet. Nadat de leesles voorbij was, zijn twee willekeurige leerlingen meegenomen en werden de vragen van het GIPS-model gesteld over de les die zij zojuist hadden gehad. Vervolgens werden algemene vragen gesteld over samenwerken en het samenwerken in de groep. Voor deze volgorde is

gekozen omdat de les zo nog vers in het geheugen stond en de resultaten betrouwbaarder zouden zijn. De vragen bestonden uit zowel open als gesloten vragen. Bij elke gesloten vraag werd wel om een toelichting gevraagd. Een voorbeeld van een vraag in het algemene deel van het interview is: *‘Wat betekent volgens jou “samenwerken”?’*

Een voorbeeld van een vraag uit het GIPS-model deel van het interview is: *‘Heb je het idee dat alle groepsleden evenveel werk hebben verricht?’*

5.4 Wijze van data-analyse

5.4.1 Teamlid-enquête algemeen

In het kader van anonimiteit zijn de antwoorden van de leerkrachten en teamleiders bij elkaar gevoegd en wordt hier geen onderscheid in gemaakt. De resultaten van de dichotome vragen zijn met elkaar vergeleken. Vervolgens is geteld hoeveel ‘ja’ en hoeveel ‘nee’ antwoorden in de enquête zijn gegeven. Deze antwoorden zijn beschreven in de resultaten. Vraag 9, 10 en 11 van de open vragen waren van belang voor het beantwoorden van de deelvragen, omdat teamleden hier in eigen woorden beschreven hoe zij het begrip ‘samenwerken’ definiëren, aangaven welke vaardigheden zij denken nodig te hebben om leerlingen goed samen te laten werken en beoordeelden in hoeverre zij hierover denken te beschikken. De antwoorden op deze open vragen zijn met elkaar vergeleken door kernbegrippen die meerdere malen voorkwamen te labelen. Vervolgens is een volgorde gemaakt van antwoorden die het vaakst zijn benoemd tot antwoorden die het minst vaak zijn benoemd. Deze antwoorden zijn in deze volgorde verwerkt in tabel 6.3.1. Omdat bepaalde vragen minder of niet relevant bleken te zijn voor de beantwoording van de deelvragen, zijn niet alle vragen meegenomen.

5.4.2 Leerkracht-enquête GIPS-model

Bij deze enquête scoorden leerkrachten op een schaal van 1 tot en met 5: *helemaal waar* tot *helemaal niet waar*. Voor het invullen van het staafdiagram is deze schaal omgezet naar -2 tot en met 2. Dit om de staafdiagrammen lees- en vergelijkbaar te maken. Wanneer een leerkracht bij een stelling ‘weet ik niet’ (0-score) invulde, is dit antwoord niet meegeteld bij de verwerking. Dit is gedaan om de scores niet te beïnvloeden. Bij de stellingen waarbij dit het geval is, staat dit aangegeven. Bij vraag 9 moest een percentage worden ingevuld, in plaats van een score op een schaal van 1 tot 5.

Bij het verwerken van de antwoorden is een van de vragen niet meegenomen, omdat deze niet relevant bleek te zijn voor de beantwoording van de deelvragen.

Waar de teamlid-enquête algemeen volledig anoniem werd afgenomen, is bij de leerkracht-enquête GIPS-model onderscheid gemaakt per jaargroep. Voor het invullen van bijlage 6 zijn

de antwoorden per jaargroep samengevoegd. Zo konden de antwoorden van leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 worden vergeleken met elkaar. De resultaten zijn in een staafdiagram ingevuld. Een resultaat van 0 is hierbij een resultaat dat niet positief, maar ook niet negatief is. Elk resultaat hoger dan 0 is een positief resultaat, waarbij 2 het maximum is. Een resultaat onder 0 is een negatief resultaat, waarbij -2 het maximum is.

5.4.3 Interview leerlingen

Ten behoeve van de validiteit en betrouwbaarheid zijn alle interviews opgenomen. De opnames konden zo achteraf worden beluisterd. Om een kwalitatieve analyse uit te kunnen voeren, zijn ze vervolgens geparafraseerd overgetypt (Kallenberg et al., 2011). Voor het beantwoorden van deelvraag 2 en 3 werd aan leerlingen gevraagd wat samenwerken volgens hen betekende en over welke vaardigheden hun leerkrachten beschikken om leerlingen te laten samenwerken. Omdat de leerlingen in tweetallen zijn geïnterviewd en elkaar aanvulden, zijn hun antwoorden op deze vragen samengevoegd tot één antwoord per interview. Materiaal dat niet relevant was is niet gebruikt. De antwoorden op de algemene vragen zijn met elkaar vergeleken door de belangrijkste kernbegrippen te labelen. De antwoorden van de verschillende jaargroepen zijn met elkaar vergeleken en verwerkt in tabel 6.3.2. In de tabel is te zien in welke jaargroepen een antwoord is gegeven.

Bij de vragen over het GIPS-model gaven leerlingen in eigen woorden antwoord. Hier werd wel aan beide leerlingen om een individueel antwoord gevraagd. Na elk gegeven antwoord is kritisch nagegaan of het antwoord bruikbaar was. Daar waar dit antwoord niet duidelijk genoeg was werd een vervolgvraag gesteld, om het antwoord van de respondenten te verrijken (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

Bij de verwerking van de resultaten werd door de onderzoeker per leerling aan elk antwoord een score gekoppeld. Dit is gedaan zodat de resultaten konden worden vergeleken met de resultaten van de leerkracht-enquête GIPS-model. Deze score is gegeven op een schaal van -2 tot en met 2. Hierbij stond een -2 voor *helemaal niet waar* en een 2 voor *helemaal waar*. Ook hier werd het antwoord 'weet ik niet' (0-score) niet meegeteld, om zo de scores niet te beïnvloeden. Deze score is toegekend op basis van de toelichting van leerlingen en de kennis van de GIPS-principes uit de bron Coöperatieve Leerstrategieën (Kagan, 2010). Ook hier is bij het verwerken van de antwoorden een vraag niet meegenomen, omdat deze niet relevant bleek te zijn voor het beantwoorden van de deelvraag.

In tabel 5.3 wordt een voorbeeld gegeven van hoe de scores per antwoord verdeeld kunnen worden.

Hoe hoop je dat de andere groepsleden hun werk hebben gedaan? Waarom?	Score
Slecht, want ...	-2
Dit maakt mij niet uit. Ik krijg geen straf als de ander zijn werk niet goed heeft gedaan	-1
Weet ik niet	0
Ik hoop dat de ander het goed heeft gedaan, anders zou ik meer moeten doen	1
Ik hoop dat de ander het goed heeft gedaan, want dat betekent dat mijn werk ook goed is	2

Tabel 5.3: Voorbeeld toegekende score per antwoord leerling

Vervolgens werd deze score ingevuld in de grafiek bij 'Gelijke Deelname: De leerlingen staan aan dezelfde kant (de ene leerling heeft baat bij het goede resultaat van de ander)'.

6. Resultaten

6.1 Deelvraag 1

De teamleden ($N_1=6$) moesten bij vraag 9 van de teamlid-enquête algemeen hun eigen definitie geven van het begrip ‘samenwerken’.

Vier van de teamleden betreft het begrip ‘samenwerken’ op kinderen. Ze geven namelijk aan wat kinderen doen bij samenwerken. Twee teamleden specificeren niet op wie het begrip betrekking heeft.

Wat opvalt, is dat het woord ‘samen’ vier keer wordt benoemd. Zo wordt door een respondent gezegd dat samenwerken “samen verantwoordelijk zijn voor een opdracht” is. Hoeveel leerlingen ‘samen’ inhoudt, wordt niet door iedereen gespecificeerd. Over de groepsgrootte wordt namelijk maar tweemaal gesproken. Eén respondent gebruikt het woord “beiden”, wat suggereert dat de coöperatieve groep uit twee kinderen bestaat, terwijl een andere respondent het heeft over “de groep”. Dit impliceert dat het bij samenwerken altijd gaat over twee of meer leerlingen.

Drie teamleden benoemen het begrip ‘inbreng’ in hun definitie. Toch wordt dit begrip op verschillende manieren toegepast. Twee teamleden benoemen dat iedereen een (actieve) inbreng moet hebben. Hoeveel inbreng leerlingen moeten hebben en in hoeverre de inbreng verdeeld moet zijn over de samenwerkende leerlingen, wordt niet specifiek benoemd. Opvallend is dat één respondent expliciet noemt dat de samenwerkende leerlingen evenveel inbreng moeten hebben. Dit is te koppelen aan het GIPS-principe ‘Gelijke Deelname’.

Eén leerkracht noemt dat leerlingen bij samenwerken werken aan een opdracht, drie teamleden benoemen dat bij samenwerken gewerkt wordt aan een gezamenlijk doel. Dit valt onder de voorwaarde ‘Positieve wisselwerking’ van het GIPS-principe ‘Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid’. Wat onder hetzelfde GIPS-principe valt is het feit dat een respondent noemt dat je “elkaar nodig hebt om het tot een goed einde te brengen”. Dit is een goed voorbeeld van de voorwaarde ‘Wederzijdse afhankelijkheid’.

Tevens komt ‘verantwoordelijkheid’ tweemaal aan bod. Eén respondent geeft aan dat “ieder lid van de groep een taak krijgt waar hij of zij zorg voor moet dragen.”

Ook ‘interactie’ wordt meerdere malen vermeld. Dit wordt op verschillende manieren toegelicht. Eén respondent benoemt dat kinderen “kunnen luisteren naar elkaar en reageren op wat er gezegd wordt”, een ander benoemt enkel “luisteren (toebehoren)”, nog een ander

zegt dat samengewerkt wordt “op het moment dat er overleg is” en “afspraken worden gemaakt”.

Ten slotte wordt éénmaal benoemd dat de eigenheid van ieder kind tot zijn recht moet komen. Wat dit inhoudt of hoe dit moet gebeuren wordt verder niet toegelicht.

Wat opvalt, is dat componenten van maar twee van de vier GIPS-principes worden benoemd. Niemand benoemt (componenten van) ‘Individuele Aanspreekbaarheid’ of ‘Simultane Actie’ bij het definiëren van ‘Samenwerken’.

6.2 Deelvraag 2

Bij vraag 5 van het interview werd aan de leerlingen ($N_3=20$) gevraagd wat samenwerken volgens hen betekent.

In zes interviews wordt het woord ‘samen’ genoemd. De leerlingen spreken over “je groepje”, “meerdere kinderen”, “meer dan één persoon” en “de anderen”. Dit betekent dat het bij samenwerken altijd gaat om meer dan één persoon.

Wat opvalt is dat, waar de teamleden het niet hebben over ‘helpen’, dit bij de leerlingen zes maal wordt benoemd. Bij de leerlingen van groep 3 werd zelfs in alle interviews benoemd dat leerlingen elkaar moeten helpen bij samenwerken. In de groepen 4 was dit bij de helft van de interviews. In groep 5 werd dit begrip niet benoemd.

Sociale vaardigheden komen vaker aan bod. Zo wordt tweemaal benoemd dat leerlingen “lief” moeten zijn tegen elkaar, dat je dingen oplost met elkaar en wordt aangegeven dat samenwerken betekent dat je vrienden maakt. Ook zou samenwerken betekenen dat je bij elkaar moet blijven en elkaars fouten verbetert.

In hoeverre de samenwerkende personen inbreng moeten hebben of hoe de taken moeten worden verdeeld, wordt maar tweemaal benoemd. Volgens deze leerlingen betekent samenwerken dat je om de beurt moet werken. Dit valt onder het GIPS-principe ‘Gelijke Deelname’, waarbij om de beurt werken de eenvoudigste en wellicht zelfs de meest effectieve aanpak is om gelijke deelname te creëren.

Ten slotte wordt éénmaal benoemd dat leerlingen moeten doorwerken als ze samenwerken. Dit zou kunnen worden gezien als onderdeel van het GIPS-principe ‘Simultane Actie’, waarbij het erom gaat dat een hoog percentage van de leerlingen tegelijkertijd actief betrokken is, zonder afgeleid te worden. Echter wordt door de respondenten niet specifiek benoemd of beide leerlingen ook tegelijkertijd aan het werk moeten zijn.

6.3 Deelvraag 3

Bij vraag 1 van de teamlid-enquête algemeen gaven alle teamleden ($N_1=6$) aan dat zij weten welke componenten ervoor nodig zijn om leerlingen goed te laten samenwerken.

Bij vraag 10 van de teamlid-enquête algemeen gaven de teamleden aan welke vaardigheden leerkrachten nodig hebben om leerlingen samen te laten werken binnen ontwikkelingsgericht leesonderwijs. Deze vaardigheden zijn opgenomen in onderstaand schema. Ook staat beschreven door hoeveel van de zes respondenten ($N_1=6$) dit als antwoord is ingevuld.

Vaardigheid	Aantal
Inzicht hebben in leerlingen en kind kenmerken en oog voor onderlinge verschillen	5
Geven van verantwoordelijkheid en autonomie aan leerlingen (los durven laten) maar sturen waar nodig	5
Organisatorische kwaliteiten (overzicht houden)	3
Pedagogisch sterk, creëren veilige leeromgeving	2
Bewaken proces, observeren, samen met leerlingen evalueren	2
Structuur bieden, duidelijkheid scheppen (duidelijke opdrachten)	2
Rust uitstralen	1
Leerlingen aan het denken zetten middels denkvragen	1
Leerlingen eigenaar maken van leerproces (ontwikkelen reëel zelfbeeld)	1
Inoefenen van samenwerkings- en zelfstandige vaardigheden bij leerlingen	1
Flexibel zijn	1
Verwachtingen uitspreken	1

Tabel 6.3.1: Vaardigheden waar leerkrachten volgens teamleden over moeten beschikken

Opvallend is dat veel van bovenstaande vaardigheden relatieve begrippen zijn. Zo wordt genoemd dat een leerkracht “flexibel” moet zijn, maar wanneer een leerkracht flexibel is, zal afhangen van degene die dit gevraagd wordt.

Tevens hebben veel van bovenstaande begrippen een toelichting nodig. Het is opmerkelijk dat vaardigheden als “inzicht hebben in leerlingen en kind kenmerken”, “geven van verantwoordelijkheid en autonomie aan leerlingen” en “organisatorische kwaliteiten”, die het vaakst worden benoemd, geen duidelijkheid bieden over hoe dit precies gedaan moet worden of over welke inzichten in leerlingen of organisatorische kwaliteiten nu precies beschikt moeten worden.

Vervolgens gaven de teamleden bij vraag 11 aan in hoeverre zij over deze vaardigheden denken te beschikken.

Tweemaal wordt benoemd dat vooral het vergroten van autonomie bij leerlingen en los durven laten een ontwikkelpunt is. Eénmaal wordt benoemd dat in de klas te weinig tijd genomen wordt om te evalueren. Als reden hiervoor wordt gegeven: “handen te kort omdat meerdere groepjes je nodig hebben”.

Een ander geeft aan dat vooral te snel voorbij wordt gegaan aan het bewust inoefenen van

samenwerkings- en zelfstandige vaardigheden bij leerlingen. Tijdsdruk wordt hier aangegeven als reden.

Drie van de ondervraagde respondenten gaven tevens aan dat de leerkrachtvaardigheden nog in ontwikkeling zijn; ze moeten uitgebouwd en versterkt blijven worden.

Wat opvalt is dat één respondent aangeeft dat diegene “voldoende” beschikt over de genoemde vaardigheden. In de enquête worden geen ontwikkelpunten genoemd.

Bij vraag 4 en 8 van de teamlid-enquête algemeen gaven teamleden aan of zij minimaal één keer per week sociale vaardigheden oefenen in de groep en of zij zorgen voor een goede afwisseling van schrijfactiviteiten met de hele groep en in de kleine kring of groep. Bij beide vragen gaven drie teamleden een ‘ja’ antwoord en twee teamleden een ‘nee’ antwoord.

Ook gaven leerlingen ($N_3=20$) bij vraag 6 van het algemene deel van het interview aan wat een leerkracht moet kunnen om leerlingen goed te laten samenwerken. Bij vraag 7 gaven ze aan in hoeverre hun leerkracht deze vaardigheid beheerst. In onderstaand schema staan de genoemde vaardigheden beschreven en in welke groepen dit als antwoord werd gegeven.

Vaardigheid	Groep 3	Groep 4	Groep 5
Goed zeggen wat leerlingen moeten doen	✓	✓	✓
Goed luisteren en opletten	✓	✓	✓
Hulp verlenen als leerlingen vragen hebben	✓		✓
Streng zijn al iemand niet meedoet of niet goed aan het werk is		✓	✓
Problemen oplossen met leerlingen	✓		
Goed nadenken	✓		
Alles goed uitleggen en geen foutjes maken	✓		
Lief zijn		✓	
Goed uitleggen aan het héle groepje door apart bij elk groepje te gaan zitten en controleren of iedereen het begrijpt		✓	
Op het bord schrijven wat leerlingen moeten doen zodat leerlingen hierop kunnen kijken als ze het even niet meer weten		✓	
Tips en voorbeelden geven		✓	
Een leerling uitkiezen die op moet letten als de leerkracht zelf even niet in de klas is			✓
Slimme oplossingen bedenken als iets mis gaat bij leerlingen of als een leerling hulp nodig heeft			✓

Tabel 6.3.2: Vaardigheden waar leerkrachten volgens leerlingen over moeten beschikken

Goed zeggen wat leerlingen moeten doen en goed luisteren en opletten zijn de enige vaardigheden die in alle drie de jaargroepen werden benoemd. Opvallend aan de resultaten is dat leerlingen in groep 4 het vooral hebben over dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat iedereen in het groepje begrijpt wat gedaan moet worden.

In groep 5 wordt verlangd naar een leerkracht die streng is op het moment dat leerlingen niet mee doen en die oplossingen bedenkt voor als iets mis gaat in de groep. In groep 3 worden meer algemene begrippen benoemd als alles goed uitleggen en goed nadenken.

De leerlingen gaven ook aan in hoeverre hun leerkracht over deze vaardigheden beschikt.

De resultaten hiervan zijn hieronder weergegeven.

Volgens de geïnterviewde leerlingen van groep 3 beheerst hun leerkracht al de door hen genoemde vaardigheden. Geen van de respondenten benoemde ontwikkelpunten.

Volgens vier leerlingen van groep 4 beheerst hun leerkracht de door hen genoemde vaardigheden allemaal. Volgens twee leerlingen mag de leerkracht nog vaker rondlopen om te kijken bij alle leerlingen en ervoor zorgen dat alle leerlingen de uitleg gehoord hebben. Nu gaan leerlingen vaak storend gedrag vertonen als ze de uitleg niet goed gehoord hebben. Volgens twee leerlingen mag de leerkracht meer opletten of leerlingen geen ruzie hebben.

Volgens twee leerlingen van groep 5 beheerst hun leerkracht alle vaardigheden. Volgens twee leerlingen gaan leerlingen raar doen als de leerkracht even naar boven gaat. De leerkracht moet hier slimme oplossingen voor bedenken, zoals een leerling uitkiezen die op moet letten. Dit gebeurt af en toe. De leerkracht kan ook niet alle kinderen tegelijk helpen en dat vinden leerlingen jammer.

Opmerkelijk is dat de leerlingen erg positief zijn over hun leerkracht. 70 procent van de geïnterviewde leerlingen gaf aan dat hun leerkracht over de juiste vaardigheden beschikt.

Bij vraag 1 en 2 van de leerling-interviews werd gevraagd hoe de leerkracht oefent hoe de leerlingen met elkaar om moeten gaan en wat de leerlingen hiervan vinden.

Volgens elf leerlingen ($N_3=20$) oefent de leerkracht dit (heel) soms. 'Soms' wordt toegelicht als "ongeveer twee keer per maand" en "eens in de drie weken". Volgens zes leerlingen bespreekt de leerkracht dit bijvoorbeeld alleen als het niet goed gaat in de groep of als leerlingen binnenvallen met ruzie. Twee leerlingen geven aan dat de leerkracht vooral vóór het buitenspelen bespreekt hoe de leerlingen met elkaar om moeten gaan. Bij deze besprekingen ligt veel nadruk op het niet buitensluiten van anderen.

Volgens één leerling oefent de leerkracht dit vaak.

Volgens tien leerlingen ($N_3=20$) oefent de leerkracht vaak genoeg hoe leerlingen met elkaar om moeten gaan en is het niet nodig dat dit vaker wordt geoefend. Redenen die hiervoor worden gegeven zijn dat al wordt geweten hoe dit moet en dat ze het oefenen hiervan niet fijn vinden omdat ze dan moeten wachten op hun beurt.

Volgens tien leerlingen zou de leerkracht vaker moeten oefenen hoe leerlingen met elkaar om moeten gaan. Redenen die hiervoor worden gegeven zijn dat leerlingen op dit moment

doorgaan met slecht gedrag, dat ze dan samen leuke spellen kunnen doen op de gang en elkaar hiermee kunnen helpen en dat ze dan beter kunnen leren en serieuzer en eerlijker worden. In één groep wordt gezegd dat zij willen dat de leerkracht af en toe bij de samenwerkende leerlingen komt zitten om te kijken of het goed gaat.

6.4 Deelvraag 4

Bij vraag 5 van de teamlid-enquête algemeen gaven teamleden aan of zij de basisprincipes van het GIPS-model kenden. Opvallend is dat alle respondenten ($N_1=6$) aangaven niet te weten wat deze principes inhouden.

Tabel 6.4.1 is ontstaan uit de analyse van de resultaten verkregen uit de leerkracht-enquête GIPS-model. De tabel gaat over in hoeverre de GIPS-principes zijn toegepast in de twee gegeven leeslessen, volgens de leerkrachten ($N_2=6$). In onderstaande tabel zijn de gemiddelde antwoorden en de standaarddeviatie weergegeven.

	Stelling	Gemiddelde	Standaarddeviatie
G	Vraag 1 De deelname van de leerlingen is min of meer gelijk	2,60	0,92
I	Vraag 2 Er is voor iedere leerling een openlijke prestatie ingebouwd	2,75	1,30
	Vraag 3 De prestatie wordt geleverd zonder hulp	3,60	0,80
	Vraag 4 Iemand is getuige (geweest) van de prestatie	2,00	0,00
	Vraag 5 De prestatie is noodzakelijk	2,67	0,94
P	Vraag 6 De leerlingen staan aan dezelfde kant	2,30	0,90
	Vraag 7 Samenwerking is noodzakelijk voor deze opdracht	4,00	0,87
		Gemiddelde in %	
S	Vraag 8 Percentage van alle leerlingen dat tegelijkertijd actief bij de opdracht betrokken is	85,5%	9,60

Tabel 6.4.1: Gemiddelde scores van leerkrachten over de mate waarin principes van het GIPS-model worden ingezet

In tabel 6.4.1 is te zien dat de standaarddeviatie bij vraag 4 0,00 is. Dat betekent dat iedereen hier een score van 2 heeft ingevuld. Ook bij vraag 3 is een relatief lage standaarddeviatie te zien. Hier hebben de respondenten ook dicht rond het gemiddelde gescoord.

Bij vraag 2 is een hoge standaarddeviatie te zien. Dat geeft aan dat de respondenten hier meer verdeeld hebben geantwoord.

De reden van de hoge standaarddeviatie bij vraag 8 is het feit dat dit op een schaal van 100 is beantwoord, in tegenstelling tot een schaal van 5 bij de andere vragen.

Tabel 6.4.2 is ontstaan uit de analyse van de resultaten verkregen uit de leerling-interviews. De tabel gaat over in hoeverre de GIPS-principes zijn toegepast in de twee gegeven leeslessen, volgens de leerlingen ($N_3=20$). In onderstaande tabel zijn de gemiddelde antwoorden en de standaarddeviatie weergegeven.

	Stelling	Gemiddelde	Standaarddeviatie
G	Vraag 1 De deelname van de leerlingen is min of meer gelijk	2,61	1,42
I	Vraag 2 Er is voor iedere leerling een openlijke prestatie ingebouwd	1,90	0,30
	Vraag 3 De prestatie wordt geleverd zonder hulp	3,01	1,26
	Vraag 4 Iemand is getuige (geweest) van de prestatie	1,95	0,97
	Vraag 5 De prestatie is noodzakelijk	1,90	0,30
P	Vraag 6 De leerlingen staan aan dezelfde kant	2,32	0,92
	Vraag 7 Samenwerking is noodzakelijk voor deze opdracht	4,20	0,73
		Gemiddelde in %	
S	Vraag 8 Percentage van alle leerlingen dat tegelijkertijd actief bij de opdracht betrokken is	75,8%	16,75

Tabel 6.4.2: Gemiddelde scores van leerlingen over de mate waarin principes van het GIPS-model door leerkrachten worden ingezet

In de tabel is bij vraag 2 en 5 dezelfde lage standaarddeviatie te zien. Dat betekent dat de leerlingen hier dicht rond het gemiddelde gescoord. Dit terwijl leerkrachten bij vraag 2 juist een hoge standaarddeviatie hadden.

Bij vraag 3 is een relatief hoge standaarddeviatie te zien. Dat betekent dat de respondenten hier meer verdeeld hebben geantwoord, terwijl leerkrachten hier juist een lage standaarddeviatie hadden en dus dicht rond het gemiddelde scoorden.

Ook hier is de reden van de hoge standaarddeviatie bij vraag 8 het feit dat dit op een schaal van 100 is beantwoord, in tegenstelling tot een schaal van 5 bij andere vragen.

Tevens zijn de resultaten per jaargroep geanalyseerd. De resultaten daarvan zijn in bijlage 6 te zien. Bij het analyseren van de resultaten is te zien dat de scores van 'Gelijke Deelname' in de groepen 4 en 5 ongeveer hetzelfde is. De score is in beide jaargroepen niet negatief maar ook niet positief. Alleen de leerkrachten van groep 5 zitten net boven deze score. Dit betekent dat de leerlingen en leerkrachten van deze groepen niet het gevoel hebben dat de leerlingen in gelijke mate aan het proces deelnemen. Het is echter ook niet zo, dat één leerling al het werk doet en de ander niets.

Opmerkelijk is dat bij elf van de twaalf staafdiagrammen over 'Individuele Aanspreekbaarheid' de leerlingen hoger hebben gescoord dan de leerkrachten. Dit geeft aan dat leerlingen over het algemeen meer het gevoel hebben dat zij ook afzonderlijk aansprakelijk zijn voor hun eigen prestaties dan dat de leerkrachten dit hebben.

Kijkende naar 'Positieve Wederzijde Afhankelijkheid' valt op dat leerlingen over het algemeen wel aan dezelfde kant staan. Zo zeiden twee leerlingen dat ze wilden dat de rest het goed deed, anders zouden zij zelf meer werk moeten doen. Toch hadden veel leerlingen een andere reden waardoor ze wilden dat de ander het goed deed, zoals het feit dat ze bevriend zijn met hun maatje of dat ze niet willen dat hun maatje straf krijgt. Deze redenen zijn echter geen goede voorbeelden van een positieve wisselwerking. Dit verklaart waarom de staafdiagrammen niet positiever zijn.

Tevens hebben leerlingen niet het gevoel dat ze ook móeten samenwerken. Dit kan worden verklaard doordat het merendeel van de leerlingen bij de vraag of ze moesten samenwerken zei: "Ja, want dit moest van de leerkracht". Ze hadden het idee dat ze de opdracht ook goed alleen hadden kunnen voltooien. Ook tabel 6.4.1 en tabel 6.4.2 laten een zelfde beeld zien, doordat een relatief hoog gemiddelde van 4,00 en 4,20 te zien is. Hier is dus ook geen sprake van wederzijdse afhankelijkheid.

Bij het principe van 'Simultane Actie' is te zien dat leerlingen lager scoren dan leerkrachten. Leerkrachten hebben dus meer het idee dat iedereen actief betrokken is dan dat de leerlingen dit hebben. Het hoogste percentage is te zien in groep 3, vervolgens in groep 4 en het laagste percentage ligt in groep 5.

Bij de analyse van de staafdiagrammen valt op dat een respondentgroep bij maar vijf staafdiagrammen hoger dan één heeft gescoord. Gebaseerd op de resultaten van tabellen 6.4.1, 6.4.2 en de staafdiagrammen lijken de GIPS-principes nog onvoldoende geïmplementeerd in de middenbouw.

7. Conclusies en aanbevelingen

7.1 Conclusies

7.1.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag luidt: *‘Wat verstaan teamleden onder ‘samenwerken’?’*.

Uit de resultaten van de teamlid-enquête algemeen blijkt dat de teamleden van de casusschool ($N_1=6$) geen eenduidige definitie van het woord ‘samenwerken’ geven. Wel worden bepaalde componenten door meerdere respondenten in hun definitie benoemd, waaronder inbreng, verantwoordelijkheid, interactie en het hebben van een gezamenlijk doel.

Van Vugt (2008) definieert samenwerken als leren dat plaatsvindt in een (onderwijs)leersituatie waarin de lerende met één of meer personen onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat alle betrokkenen willen bereiken. De componenten “met één of meer personen”, “gedeelde verantwoordelijkheid”, “een leertaak” en “gemeenschappelijk doel” komen terug bij de definities van de respondenten.

Het feit dat de teamleden geen eenduidige definitie geven, kan worden verklaard doordat binnen het team niet eerder gesproken is over een eenduidige definitie van samenwerken. Het zou echter ook kunnen dat de componenten die bij samenwerken komen kijken niet allemaal bekend zijn bij de teamleden.

7.1.2 Deelvraag 2

Deelvraag twee luidt: *‘Wat verstaan leerlingen onder ‘samenwerken’?’*.

Uit de resultaten van de leerling-interviews blijkt dat de leerlingen van de casusschool ($N_3=20$) geen eenduidige definitie van het woord ‘samenwerken’ geven. In de groepen 3, 4 en 5 worden verschillende begrippen genoemd. Een aantal begrippen wordt meerdere malen benoemd. Vooral sociale vaardigheden komen naar voren.

Het feit dat leerlingen geen eenduidige definitie geven van ‘samenwerken’ gaat hand in hand met het feit dat teamleden ook geen eenduidige definitie geven. Leerlingen identificeren zich met hun leerkracht en door hen te imiteren maken ze zich normen en waarden eigen (Alkema et al., 2009). Als elke leerkracht zijn leerlingen op een andere manier uitlegt wat ‘samenwerken’ inhoudt, zullen leerlingen uit verschillende groepen dit automatisch ook verschillend interpreteren.

Het zou ook kunnen dat leerkrachten nooit een duidelijke definitie van het woord aan hun leerlingen hebben gegeven.

Als leerlingen niet weten wat ‘samenwerken’ precies inhoudt, of verschillende opvattingen

hierover hebben, zullen zij ook niet weten wat van hen wordt verwacht op het moment dat in de groep moet worden samengewerkt. Als leerkrachten echter expliciteren wat dit inhoudt en waarom het belangrijk is, zullen leerlingen hier ook het nut en de waarde van inzien (Brouwers, 2013).

7.1.3 Deelvraag 3

De derde deelvraag luidt: *‘Over welke vaardigheden beschikken de leerkrachten om kinderen samen te laten werken binnen leesonderwijs?’*.

Teamleden benoemen verschillende vaardigheden, waaronder veel relatieve begrippen. De vaardigheden ‘inzicht hebben in leerlingen en kind kenmerken en oog voor onderlinge verschillen’, ‘bewaken proces, observeren, samen met leerlingen evalueren’ en ‘inoefenen van samenwerkings- en zelfstandige vaardigheden bij leerlingen’ zijn vaardigheden die Van Vugt (2008) benoemt als vaardigheden die nodig zijn om samenwerken te stimuleren.

In paragraaf 2.1 is benoemd dat leerkrachten het erover eens dat ze leerlingen te snel laten samenwerken, zonder de sociale vaardigheden hiervan in te oefenen. Het feit dat twee leerkrachten in vraag 4 van de teamlid-enquête algemeen aangeven niet minstens eenmaal per week de sociale vaardigheden in te oefenen, kan een reden zijn dat het samenwerken niet goed verloopt.

Maar drie van de vijf leerkrachten zorgt voor een goede afwisseling van schrijfactiviteiten met de hele groep en in de kleine kring of groep, terwijl Pompert (2017) het belang van samen leren benoemt door hiervoor te zorgen.

Teamleden zijn relatief positief over in hoeverre ze de vaardigheden beheersen. Het vergroten van autonomie bij leerlingen, vaker evalueren en vaker inoefenen van samenwerkings- en zelfstandige vaardigheden bij leerlingen zijn vaardigheden die worden genoemd als ontwikkelpunten.

Het feit dat één respondent benoemt voldoende te beschikken over de vaardigheden, is bedenkelijk. Volgens Van Vugt (2008) moeten leerkrachten kritisch durven kijken naar eigen vaardigheden.

Ook leerlingen geven in tabel 6.3.2 verschillende vaardigheden aan, waaronder veel sociale vaardigheden. Zij zijn relatief positief over hun leerkrachten en benoemen enkele ontwikkelingspunten.

7.1.4 Deelvraag 4

De laatste deelvraag luidt: *‘In hoeverre zetten de leerkrachten de principes van het GIPS-model in bij het samenwerken?’*.

Uit tabellen 6.4.1 en 6.4.2 en bijlage 6 kan worden geconcludeerd dat de principes van het

GIPS-model nog onvoldoende geïmplementeerd zijn. Dit kan de reden zijn van het concurrerende gedrag bij het samenwerken dat wordt benoemd in paragraaf 2.1.

Op dit moment is sprake van een zwakke tot gemiddelde wederzijdse afhankelijkheid: de bijdrage van ieder teamlid draagt (mogelijkerwijs) bij aan het succes van het groepje (Kagan, 2010). Het groepje zou de opdracht echter ook met succes in hun eentje kunnen afronden.

Het feit dat meerdere van de GIPS-principes ontbreken, zorgt ervoor dat lukrake resultaten met wisselend succes ontstaan in de groep (Kagan, 2010).

Dit kan verklaard worden doordat uit vraag 5 van de teamlid-enquête algemeen blijkt dat alle teamleden ($N_1=6$) niet weten wat de principes van het GIPS-model inhouden.

7.1.5 Hoofdvraag

De hoofdvraag van het onderzoek, *'In hoeverre wordt het samenwerken van kinderen binnen het vakgebied leesonderwijs in groep 3, 4 en 5 van de basisschool gestimuleerd door de leerkracht?'* kan worden beantwoord door de resultaten van de verschillende deelvragen met elkaar te vergelijken en verbanden te leggen.

Uit deelvraag 1 en 2 blijkt dat zowel leerlingen en teamleden geen eenduidige definitie geven van samenwerken. Hierdoor kan het voor beiden onduidelijk zijn wat met samenwerken wordt bedoeld en wat ervoor nodig is om dit op de beste manier te doen.

Uit de resultaten van deelvraag 3 komt naar voren dat leerkrachten en leerlingen meerdere ideeën hebben van vaardigheden die nodig zijn om samenwerken te stimuleren. De verschillende ideeën kunnen worden verklaard doordat leerkrachten en leerlingen volgens de resultaten van deelvraag 1 en 2 ook verschillende ideeën hebben over wat 'samenwerken' inhoudt. Zowel teamleden als leerlingen zijn relatief positief en noemen enkele ontwikkelingspunten voor leerkrachten. De helft van de leerlingen wil dat de leerkracht vaker oefent hoe de leerlingen met elkaar moeten omgaan.

Dit gaat hand in hand met het feit dat niet alle leerkrachten aangeven dit minstens éénmaal per week te oefenen.

Ook creëren nog niet alle leerkrachten een goede afwisseling van schrijfactiviteiten met de hele groep en in de kleine kring of groep, terwijl dit het samenwerken juist zou stimuleren (Pompert, 2017).

Teamleden zijn op dit moment onbekend met het GIPS-model, blijkt uit de resultaten van deelvraag 4. Ook zijn de principes van het GIPS-model nog onvoldoende geïmplementeerd, waardoor een vijandige, concurrerende sfeer in de groep ontstaat (Kagan, 2010).

Samenvattend kan gezegd worden dat het samenwerken van kinderen binnen het vakgebied leesonderwijs in groep 3, 4 en 5 van basisschool X in verschillende mate wordt gestimuleerd. Het hebben van verschillende opvattingen en het niet inzetten van de juiste componenten en

vaardigheden, door onder andere gebrek aan kennis over het GIPS-model, zou de spreiding van de resultaten kunnen verklaren. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten minder besef hebben van het belang van het stimuleren van het samenwerken en hier daardoor minder bewust mee bezig zijn.

7.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Als kritisch wordt gekeken naar het onderzoek, kunnen sterke punten, maar ook enige kanttekeningen worden geplaatst met betrekking tot de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van het onderzoek.

De resultaten van het onderzoek zouden betrouwbaarder zijn geweest als alle teamleden van de middenbouw de enquêtes hadden ingevuld en als elke groep van de middenbouw zou zijn betrokken bij het onderzoek. Nu was sprake van non-respons (Kallenberg et al., 2012) waardoor de respons van de teamlid-enquête algemeen relatief laag is, namelijk $N_1=6$ (60%). Een respons van 100% ($N=10$) zou het onderzoek en de resultaten kunnen versterken. Toch had het onderzoek een representatieve doelgroep. Alle leerjaren zijn vertegenwoordigd, echter van één leerjaar maar één groep in plaats van twee.

Het feit dat leerlingen zijn betrokken als tweede respondentgroep is sterk. Volgens Kallenberg et al. (2012) zijn leerlingen namelijk een uitermate belangrijke bron voor onderzoek. De interviews hebben vele inzichten gegeven en hebben voor een groot deel bijgedragen aan het beantwoorden van de deelvragen en hoofdvraag. De leerlingen zijn aan de hand van een vaste vragenlijst geïnterviewd, maar deze was zo lang dat tijdens de interviews soms te weinig ruimte was om door te vragen. Voor een volgende keer zou het sterk zijn om vaker door te vragen, omdat dit wellicht andere informatie zou kunnen geven, waardoor het antwoord genuanceerder zou zijn.

Tevens waren de resultaten afhankelijk van welke kinderen zijn ondervraagd. Deze leerlingen zijn zo willekeurig mogelijk uitgekozen, maar het is mogelijk dat de resultaten anders zouden zijn als andere leerlingen waren geïnterviewd.

Aangezien leerlingen in tweetallen zijn geïnterviewd, zou het kunnen dat leerlingen minder objectief hebben geantwoord dan als zij alleen zouden zijn geïnterviewd. Hun antwoorden hebben elkaar kunnen beïnvloeden.

De casusschool heeft specifieke leer- en ontwerpmomenten voor de teamleden van groep 3, 4 en 5 gecreëerd. Deze momenten zijn waardevol geweest voor het onderzoek, aangezien bevindingen, ideeën en literatuur met elkaar zijn besproken en gedeeld. Hierdoor heeft het onderzoek nieuwe inzichten gekregen over bruikbare literatuur.

Aangezien het onderzoek maar in een korte tijd heeft gelopen, is de betrouwbaarheid van het onderzoek beperkt. Ontwikkelingen die gedurende een schooljaar plaatsvinden zijn niet bekeken. Een onderzoek waarbij vaker enquêtes en interviews worden afgenomen gedurende het schooljaar zou betrouwbaardere resultaten opleveren.

7.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het onderzoek en de onderzoeksvragen zijn voortgekomen uit de vraag van de casusschool om erachter te komen hoe zij het samenwerken meer kunnen stimuleren bij ontwikkelingsgericht leesonderwijs. In het onderzoek is gekeken naar manieren om het onderwijs te verbeteren. Daardoor is het een praktisch bruikbaar onderzoek en kunnen aan de hand hiervan drie aanbevelingen worden gedaan.

7.3.1 Aanbeveling 1: Onderlinge samenwerking en communicatie verbeteren

Uit deelvraag 1 en 2 blijkt dat in de middenbouw geen eenduidige definitie van 'samenwerken' bekend is bij zowel de teamleden als de leerlingen. Om het samenwerken in de middenbouw te verbeteren zullen teamleden met elkaar in discussie moeten gaan over de betekenis en de inhoud van 'samenwerken', om samen tot één definitie te komen. De beschreven theorie van Van Vugt (2008) kan hierbij hulp bieden. Ook leerlingen zullen bekend moeten zijn met deze omschrijving. Voor hen moet duidelijk zijn wat leerkrachten van hen verwachten als in de groep wordt samengewerkt. Om dit te realiseren zou de directie eventueel ruimte en budget kunnen vrijmaken om (gast)colleges rondom samenwerken te organiseren voor de teamleden van de middenbouw.

7.3.2 Aanbeveling 2: Leerkracht- en leerlingvaardigheden ontwikkelen

Het ontwikkelen van de juiste leerkrachtvaardigheden is van belang om het samenwerken bij ontwikkelingsgericht leesonderwijs te stimuleren. Collegiale consultaties kunnen hierbij veel kansen bieden om leerkrachten kritisch naar hun eigen handelen en vaardigheden te laten kijken. Hierbij kunnen de vaardigheden genoemd door Van Vugt (2008) worden beschouwd als algemene vaardigheden die bij samenwerken beheerst moeten worden. Specifieke vaardigheden voor ontwikkelingsgericht leesonderwijs kunnen aan de hand van de theorie van Pompert en De Wever (2012) en Pompert (2017) getoetst worden.

Ook is aan te bevelen om regelmatig tijd vrij te maken om (sociale) vaardigheden die leerlingen moeten beheersen om samen te kunnen werken in te oefenen (Ebbens & Ettekoven, 2005). De basiskenmerken en de brede ontwikkeling van de doelencirkel 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs' (bijlage 1) moeten namelijk worden ontwikkeld, voordat persoonsontwikkeling kan ontstaan (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2007).

Welke vaardigheden dit zijn, kan aan de hand van Janssen-Vos (1997), Van Vugt (2008), Förrer en Schouten (2009) en de doelencirkel 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs' (bijlage 1) worden onderzocht en kan in de leer- en ontwerpmomenten voor de teamleden van de middenbouw worden besproken.

7.3.3 Aanbeveling 3: Implementeren GIPS-principes

Zoals in de conclusie is beschreven, zijn de GIPS-principes nog onvoldoende geïmplementeerd. Volgens Kagan (2010) en Van Vugt (2008) zou het implementeren hiervan echter enorm positieve effecten hebben op het groepsklimaat en het samenwerken. Omdat de teamleden nog geen kennis hebben over de principes van het GIPS-model, is het van belang dat zij eerst hun kennis vergroten. Meer kennis zou ervoor kunnen zorgen dat de leerkrachten zich meer bewust zijn van de GIPS-principes bij lessen waarin samen wordt gewerkt. De leer- en ontwerpmomenten voor de teamleden van de middenbouw kunnen hierbij waardevol zijn. Hier kunnen kennis en ervaringen over het onderwerp met elkaar worden gedeeld.

Op korte termijn betekent dit het vergroten van de kennis over de GIPS-principes, met als uiteindelijk doel op lange termijn om de GIPS-principes te implementeren in het ontwikkelingsgericht leesonderwijs.

De gegeven aanbevelingen zijn een begin om de kennis en vaardigheden rondom samenwerken op de casusschool te verbeteren. Als de teamleden deze aanbevelingen opvolgen, zullen zij het samenwerken in de groep meer stimuleren. Aangezien samenwerken een belangrijk onderdeel is van ontwikkelingsgericht onderwijs, een onderwijsvorm waar de casusschool naar streeft, zal het de schoolontwikkeling bevorderen.

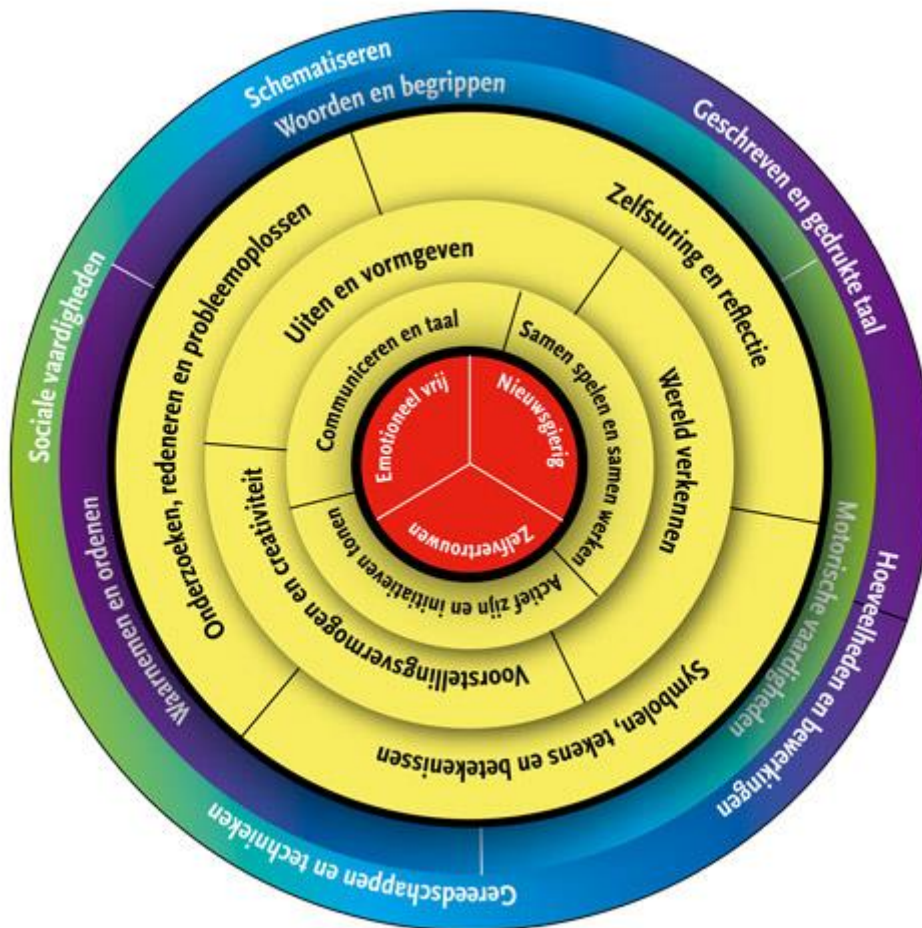
Literatuurlijst

- Alkema, E., Van Dam, E., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2009). *Meer dan onderwijs*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* (2e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enquêteren* (2e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Van der Meer-Middelburg, A. G. E. (2007). *Basisboek Interviewen* (2e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren* (2e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Förrer, M., & Janssen, A. (2001). *Verder met klassenmanagement* (4e ed.). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M., & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool*. Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Geerligts, T., & Van der Veen, T. (2002). *Lesgeven en zelfstandig leren* (10e ed.). Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Rapport van bevindingen stelselonderzoek 2014-2015: R.K. basisschool De Regenboog* (Onderzoeksnummer 277886). Geraadpleegd van https://regenboog.kerobei.nl/content/Regenboog/docs/Rapport_van_bevindingen_stelselonderzoek_2014-2015.pdf
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw* (Herz. ed.). Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën* (Herz. ed.). Vlissingen, Nederland: Bazalt.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek* (2e ed.). Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.
- Kerobei. (2018). *Schoolgids 2018-2019: Basisschool De Regenboog*. Geraadpleegd van <https://www.scholenopdekaart.nl/school/GetSchoolgids?sid=12032>
- Nederlandse Jenaplan Vereniging. (2012, januari). Mensenkinderen. Het verhaal van de middenbouwer - PDF. Geraadpleegd op 20 oktober 2018, van <https://docplayer.nl/2831460-Mensenkinderen-het-verhaal-van-de-middenbouwer.html>

- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Geraadpleegd op 18 januari 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032.pdf>
- Pompert, B. (2017). *Lezen en schrijven doe je samen*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Pompert, B., & De Wever, M. (2012). *Zin in lezen*. Alkmaar, Nederland: De Activiteit.
- SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. (2007). *Spel en spelontwikkeling*. Geraadpleegd van http://www.slo.nl/downloads/archief/Spel_deel_1_Theoretisch_kader.pdf/download
- Van Der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school* (2e ed.). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van der Veen, T., & Van der Wal, J. (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk* (4e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Van Vugt, J. (2008). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn, Nederland: HB Uitgevers.

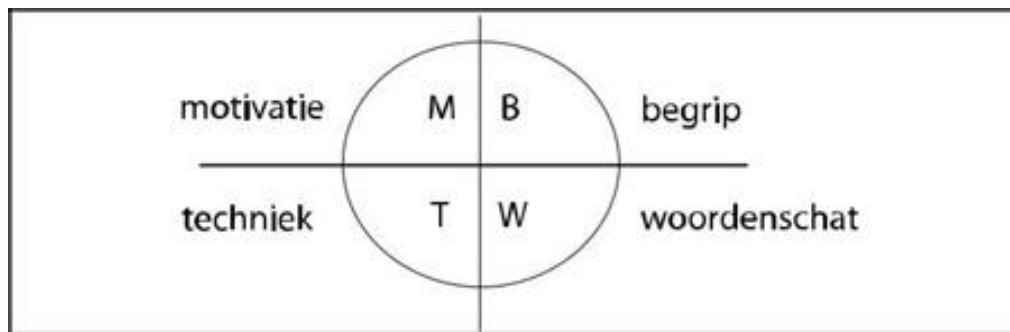
Bijlagen

Bijlage 1: Doelencirkel OGO



(Janssen-Vos, 2008)

Bijlage 2: Vierveldenmodel



(Pompert & De Wever, 2012, pp. 10)

Bijlage 3: Teamlid-enquête algemeen

Beste leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5,

Bij deze krijgen jullie een enquête met stellingen en vragen over het samenwerken in de groep. Met deze enquête kan de huidige kennis over het onderwerp 'samenwerken' worden vastgesteld.

In verband met de betrouwbaarheid van de enquête, graag zonder overleg invullen.

Dichotome vragen:

1. *Ik weet welke componenten nodig zijn om leerlingen goed te laten samenwerken*

☐ *ja*

☐ *nee*

2. *Ik weet welke doelen in de doelencirkel van Ontwikkelingsgericht Onderwijs staan*

☐ *ja*

☐ *nee*

3. *Ik weet hoe ik deze doelen in mijn onderwijsaanbod kan inbrengen*

☐ *ja*

☐ *nee*

4. *Ik oefen minimaal 1 keer per week sociale vaardigheden in de groep*

☐ *ja*

☐ *nee*

5. *Ik weet wat de basisprincipes van GIPS inhouden*

☐ *ja*

☐ *nee*

6. *Ik weet waarom sommige leerlingen meer participeren dan anderen*

☐ *ja*

☐ *nee*

7. *Het is nodig dat kinderen behoefte hebben om aan sociale activiteiten deel te nemen*

☐ *ja*

☐ *nee*

8. *Ik zorg voor een goede afwisseling van schrijfactiviteiten met de hele groep en in de kleine kring of groep*

☐ *ja*

☐ *nee*

Open vragen:

9. Geef uw definitie van het begrip “samenwerken”:

.....

.....

.....

.....

10. Welke vaardigheden heeft een leerkracht, volgens u, nodig om leerlingen goed samen te laten werken binnen ontwikkelingsgericht leesonderwijs?

.....

.....

.....

.....

11. In hoeverre denkt u over deze vaardigheden te beschikken?

.....

.....

.....

.....

12. Welke vaardigheden heeft een leerling, volgens u, nodig om goed samen te kunnen werken binnen ontwikkelingsgericht leesonderwijs?

.....

.....

.....

.....

13. In hoeverre denkt u dat uw leerlingen over deze vaardigheden beschikken?

.....

.....

.....

.....

14. Hoeveel keer per week zet u een coöperatieve werkvorm in?

..... keer

Ik werk dagen per week.

Bijlage 4: Leerkracht-enquête GIPS-model

Schaalvragen:

De volgende stellingen vult u twee keer in over een coöperatieve werkvorm bij de leesles.

1. De deelname van de leerlingen is min of meer gelijk

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

2. Leerlingen hebben interactie met de inhoud en hun medeleerlingen

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

3. Bij de opdracht is voor iedere leerling een openlijke prestatie ingebouwd (iedere leerling is afzonderlijk verantwoordelijk voor zijn eigen prestatie)

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

4. De prestatie wordt geleverd zonder hulp

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

5. Iemand is getuige (geweest) van de prestatie

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

6. De prestatie is noodzakelijk

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

7. De leerlingen staan aan dezelfde kant (de ene leerling heeft baat bij het goede resultaat van de ander)

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

8. *Samenwerking is noodzakelijk voor deze opdracht: de opdracht kan niet alleen voltooid worden*

1	2	3	4	5
helemaal waar	waar	weet ik niet	niet waar	helemaal niet waar

9. Hoeveel procent van alle leerlingen is tegelijkertijd actief bij de opdracht betrokken?

..... %

Bijlage 5: Interview leerlingen

Open vragen:

1. Hoe oefent de leerkracht hoe jullie met elkaar om moeten gaan?

.....

2. Wat vind je daarvan?

.....

3. Wat vind je van samenwerken met andere kinderen?

.....

4. Is in de klas een goede afwisseling van schrijfactiviteiten met de hele groep en in de kleine kring of groep?

.....

5. Wat betekent volgens jou “samenwerken”?

.....

6. Wat moet een leerkracht, volgens jou, kunnen om leerlingen goed samen te laten werken?

.....

7. Kan jouw eigen leerkracht dit?

.....

8. Wat moeten leerlingen, volgens jou, kunnen om goed samen te kunnen werken?

.....

9. Kunnen de kinderen in de klas dit?

.....

De volgende vragen worden twee keer ingevuld over een coöperatieve werkvorm bij de leesles.

10. Heb je het idee dat alle groepsleden evenveel werk hebben verricht?

.....

11. Heb je overlegd met je groepsgenoten? Hoe heb je dit gedaan?

.....

12. Heb je je werk gedaan zonder hulp?

.....

13. Is iemand komen kijken of gaat iemand kijken naar het werk dat je hebt verricht?

.....

14. Móest je de opdracht doen?

.....

15. Wat zou gebeuren als je deze opdracht niet deed?

.....

16. Hoe hoop je dat de andere groepsgenoten hun werk hebben gedaan? Waarom?

.....

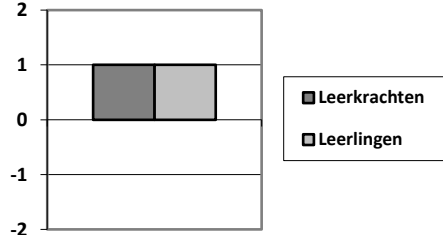
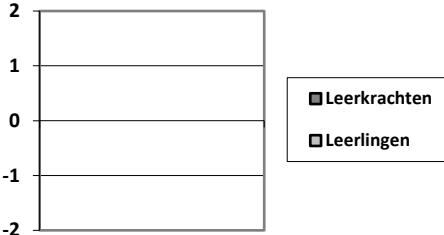
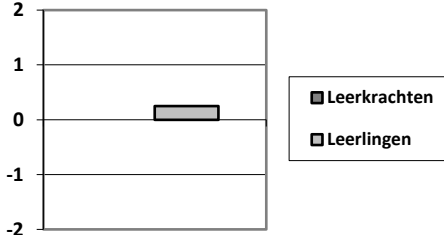
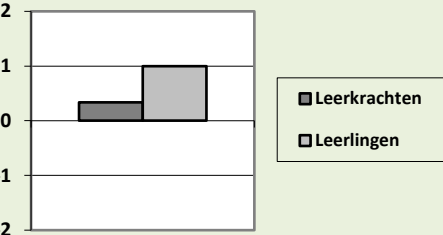
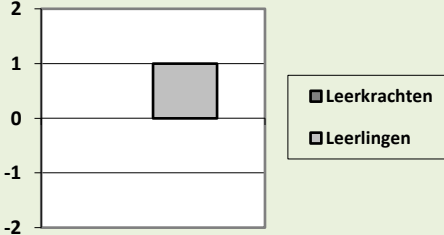
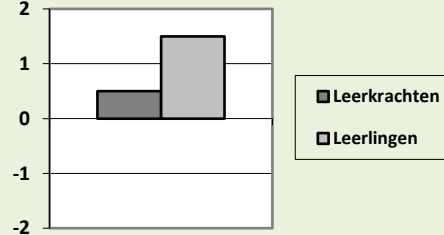
17. Móest je samenwerken bij deze opdracht? Had je de opdracht alleen gekund?

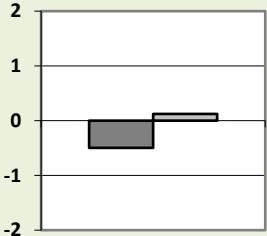
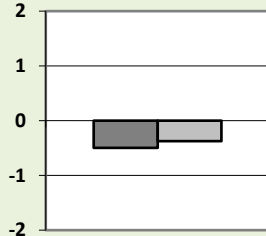
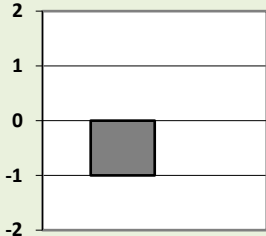
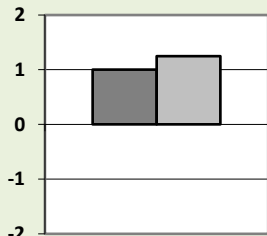
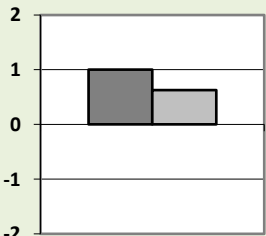
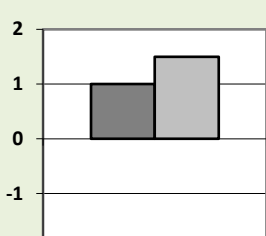
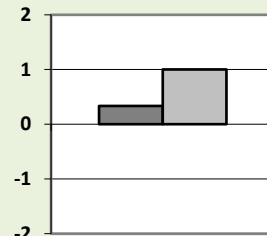
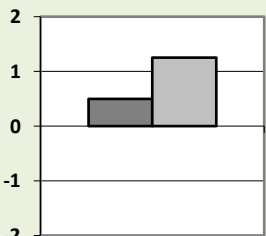
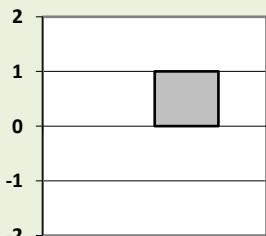
.....

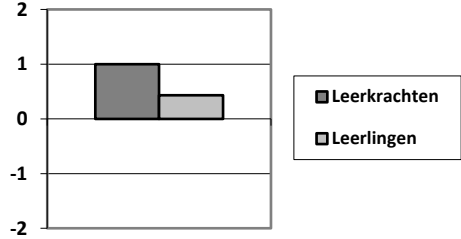
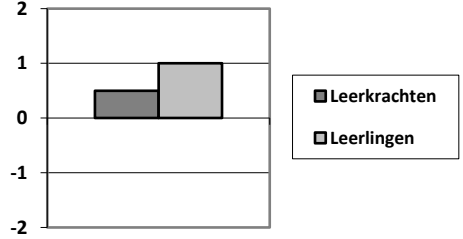
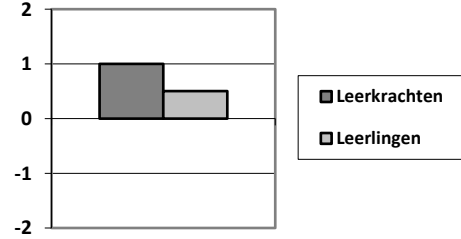
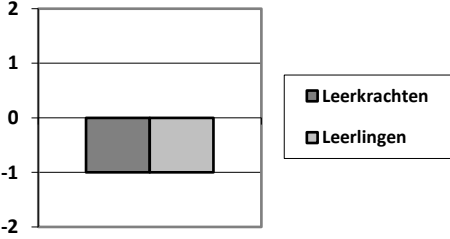
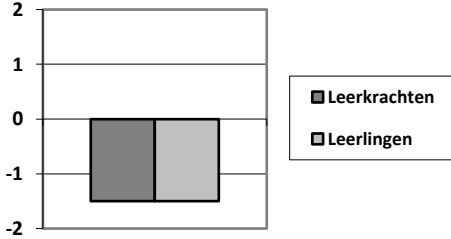
18. Was iedereen constant met de opdracht bezig?

.....

Bijlage 6: Resultaten deelvraag 4

	Kritische vragen	Groep 3	Groep 4	Groep 5
G	De deelname van de leerlingen is min of meer gelijk	 Opmerking: 25% van de ondervraagde leerlingen wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.		
I	Er is voor iedere leerling een openlijke prestatie ingebouwd (iedere leerling is afzonderlijk verantwoordelijk voor zijn eigen prestatie)	 Opmerking: 25% van de ondervraagde leerkrachten wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.	 Opmerking: 25% van de ondervraagde leerkrachten wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.	

De prestatie wordt geleverd zonder hulp	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen
Iemand is getuige (geweest) van de prestatie	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen Opmerking: 25% van de ondervraagde leerkrachten wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen
De prestatie is noodzakelijk	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen Opmerking: 25% van de ondervraagde leerkrachten wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen	 ■ Leerkrachten □ Leerlingen

P	De leerlingen staan aan dezelfde kant (de ene leerling heeft baat bij het goede resultaat van de ander)	 Opmerking: 12,5% van de ondervraagde leerlingen wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.		
	Samenwerking is noodzakelijk voor deze opdracht (de opdracht kan niet alleen voltooid worden)	 Opmerking: 50% van de ondervraagde leerkrachten wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.	 Opmerking: 25% van de ondervraagde leerlingen wist het antwoord niet. Deze gegevens zijn niet meegenomen in de grafiek.	