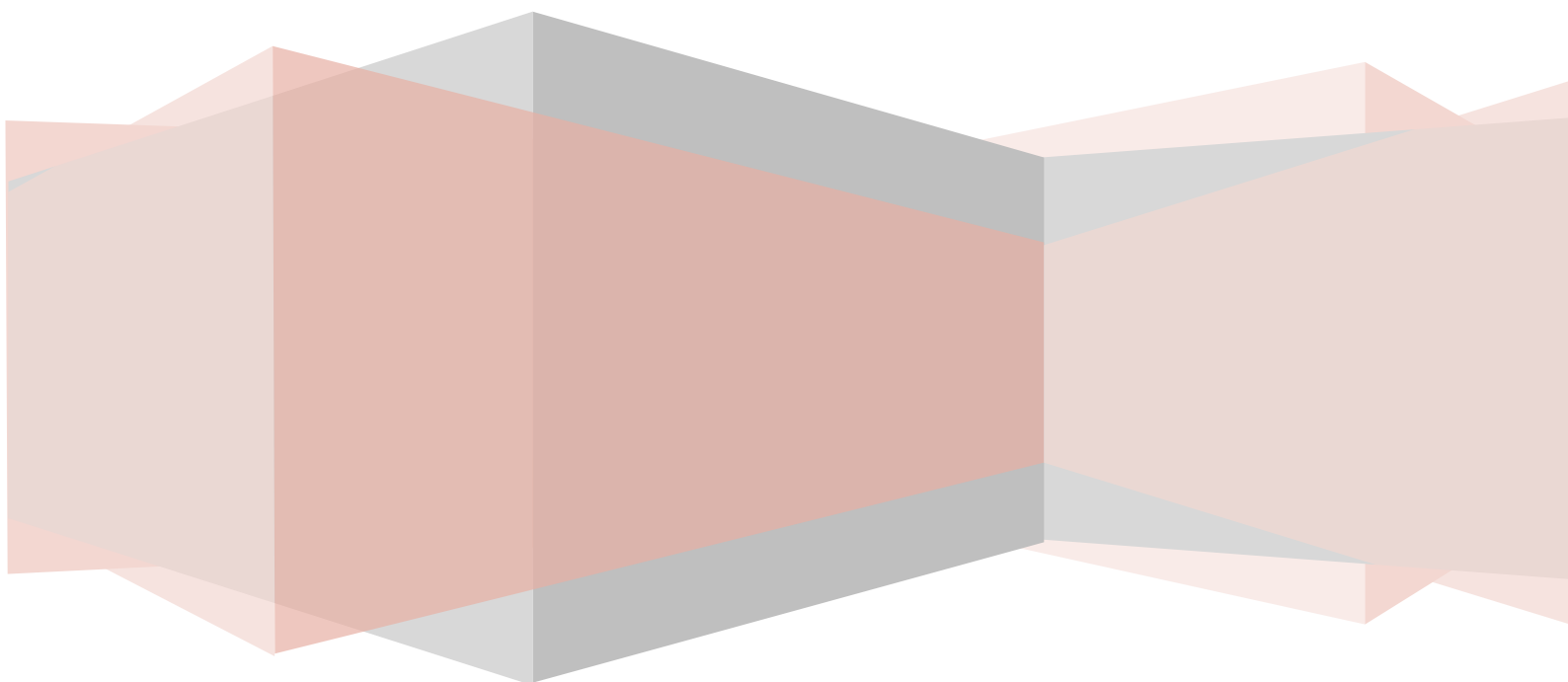


Stenden Hogeschool, Groningen

Coöperatief leren binnen muziek

**Wat zijn de effecten van coöperatief
leren binnen muziek?**

Auteur: Ilona Geertsema (78131)



Stenden Hogeschool, Groningen

Coöperatief leren binnen muziek

Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen muziek?

door:
Ilona Geertsema
78131

datum: 15 juli 2012

Opleiding tot leraar basisonderwijs
Schooljaar: 2011 – 2012
Minor: muziek
Docent: Sjoerd van der Veen

Voorwoord

Voor u ligt een scriptie dat gemaakt is naar aanleiding van mijn onderzoek naar coöperatief leren binnen muziek. In het vierde jaar van de PABO aan Stenden Hogeschool te Groningen moeten studenten een minor kiezen en binnen die minor onderzoek doen. Ik heb gekozen voor de minor muziek. Ik vind het namelijk erg leuk om naar muziek te luisteren en om muziek te maken.

Het opzetten en uitvoeren van mijn onderzoek heb ik niet alleen kunnen doen. Ik wil daarom een aantal mensen bedanken.

Ten eerste wil ik mijn minorbegeleider, Sjoerd van der Veen, bedanken voor zijn hulp tijdens het opzetten en uitvoeren van mijn onderzoek.

Daarnaast wil ik de leerkrachten en de leerlingen van groep 7/8 van CBS Het Stroomdal bedanken voor de hulp die ik heb gekregen tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek.

Ilona Geertsema

Groningen, 15 juli 2012

Inhoudsopgave

Inleiding.....	6
1. Wat moeten leerlingen op de basisschool leren tijdens het vak muziek?.....	8
1.1 Welke kerndoelen zijn opgesteld voor het vak muziek?.....	8
1.2 Wat is het KVB-model?	9
1.3 Samenvatting	10
2. Wat is coöperatief leren?	11
2.1 Waarom coöperatief leren?.....	11
2.2 Wat zijn de vijf belangrijke aandachtspunten bij coöperatief leren?	13
2.2.1 Positieve wederzijdse afhankelijkheid	13
2.2.2 Individuele verantwoordelijkheid.....	15
2.2.3 Directe interactie.....	16
2.2.4 Sociale vaardigheden	16
2.2.5 Groepsproces	17
2.3 Welke coöperatieve werkvormen zijn er?.....	17
2.3.1 Werkvormen in tweetallen.....	17
2.3.2 Werkvormen in tweetallen of groepjes	18
2.3.3 Werkvormen in groepjes	19
2.3.4 Werkvormen waarbij de leerlingen opstaan van hun plaats.....	20
2.4 Welke klassenorganisatie vereist coöperatief leren?	20
2.4.1 Groeperen	20
2.4.2 Afspraken.....	22
2.4.3 Rol van de leerkracht	23
2.4.4. Rol van de leerlingen	26
2.5. Samenvatting.....	27
3 Hoe integreer je coöperatief leren met het vak muziek?	30
3.1 Waar moet je aan denken tijdens het uitvoeren van de activiteiten?	30
3.2 Welke muzikale thema's zijn er binnen muziek en coöperatief leren?	31
3.2.1 Het ervaren van muzikale sfeer	31
3.2.2 Het omgaan met muzikale parameters.....	33
3.2.3 Muziek en beweging.....	36
3.2.4 Werken met de stem	37
3.2.5 Instrumentaal musiceren	39
3.2.6 Ontwerpen en componeren.....	41
3.2.7 Rekenen en onthouden	42
3.3 Samenvatting.....	43

4 Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen het vak muziek?	46
4.1 Beschrijving van het onderzoek.....	46
4.1.1 Kwantitatief of kwalitatief onderzoek.....	46
4.1.2 Ethische verantwoording	46
4.1.3 Experiment	46
4.1.4 Onderzoekseenheden, populatie en steekproef.....	46
4.1.5 Operationaliseren	47
4.1.6 Manier van informatie verzamelen	48
4.1.7 Betrouwbaarheid	48
4.1.8 Validiteit.....	48
4.1.9 Manier van interviewen	48
4.2 Welke lessen coöperatief leren in muziek ga ik geven?	49
4.3 Nameting	51
5 Conclusie.....	53
Literatuurlijst	56
Websites.....	56
Boeken.....	56
Bijlage	57
Bijlage I: Leerlijnen kunstzinnige oriëntatie	58
Bijlage II: dynamiek kaartjes.....	69
Bijlage III: tempo kaartjes	71
Bijlage IV: toonhoogte kaartjes	73
Bijlage V: klankbron kaartjes	75
Bijlage VI: muzikaal geheugen werkblad.....	77
Bijlage VII: manieren van uitvoeren kaartjes.....	78
Bijlage VIII: grafische notatie kaartjes	81
Bijlage IX: ritme notatie kaartjes	83
Bijlage X: rekenen kaartjes	85
Bijlage XI: enquête	86
Bijlage XI: enquête uitslagen.....	88
Bijlage XII: onderzoeksverantwoording.....	95

Inleiding

Leerlingen leren op school niet alleen maar rekenen en spellen; ze leren ook sociale vaardigheden. Een school krijgt steeds meer een opvoedende taak. Leerkrachten letten daarom niet alleen op de resultaten van een leerling, maar ook op het gedrag dat de leerling vertoont. Coöperatief leren is een vorm van leren die ook aandacht besteedt aan sociale vaardigheden. Coöperatief leren is dus een goede balans tussen cognitieve en sociale vaardigheden. Coöperatief leren wordt door scholen vaak ingezet bij de zaakvakken. Maar hoe zit dat dan met een vak als muziek? Kan coöperatief leren niet worden toegepast bij dit vak? Muziek is een activiteit die leerling samen kunnen doen, daarom past coöperatief leren daar goed bij. Mijn probleemstelling is dan ook: Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen muziek?

Deze scriptie bestaat uit twee delen: een theoretisch en een praktijk onderzoek. Hoofdstuk 1 tot en met 3 horen bij het theoretisch onderzoek en hoofdstuk 4 en 5 bij het praktijk onderzoek. In hoofdstuk 1 staat wat de leerlingen op de basisschool moeten weten over het vak muziek. De kerndoelen staan in dit hoofdstuk vermeld, evenals het KVB-model. Hoofdstuk 2 richt zich op coöperatief leren. Waarom coöperatief leren een geliefde werkvorm is, staat in dat hoofdstuk. Daarin wordt ook uiteengezet welke aandachtspunten bij coöperatief leren naar voren komen en welke coöperatieve werkvormen er zijn. Daarnaast vereist coöperatief leren ook een bepaald klassenmanagement, waarover u meer kunt lezen in hoofdstuk 2. Het theoretisch onderzoek wordt afgesloten met hoofdstuk 3, hierin komen het vak muziek en coöperatief leren samen. Hierin staan lessen muziek met coöperatieve werkvormen. Het praktijk onderzoek begint met hoofdstuk 4. Hierin staat een omschrijving van het onderzoek wat is uitgevoerd. Daarin staan ook de coöperatieve muzieklessen die ik heb uitgevoerd en een uitwerking van de enquête. Tot slot staan in hoofdstuk 5 de conclusies van het onderzoek.

Deel 1: theoretisch onderzoek

1. Wat moeten leerlingen op de basisschool leren tijdens het vak muziek?

Om er achter te komen wat de effecten zijn van coöperatief leren binnen het vak muziek op de basisschool, moet ik eerst weten wat de leerlingen eigenlijk moeten leren. Wat wil de overheid wat de leerlingen leren? En hoe kan het KVB-model helpen tijdens de lessen muziek? In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat de overheid aan kerndoelen heeft opgesteld voor het vak muziek en wat het KVB-model is.

1.1 Welke kerndoelen zijn opgesteld voor het vak muziek?

Op de website: tule.slo.nl zijn alle kerndoelen te vinden die opgesteld zijn voor het basisonderwijs. SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft het SLO tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld.¹

Er zijn zeven leergebieden namelijk: Nederlands, Engels, Friese taal, Rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Het vak muziek hoort bij het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Kunstzinnige oriëntatie zorgt ervoor dat leerlingen kennis maken met de kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Dit kan plaatsvinden op school, maar kan ook plaatsvinden in een culturele of kunstzinnige (erfgoed)instelling. Zo leren de leerlingen om waardering te hebben voor kunstzinnige uitingen.²

De kerndoelen die zijn opgesteld voor kunstzinnige oriëntatie zijn:

Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

3

De kerndoelen zijn weer onderverdeeld in leerlijnen. Deze leerlijnen kunt u vinden in bijlage I. Tijdens het ontwerpen van lessen zal er rekening gehouden worden met de kerndoelen.

De kerndoelen worden opgesteld door de overheid, dan is het ook de taak van de overheid om te controleren of de kerndoelen worden gehaald. De onderwijsinspectie kijkt ieder jaar of er aanwijzingen zijn dat een school onvoldoende kwaliteit levert. De inspectie van onderwijs heeft een aantal indicatoren opgesteld, die ze vervolgens beoordelen. Daartussen staat niets over het vak muziek. Rekenen/ wiskunde en Nederlandse taal wordt wel beoordeeld. Kortom, de inspectie van onderwijs controleert niet de kwaliteit van de lessen muziek. De nadruk ligt op rekenen/wiskunde en Nederlandse taal.⁴

¹ <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

² <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/C-K-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

³ <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

⁴ <http://www.onderwijsinspectie.nl/>

1.2 Wat is het KVB-model?

Van der Lei, Haverkort & Noordam (2004) hebben het KVB-model ontwikkeld, zie figuur 1. In muziek kan er altijd onderscheid gemaakt worden tussen klank, vorm en betekenis. Deze invalshoeken hangen ook met elkaar samen. Zonder klank is er geen vorm en geen betekenis. ‘Muziek is in vorm gezette klank die betekenis heeft voor mensen’ (Van der Lei, Haverkort & Noordam, 2004).

Figuur 1: het KVB-model⁵



Het KVB-model legt uit dat muziek verschillende invalshoeken heeft namelijk: klank, vorm en betekenis van muziek. Muzieklessen kunnen dan ook vorm krijgen door een benadering van verschillende invalshoeken.

Klank kan men onderscheiden in:

- klankduur (maat, ritme en tempo);
- klankhoogte (toonhoogteverschillen, samenklank en melodieën);
- klanksterkte (dynamiek);
- klankkleur (instrumenten en materialen, stem en orkesten).

Met vorm wordt bedoeld:

- vormprincipes (herhaling, contrast en variatie);
- vormeenheden (motief, thema en muzikale zin);
- vormtechnieken (echo, imitatie en ostinaat);
- compositietechnieken (liedvormen, canon en rondo).

Betekenis houdt in:

- muziek uitbeelden (geluiden en bewegingen, karakters, mensen, dieren, gebeurtenissen, stemmingen, gevoelens en sfeer);
- eigen betekenisgeving (associaties, fantasieën en eigen gevoelens);
- verschillende functies binnen muziek (praktische functie als dansen, geld verdienen met muziek en een psychologische functie als ontspanningsmuziek, reclamemuziek, religieuze muziek en filmmuziek).⁶

⁵ Lei, R. van der, Haverkort, F & Noordam, L. (2004). *Muziek Meester! Deel 1*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff, pp. 99.

⁶ Lei, R. van der, Haverkort, F & Noordam, L. (2004). *Muziek Meester! Deel 1*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff, pp. 99 – 135.

Daarnaast zijn er vijf domeinen: zingen, luisteren, muziek maken, bewegen en vastleggen. Zie figuur 2. Muziekonderwijs krijgt vorm door klank, vorm en betekenis uit te leggen middels de vijf domeinen.⁷

Figuur 2: vijf domeinen⁸

Zingen	Leerlingen zingen liedjes uit verschillende culturen en letten daarbij op zuiverheid en voordracht.
Luisteren	Leerlingen luisteren naar muziek die ze zelf maken en naar muziek die door anderen gemaakt wordt.
Muziek maken	Leerlingen maken zelf muziek door te zingen, spelen en te ontwerpen en ervaren dus wat ze met muziek kunnen doen.
Bewegen	De leerlingen bewegen op muziek. Zo leren de leerlinge muziek kennen en beleven
Vastleggen	Leerlingen leggen de muziek vast met behulp van grafische of traditionele notatie.

1.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de kerndoelen aan de orde gekomen. Er zijn geen specifieke kerndoelen voor het vak muziek, maar wel voor kunstzinnige oriëntatie. De kerndoelen zijn wel gespecificeerd in leerdoelen voor het vak muziek, zie bijlage I. De inspectie let daarentegen niet specifiek op de kwaliteit van de lessen muziek.

Daarnaast is het KVB-model behandeld. Dit model dient ter ondersteuning van muzieklessen. Met behulp van dit model zijn er invalshoeken te onderscheiden, namelijk: klank, vorm en betekenis.

Klank kan worden onderverdeeld in klankkleur, klankhoogte, klanksterkte en klankduur. Vorm uit zich in vormprincipes, vormeenheden, vormtechnieken en compositietechnieken. Daarnaast heeft muziek betekenis voor mensen. Zo kan programmamuziek gebruikt worden om een boodschap over te brengen, gevoelens te uiten of in een bepaalde stemming te raken. Muziek van een praktische functie hebben wanneer mensen hun geld verdienen met muziek of erop dansen. Muziek kan ook psychologisch een functie hebben, bijvoorbeeld filmmuziek of religieuze muziek.

Daarnaast zijn er vijf domeinen: zingen, luisteren, muziek maken, bewegen en vastleggen. Deze domeinen zijn vormen om klank, vorm en betekenis duidelijk te maken aan de leerlingen.

⁷ Lei, R. van der, Haverkort, F & Noordam, L. (2004). *Muziek Meester! Deel1*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff, pp. 18 – 20.

⁸ Lei, R. van der, Haverkort, F & Noordam, L. (2004). *Muziek Meester! Deel1*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff, pp. 20.

2. Wat is coöperatief leren?

Waarom zou een school ervoor kiezen om met coöperatief leren aan de slag te gaan? Coöperatief leren brengt grote voordelen met zich mee. Leerlingen leren niet alleen van de opdracht die gegeven is, maar ze leren ook veel van elkaar. In dit hoofdstuk staat beschreven waarom coöperatief leren een goede werkwijze is en welke aandachtspunten belangrijk zijn. Ook worden er werkvormen uiteengezet die coöperatief zijn. Als laatste wordt het klassenmanagement behandeld. Daarin wordt uiteengezet welke regels er moeten komen en welke rollen de leerkracht en leerlingen hebben binnen coöperatief leren.

2.1 Waarom coöperatief leren?

Coöperatief leren is een geliefde werkwijze, omdat het een vorm van actief en constructief leren is. Leren is niet meer passief luisteren naar de instructie van een leerkracht. Leren is uitdagend, omdat leerlingen leren informatie verzamelen en verwerken. Bij coöperatief leren is ook de interactie met andere leerlingen belangrijk. Leerlingen leren ook veel van elkaar. Onderling delen de leerlingen cognitieve vaardigheden, maar ook sociale en communicatieve vaardigheden.⁹

Het leren werken in een groep is erg belangrijk, omdat deze vaardigheid vereist is voor het kunnen functioneren in een maatschappij. Bij coöperatief leren werken de leerlingen in heterogene groepen. Dit zorgt ervoor dat er veel verschillen zijn binnen een groep. Bijvoorbeeld een verschil in begaafdheid en leerstijl, maar ook verschil in sociaaleconomisch, culturele achtergrond en sekse. Leerlingen leren rekening houden met deze verschillen. Ze leren elkaar te respecteren. Dit heeft een positief effect op het pedagogisch klimaat.¹⁰

Ebbens en Ettekoven (2005) geven vijf argumenten voor samenwerkend leren:

1. klassenorganisatie en de handen 'vrij';
2. actief lerende leerlingen;
3. ontwikkeling van het leren van leerlingen;
4. ontwikkeling van het zelfstandige leren van leerlingen;
5. maatschappelijke argumenten.

Ad 1 Klassenorganisatie met de handen 'vrij'

Leerkrachten laten leerlingen vaak samen dingen doen, ook wanneer coöperatief leren niet de boventoon voert op een school. Leerlingen maken opdrachten samen, in groepjes of ze maken gezamenlijk een werkstuk. Dit is ongestructureerd en wordt 'bij elkaar zitten genoemd'. Het gebeurt namelijk vaak dat sommige leerlingen profiteren van een samenwerken, zonder dat ze een bijdrage leveren. Dit leidt tot conflicten binnen een groep leerlingen en zorgt voor een negatieve sfeer. De leerkracht moet zorgen voor een gestructureerde samenwerking. De leerkracht verdeelt taken in een groep zodat elk groepslid verantwoordelijk is voor iets, zie 2.2.2. De leerlingen zijn nu verantwoordelijk voor de taak of opdracht en de leerkracht heeft zijn/haar handen 'vrij'. De leerkracht laat de leerlingen niet aan hun lot over, maar begeleidt ze in het groepsproces.

⁹Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 12 – 13.

¹⁰ Vugt, J. van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: Hbuitgevers, pp. 21 – 22.

In figuur 3 staan de belangrijkste verschillen tussen ‘bij elkaar zitten’ en een gestructureerde samenwerking (coöperatief leren).¹¹

Figuur 3: Verschillen tussen ‘bij elkaar zitten’ en coöperatief leren ¹²

Bij elkaar zitten	Coöperatief leren
Leerlingen gewoon bij elkaar zetten	Positieve onderlinge afhankelijkheid: zorgen dat leerlingen elkaar nodig hebben
Één leerling die het initiatief neemt, groepsleider	Iedereen is medeverantwoordelijk en levert en bijdrage
Groepjes vaak homogeen samengesteld, doorgaans naar eigen keuze van de leerlingen	Groepjes ook heterogeen samengesteld, vaak door de leerkracht
Grote kans dat sommige leerlingen meeliften	Vaak taken en rollen voor leerlingen
Leerlingen alleen verantwoordelijk voor zichzelf	Gedeeld leiderschap
Leerlingen die onderling de taak van de docent overnemen: docent wacht op vragen	Leerkracht die zelf veel initiatief neemt, omdat de verantwoordelijkheid bij hem blijft
Groepstaak	Instructie op taak, werkwijze, samenwerking en individuele bijdrage
Sociale vaardigheden verondersteld	Sociale vaardigheden direct onderwezen
Leerkracht negeert de groep als groep	De leerkracht observeert, begeleidt en interenieert
Er is weinig aandacht voor groepsprocessen	Groepsprocessen krijgen regelmatig en systematisch aandacht

Ad 2 Actief lerende leerlingen

Kinderen leren actief, dat wil zeggen dat lezen uit boeken en luisteren naar de leerkracht niet genoeg is. Actief leren wil zeggen dat leerlingen betekenis geven aan hun eigen leren. De leerkracht moet dus meer doen dan alleen een mondelinge uitleg geven. De leerkracht moet zorgen voor activiteiten, die de leerlingen de kans geeft om de leerstof eigen te maken. Dit kan door coöperatief leren. Coöperatief leren geeft handvaten voor klassenorganisatie, vaardigheden en hulpmiddelen voor het activeren van leerlingen. ¹³

Ad 3 Ontwikkeling van het leren van leerlingen

In de vorige alinea is er al gesproken over de verandering van leren. Kennis verwerven kan op vele manieren. Passief luisteren naar een instructie is niet voor alle leerlingen effectief, daarom moet de leerkracht meer doen met de aangeboden leerstof. De leerstof moet voor het kind begrijpelijk gemaakt worden. Door coöperatief leren kan dat, omdat leerlingen moeten verwoorden (mondeling of schriftelijk) wat ze geleerd hebben. Daar kunnen andere leerlingen ook baat bij hebben. Zij horen dan hoe een ander leert en de leerstof verwerkt. ¹⁴

¹¹ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 20.

¹² Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 21.

¹³ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 20-21.

¹⁴ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 22.

Ad 4 Ontwikkeling van het zelfstandig leren van leerlingen

Door leerlingen in een groep gestructureerd te laten samenwerken, zijn de leerlingen verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. De leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor de groep, omdat ze een taak hebben. Deze taak is belangrijk voor het sturen van het leerproces, daarom zullen leerlingen goed aan deze zelfstandige taak werken. De zelfstandigheid wordt zo gestimuleerd. De leerkracht kan hierbij helpen door te reflecteren. Na de les kan de leerkracht aan de leerlingen reflectieve vragen stellen over bijvoorbeeld de opdracht, de manier van aanpak of de planning. Zo maakt de leerkracht de leerlingen bewust van het eigen leren. Wanneer leerlingen zich bewust zijn van het eigen leren, bevordert dat het zelfstandig leren. ¹⁵

Ad 5 Maatschappelijke argumenten

Er zijn ook maatschappelijke argumenten voor het kiezen van coöperatief leren. Leerkrachten moeten niet alleen kennis overdragen, maar moeten er ook voor zorgen dat leerlingen sociaal en communicatief zijn. In de maatschappij is het nodig dat leerlingen sociale vaardigheden hebben. Door coöperatief leren verwerven leerlingen sociale vaardigheden, die ze in hun latere leven nodig zullen hebben. ¹⁶

2.2 Wat zijn de vijf belangrijke aandachtspunten bij coöperatief leren?

Ebbens & Ettekoven (2005) hebben vijf belangrijke aandachtspunten geformuleerd bij coöperatief leren. Dit zijn vijf begrippen die aangeven wat de leerlingen leren tijdens coöperatieve werkvormen. Die begrippen zijn positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, sociale vaardigheden en het groepsproces. Deze aandachtspunten zullen in de volgende paragrafen worden toegelicht.

2.2.1 Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Wanneer leerlingen elkaar nodig hebben tijdens een opdracht spreken we van positieve wederzijdse afhankelijkheid. Het succes van een groep wordt bepaald door de leerlingen in die groep. De leerlingen kunnen dus niet zonder elkaar. Om een goed groepsresultaat te behalen, moet elke leerling in de groep een goede bijdrage leveren. Leerlingen moeten elkaar aanmoedigen en helpen om positieve wederzijdse afhankelijkheid te creëren. ¹⁷

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2003) zijn er manieren om positieve wederzijdse afhankelijkheid te structureren.

- Doel afhankelijkheid;
- Beloning afhankelijkheid;
- Rol-afhankelijkheid;
- Externe factoren-afhankelijkheid;
- Materiaal-afhankelijkheid;
- Volgorde-afhankelijkheid;
- Identiteit-afhankelijkheid.

¹⁵ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 23.

¹⁶ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 24.

¹⁷ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 27.

Ad 1 Doel afhankelijkheid

Wanneer de leerlingen inzien dat ze hun leerdoel alleen kunnen behalen als de andere groepsleden hun leerdoel ook behalen, is er sprake van doel afhankelijkheid. De groepsleden streven naar een doel en dat zorgt voor sociale cohesie. Leerlingen komen er achter dat ze elkaar nodig hebben. De leerkracht kan dit stimuleren om de opdracht te geven een gezamenlijk product te maken, zoals een werkstuk of presentatie. De leerkracht kan er ook voor kiezen om de groep één antwoordformulier in te laten vullen. Alle leerlingen moeten het eens zijn met de antwoorden en de verantwoording dragen.¹⁸

Ad 2 Beloning afhankelijkheid

Wanneer de leerlingen een beloning krijgen voor het behalen van het groepsdoel is er sprake van beloning afhankelijkheid. De leerlingen moeten zich allemaal inzetten om de beloning te krijgen. Ieder groepslid krijgt de beloning of niemand uit de groep krijgt een beloning. De leerkracht kan een beloning geven door middel van bijvoorbeeld een cijfer. Daarnaast kan de leerkracht er ook voor kiezen om de eindproducten van de groepen tentoon te stellen, een eervolle vermelding in de schoolkrant te plaatsen of door een openbare waardering uit te spreken.¹⁹

Ad 3 Rol-afhankelijkheid

Er is sprake van rol-afhankelijkheid wanneer de groepsleden elkaar aanvullen en met elkaar samenhangen. De leerkracht kan taken geven aan groepsleden, zodat alle leerlingen iets bijdragen in een groep. Er zijn rollen die zijn gericht op de randvoorwaarden voor het goed functioneren van een groep. Zo kan een leerkracht een *stilte-kapitein* aanwijzen. Deze leerling zorgt ervoor dat de leerlingen in de groep niet te hard praten. Er kan ook een *beurtenverdelers* worden aangesteld. Deze leerling zorgt ervoor dat elke leerling in de groep een bijdrage kan leveren en dat iedereen voldoende aan de beurt komt. Daarnaast zijn er rollen die gericht zijn op het functioneren van een groep. Zo kan er een *aanmoediger* in een groep zijn. Deze leerling zorgt ervoor dat alle leerlingen goed hun best doen. De *aanmoediger* geeft complimenten en spoort de leerlingen aan hard te werken. Een *tijdbewaker* is tijdens sommige opdrachten ook een waardevolle rol. Een *tijdbewaker* houdt de tijd in de gaten en waarschuwt wanneer de tijd bijna om is. Als laatste zijn er rollen die de integratie van het geleerde begeleiden. Zo kan er in een groep een *samenvatter* zijn. Deze leerling vat conclusies van de groep samen. Ook een *controleur* kan een waardevolle bijdrage hebben in een groep. Deze leerling controleert of ieder groepslid het antwoord kan uitleggen of waarom een bepaalde conclusie is getrokken. Meer informatie over rollen van leerlingen staat in 2.4.4.

²⁰

Ad 4 Externe factoren-afhankelijkheid

Groepen in een klas kunnen ook de competitie aangaan. Een leerkracht kan er bijvoorbeeld voor kiezen om een opdracht te geven die binnen een bepaalde tijd gemaakt moet worden. Ook kan de leerkracht de groepen stimuleren om de laatst behaalde prestatie te verbeteren.

¹⁸ Förre, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 33 – 34.

¹⁹ Förre, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 34 – 35.

²⁰ Förre, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 35 – 36.

Groepen kunnen ook de strijd met elkaar aangaan. Belangrijk is dan om er op te letten dat er een goede sfeer is. Deze mag niet omslaan in een vijandige sfeer. ²¹

Ad 5 Materiaal-afhankelijkheid

Leerlingen binnen een groep zijn materiaal-afhankelijk van elkaar, wanneer niet alle groepsleden over het benodigde materiaal of de benodigde informatie beschikken. Zouden alle leerlingen beschikken over het materiaal of informatie dan zijn ze geneigd individueel te gaan werken. Wanneer dit niet zo is, moeten de leerlingen wel met elkaar samenwerken. Een leerkracht kan bijvoorbeeld een groepje de opdracht geven een land te bestuderen en binnen een groep verdelen de leerlingen de taken. Zo gaat één leerling iets opzoeken over de taal in dat land en een andere leerlingen gaat iets opzoeken over de natuur in het land. Zo zijn de leerlingen afhankelijk van elkaar. ²²

Ad 6 Volgorde afhankelijkheid

Er is sprake van volgorde afhankelijkheid wanneer de ene taak van een leerling nodig is voor de taak van een andere leerling. De taken moeten in een bepaalde volgorde gemaakt worden om tot een goed eindproduct te komen. Leerlingen zijn dus afhankelijk van elkaar. ²³

Ad 7 Identiteit-afhankelijkheid

Het is belangrijk dat groepsleden zich verbonden voelen met elkaar. Identiteit-afhankelijkheid draagt hier aan bij. Er kan een gemeenschappelijk kenmerk gecreëerd worden bijvoorbeeld een groepsyell, groepsmotto of groepsvlag. Doordat leerlingen met elkaar verbonden zijn, vinden ze het fijn om met elkaar te werken.²⁴

2.2.2 Individuele verantwoordelijkheid

Leerkrachten kunnen leerlingen aanspreken op hun individuele verantwoordelijkheid. Ook in een groep zijn de leerlingen individueel verantwoordelijk. Dit weten de leerlingen ook. Alle groepsleden hebben meegewerkt met een opdracht en weten het resultaat van de opdracht kunnen verantwoorden. Daarnaast zouden de leerlingen door de samenwerking een individuele opdracht beter maken dan vóór de samenwerking. ²⁵

Een leerkracht kan individuele verantwoordelijkheid op verschillende manieren stimuleren, zoals:

- Resultaat verantwoordelijkheid;
- Taak- en rolverdeling;
- Stimuleren van het groepsgevoel.²⁶

²¹ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 36 – 37.

²² Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 37.

²³ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 37 – 38.

²⁴ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 38.

²⁵ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 29 – 31.

²⁶ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 41 – 42.

Ad 1 Resultaatverantwoordelijkheid

De leerlingen kunnen bij een opdracht hun individuele bijdrage herkenbaar maken door bijvoorbeeld elke leerling een bepaalde kleur toe te wijzen. Hierdoor kan iedereen zien wat wie heeft bijgedragen. Daarnaast kan de leerkracht de leerlingen in een groep een nummer geven. Nadat de leerlingen de opdracht hebben voltooid, noemt de leerkracht willekeurig een nummer. De leerling in een groep met dat nummer moet antwoorden. Niemand weet wie gekozen wordt om te antwoorden. Dat betekent dat alle leerlingen in een groep het antwoord moeten kunnen zeggen.²⁷

Ad 2 Taak- en rolverdeling

Daarnaast kan het toewijzen van een rol ook de individuele verantwoordelijkheid stimuleren. Elk groepslid kan een deel van de taak maken en moet dan ook verantwoording afleggen tegenover hun groepsleden. Daarnaast kunnen de leerlingen ook een rol krijgen als bijvoorbeeld tijdbewaker, zie 2.4.4 rol van de leerlingen. Andere leerlingen zullen er op letten dat de tijdbewaker het werk goed doet.²⁸

Ad 3 Stimuleren van het groepsgevoel

Leerlingen moeten elkaar vertrouwen en zich verantwoordelijk voelen. Leerlingen in een groep moeten ook met elkaar praten over de groep en de verantwoordelijkheden. Zij kunnen en durven elkaar dan aan te spreken, zodat beloftes worden nagekomen.²⁹

2.2.3 Directe interactie

Samenwerkende leerlingen communiceren met elkaar. Er is dan sprake van directe interactie. Directe interactie is belangrijk, omdat de leerlingen met elkaar overleggen over ideeën, oplossingen en verschillende denkwijzen. Hierbij leren de leerlingen veel van elkaar. De leerkracht moet echter wel opdrachten geven die uitnodigen tot directe interactie. In hoofdstuk 2.3 staan werkvormen die leiden tot directe interactie.³⁰

Daarnaast moet de opstelling van de tafels van de leerlingen ook uitnodigend zijn voor directe interactie. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld met z'n drieën naast elkaar zitten, dan hangt één van de buitenste leerlingen er een beetje bij. Het is dan beter om groepjes te maken van vier leerlingen, waarbij twee leerlingen tegenover de andere twee leerlingen zitten. Zo kunnen leerlingen direct op elkaar reageren en elkaar feedback geven. De leerlingen moeten elkaar aan kunnen kijken en zacht kunnen praten en toch verstaanbaar zijn. Er moet genoeg ruimte tussen de groepjes zijn, zodat ze elkaar niet storen. Op deze manier kan ook de leerkracht makkelijk tussen de groepjes door lopen om hulp te bieden.³¹

2.2.4 Sociale vaardigheden

Voor coöperatief leren zijn sociale vaardigheden nodig. Leerlingen moeten weten hoe je moet omgaan met andere leerlingen. Leerlingen moeten duidelijk leren communiceren, luisteren en elkaar accepteren.

²⁷ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 41 – 42.

²⁸ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 42.

²⁹ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 42.

³⁰ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 42 – 43.

³¹ Ebbens, S. & Ettekoen, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 31 – 32.

Niet alle leerlingen bezitten sociale vaardigheden in voldoende mate, maar coöperatief leren is niet de oplossing om deze vaardigheden aan te leren. Dit zal het groepsproces- en product niet ten goede komen. Beter is het deze vaardigheden aan te leren, bijvoorbeeld met luisteropdrachten.³²

2.2.5 Groepsproces

Het is belangrijk dat de leerkracht aandacht besteedt aan de manier waarop de groep heeft samengewerkt. Het is belangrijk om het groepsproces te evalueren. De leerlingen moet ook nadenken over hoe ze de volgende activiteiten aanpakken met betrekking tot de samenwerking. De leerkracht moeten samenwerkingsopdrachten bespreken met de leerlingen. De leerkracht kan bijvoorbeeld aan een leerling vragen om de samenwerking een cijfer te geven en deze te beargumenteren.³³

2.3 Welke coöperatieve werkvormen zijn er?

Er zijn verschillende werkvormen die coöperatief leren bevorderen. In de volgende paragrafen zullen de werkvormen in tweetallen, werkvormen in tweetallen of groepjes, werkvormen in groepjes en werkvormen waarbij de leerlingen opstaan van hun plaats uiteengezet worden. De leerlingen moeten weten wat de werkvormen inhouden. Het is belangrijk dat de leerkracht de werkvorm in stappen uitlegt, daarna demonstreert de leerkracht de werkvorm met een groep. Als laatste controleert de leerkracht of de leerlingen het begrepen hebben en het nu in hun eigen groepje kunnen toepassen. Uiteindelijk wordt de werkvorm een routine voor de leerlingen.

2.3.1 Werkvormen in tweetallen

In deze paragraaf worden de volgende werkvormen in tweetallen toegelicht: denken – delen – uitwisselen, flitsen en om-de-beurt.

Denken – delen – uitwisselen

Deze oefening begint met de leerkracht die een opdracht geeft of een vraag stelt. De leerlingen krijgen bedenktijd en **denken** 1 à 2 minuten na over de opdracht of vraag. Leerlingen mogen ook aantekeningen maken. Vervolgens gaan de leerlingen in tweetallen hun antwoorden **delen**. Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen even lang aan bod komen, kan de leerkracht een tijdslimiet instellen. De eerste leerlingen mag in een minuut het antwoord vertellen en daarna mogen de andere leerlingen een minuut lang hun antwoord toelichten. Als laatste worden de antwoorden klassikaal **uitgewisseld**. De leerkracht wijst leerlingen aan die het antwoord mogen geven. Deze werkvorm is geschikt om voorkennis te activeren, reflecteren of terug te kijken.³⁴

Flitsen

Als eerste leert de leerkracht de leerlingen een vaardigheid aan, bijvoorbeeld de tafel van 8. Vervolgens maakt de leerkracht (of leerlingen) flitskaarten. Dat is een kaart met aan de ene kant een vraag en aan de andere kant het antwoord. De leerlingen gaan vervolgens in tweetallen zitten met een stapeltje flitskaarten.

³² Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 33.

³³ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 33 – 34.

³⁴ Förer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 49 – 51.

Één leerling is helper en leest de vraag voor, bijvoorbeeld 8 x 5. De andere leerling zegt het antwoord en de helper controleert het gegeven antwoord. De helper mag het antwoord niet voorzeggen, maar mag wel aanwijzingen geven. Het is ook belangrijk dat de helper complimentjes geeft. Na een tijdje draaien de rollen om en is een andere leerling helper. Als laatste vindt er een klassikale nabespreking plaats.³⁵

Om-de-beurt

Als eerste vormen de leerlingen tweetallen, deze kan de leerkracht aanwijzen of de leerlingen vormen een tweetal met hun schoudermaatje. Daarna stelt de leerkracht een vraag met meerdere, korte antwoordmogelijkheden, bijvoorbeeld wie kan er zoveel mogelijk soorten bomen opnoemen. De tweetallen gaan vervolgens om de beurt een boomsoort noemen. Dat betekent dat eerst leerling 1 een antwoord opnoemt of –schrijft en daarna leerling 2, vervolgens weer leerling 1 enzovoort. Ter afsluiting is er een klassikale nabespreking en mogen een aantal leerlingen hun gegeven antwoorden met de klas delen.³⁶

2.3.2 Werkvormen in tweetallen of groepjes

In deze paragraaf staan de werkvormen in tweetallen of groepjes beschreven, namelijk duo's, interviews en woordenweb.

Duo's

De leerkracht wijst duo's aan. De leerlingen maken om de beurt één opgave en denken daarbij hardop. De helper observeert en verleent hulp indien nodig. Het is belangrijk dat de helper de denkstappen van de leerlingen volgt. De helper controleert of het antwoord goed is. Is dat het geval dan krijgt de leerling een compliment en als het antwoord fout is, helpt de helper het goede antwoord met de leerling te vinden. De leerlingen wisselen regelmatig van rol. Zo kunnen de leerlingen afspreken dat er een leerling de even opdrachten maakt en de andere leerling de oneven opdrachten.³⁷

Interviews

De leerkracht bedenkt onderwerpen waarover leerlingen elkaar kunnen interviewen. Vervolgens worden er tweetallen gemaakt. Alle leerlingen stellen vervolgens vragen op, die ze een andere leerling willen vragen. Bij de eerste interviewronde stelt leerling 1 vragen aan leerling 2. Leerling 1 mag doorvragen wanneer het antwoord kort is of niet duidelijk. Vervolgens komt er een tweede interviewronde waarbij leerling 2 vragen stelt aan leerling 1. Als laatste is er een klassikale nabespreking.³⁸

Woordenweb

De leerkracht deelt een groot vel papier uit aan de groepen. De groepsleden hebben elk een andere kleur pen om mee te schrijven. Zo kan de leerkracht de individuele bijdrage bekijken. Midden op het vel staat een woord.

³⁵ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 52 – 53.

³⁶ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 55 – 55.

³⁷ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 60 – 61.

³⁸ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 66 – 68.

Om de beurt mogen de leerlingen iets opschrijven of tekenen. Vervolgens is er een klassikale nabespreking. De leerlingen kunnen hun woordweb ophangen in de klas.³⁹

2.3.3 Werkvormen in groepjes

De werkvormen in groepjes zijn: brainstorm, genummerde hoofden, placemat en rotonde.

Brainstorm

De leerkracht legt uit dat de leerlingen gaan brainstormen. Een brainstorm heeft als kenmerken dat je moet zeggen wat er in je op komt. Je moet niet te lang nadenken, dus er is een hoog tempo. Elke inbreng is waardevol, ook gekke ideeën. Leerlingen moeten gebruik maken van elkaars ideeën. De leerlingen werken in groepjes, waarvan één leerling schrijver is. De leerkracht bedenkt een opdracht en geeft aan hoelang de leerlingen de tijd hebben om te brainstormen. De leerlingen gaan vervolgens brainstormen. De resultaten worden klassikaal nabesproken.⁴⁰

Genummerde hoofden

De leerlingen in een groep krijgen een nummer. Dit kan gedaan worden door de leerkracht, maar ook door de leerlingen. De leerkracht geeft vervolgens een opdracht en een tijdslimiet aan de groepen. De leerlingen denken eerst zelf na over het antwoord. Vervolgens discussiëren de leerlingen in een groep over het antwoord. De leerlingen moeten ervoor zorgen dat alle leerlingen in de groep het goede antwoord kunnen geven. Wanneer de tijd voorbij is, noemt de leerkracht een nummer. De leerlingen met dat nummer steken hun hand op. De leerkracht kan dan één van deze leerlingen het antwoord laten zeggen en de andere leerlingen met dat nummer kunnen aanvullen.⁴¹

Placemat

De leerlingen zijn verdeeld in groepen van vier leerlingen. Ze krijgen een leeg vel papier. In het midden zetten ze een rechthoek. Vanuit de hoeken van de rechthoek trekken de leerlingen lijnen naar de hoeken van het vel papier. De leerkracht geeft vervolgens een opdracht, bijvoorbeeld voordelen van het werken met een computer. De leerlingen schrijven in hun vak de ideeën en antwoorden die ze hebben. Na een bepaalde tijd bespreken de leerlingen in de groep hetgeen ze hebben opgeschreven. Ze discussiëren over een gemeenschappelijk antwoord. Vervolgens schrijven ze dat gemeenschappelijke antwoord in de rechthoek in het midden van het vel papier. Vervolgens wisselen ze de gemeenschappelijke antwoorden uit met de andere groepen in de klas.⁴²

Rotonde

De leerkracht stelt een vraag aan de groepen leerlingen. De leerlingen geven, met de klok mee, om de beurt antwoord op de vraag. Dit kan mondeling of schriftelijk. Wanneer een leerling geen nieuw antwoord kan geven, kan de leerling 'pas' zeggen, waardoor de beurt naar de volgende leerling gaat. De resultaten van de groepen worden klassikaal besproken.⁴³

³⁹ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 68 – 70.

⁴⁰ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 71 – 73.

⁴¹ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 73 – 76.

⁴² Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 80 – 82.

⁴³ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 84 – 87.

2.3.4 Werkvormen waarbij de leerlingen opstaan van hun plaats

Als laatste staan in deze paragraaf de werkvormen waarbij de leerlingen opstaan van hun plaats. Dit zijn de volgende werkvormen: binnencirkel – buitencirkel en wandel – wissel uit.

Binnencirkel – buitencirkel

De leerkracht verdeelt de leerlingen in tweetallen. Binnen dat tweetal is een leerling nummer één en een nummer 2. De leerlingen met nummer 1 gaan in een cirkel staan, vervolgens zoeken de nummers 2 hun partner op en gaan er achter staan. De nummers 1 draaien zich vervolgens om. De leerkracht stelt een open vraag en de leerlingen in de buitencirkel geven antwoord. De leerlingen in de binnencirkel luisteren. Daarna mogen de leerlingen in de binnencirkel antwoord geven en luisteren de leerlingen in de buitencirkel. Vervolgens schuift de binnencirkel een plaats op, zodat er nieuwe partners gevormd worden. De leerkracht stelt weer een vraag en de buitencirkel geeft antwoord. Vervolgens is de binnencirkel aan de beurt om antwoord tegen. De leerkracht kan ervoor kiezen nogmaals door te draaien.⁴⁴

Wandel – wissel uit

De leerkracht geeft de leerlingen de opdracht om door de klas te lopen, daarbij is het belangrijk dat de leerlingen zich goed verspreiden en niet bij een vriendje of vriendinnetje blijven. De leerkracht roept op een gegeven moment 'sta stil!' en de leerlingen staan stil. De leerlingen vormen duo's met de leerling die het dichtst bij ze staat. De leerkracht stelt vervolgens een vraag en de leerlingen krijgen even bedenktijd. Vervolgens vertellen de leerlingen elkaar het antwoord.⁴⁵

2.4 Welke klassenorganisatie vereist coöperatief leren?

Om coöperatief leren in te voeren, moet de klassenorganisatie ook aangepast worden. Er moeten groepen gemaakt worden. Hoe een leerkracht de groepen tot stand kan brengen staat in 2.4.1. Daarnaast moeten er bepaalde afspraken in een groep tot stand komen. Ook is de rol van de leerkracht en de leerlingen aan het veranderen bij coöperatief leren.

2.4.1 Groeperen

Een leerkracht kan op drie manieren groepen samenstellen, namelijk:

- Informele groepen;
- Taakgroepen groepen;
- Vaste groepen/ basisgroepen.

Ad 1 Informele groepen

Deze groepen blijven een enkele les bestaan en ze zijn niet groter dan twee of drie leerlingen. Er is ook weinig bewegingsruimte, want de leerlingen blijven veelal aan hun tafels zitten. De aandachtspunten die hierbij aan bod komen, zijn positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aansprakelijkheid en directe interactie. De andere twee aandachtspunten, sociale vaardigheid en groepsproces, komen minder aan bod vanwege het korte bestaan van de groepen.⁴⁶

⁴⁴ Förster, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 88 – 90.

⁴⁵ Förster, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 94 – 95.

⁴⁶ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 39.

Ad 2 Taakgroepen

Deze groepen stelt de leerkracht vast voor langere tijd. Deze groep blijft bestaan totdat een taak of opdracht is afgerond, dit kan enkele dagen of weken duren. Hierbij zijn alle aandachtspunten voor coöperatief leren actief. De leerkracht moet aandacht besteden aan sociale vaardigheden, omdat de taakgroepen langer actief zijn. Ook het evalueren van het groepsproces zijn van belang. ⁴⁷

Ad 3 Vaste groepen/basisgroepen

Scholen of leerkrachten kunnen er ook voor kiezen om vaste groepen aan te stellen. Leerlingen leren binnen deze vaste groep. Soms is het functioneel om andere groepen te vormen, dit zijn dan tijdelijke groepen. Deze groepen kunnen informeel zijn, een taakgroep zijn, homogeen of heterogeen zijn. Daarnaast kunnen de leerlingen ook individueel leren binnen een basisgroep. Deze groepen zijn vaak heterogeen samengesteld. ⁴⁸

Een leerkracht kan homogene en heterogene groepen samenstellen. In een homogene groep zitten leerlingen met een identiek kenmerk bij elkaar. Dit kan zijn op basis van geslacht, maar ook op niveau, leerstijl of vriendschap. Leerlingen die zelf een groep mogen samenstellen, kiezen vaak op basis van vriendschap. Dit heeft als voordeel dat leerlingen veel steun aan elkaar hebben, maar het nadeel is dat het vaak te gezellig wordt. ⁴⁹

Een heterogene groep is een groep waarbij er bewust verschillen tussen leerlingen zijn. De betere leerlingen zitten bij de zwakkere leerling, zodat de een de ander kan helpen. De verschillen mogen echter niet te groot zijn, anders zijn de goede leerlingen steeds aan het uitleggen. Daarnaast leren de betere leerlingen ook van het uitleggen aan andere leerlingen. De leerkracht kan ook jongens en meisjes bij elkaar zetten of leerlingen uit een verschillend milieu, zodat ze leren samenwerken en begrip krijgen voor elkaar. Een nadeel van heterogene groepen is dat de leerlingen elkaar niet zelf hebben gekozen. De leerkracht heeft dus een belangrijke rol bij de sociale vaardigheden en groepsprocessen. ⁵⁰

Groepsontwikkeling verloopt in fasen genaamd: forming, storming en norming. De eerste fase is *forming*. In deze fase kijken de leerlingen nog 'de kat uit de boom'. Ze zijn afwachting en oplettend. De leerlingen moeten hun draai vinden binnen de groep. Ze moeten een deel van de groep worden. Tijdens de tweede fase, *storming*, gaan de leerlingen uitproberen wat wel en wat niet kan. Het is de taak van de leerkracht om goed de regels aan te geven. Sommige leerlingen zullen toch nog de regels testen, dan moet de leerkracht adequaat reageren. Het moet duidelijk zijn welk gedrag niet getolereerd wordt. Niet reageren is geen oplossing, omdat de leerling dan denkt dat het gedrag getolereerd wordt. Ook binnen een groep zullen leerlingen elkaar uitproberen, wat kan leiden tot irritaties. Na deze fase is het duidelijk hoe de hiërarchie binnen de groep is. De laatste fase heet *norming*. Er ontstaan hechte relaties tussen leerlingen. De groep wordt hechter en er ontstaan vriendschappen. ⁵¹

⁴⁷ Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 39.

⁴⁸ Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 40.

⁴⁹ Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 40 – 41.

⁵⁰ Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 41.

⁵¹ Geel, V. van (1995). *De orde in orde vernieuwd*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact, pp. 52 – 54.

Om van een geslaagde groepsvorming te spreken moeten een aantal doelen bereikt worden. Dit zijn de volgende doelen:

- **Betrokkenheid:** wanneer leerlingen betrokken zijn met de groepsleden ontstaan vriendschappen en een positieve sfeer. Zo voelen leerlingen zich op hun gemak en zijn ze goed in staat samen te werken.
- **Identiteit:** leerlingen in een groep voelen zich uniek en speciaal. Ze zijn blij dat ze in de groep zitten.
- **Onderlinge steun:** leerlingen in een groep willen hetzelfde doel bereiken, daardoor krijgen ze een gevoel van positieve wederzijdse afhankelijkheid. Ze zijn bereid elkaar te helpen en hulp te vragen.
- **Waarderen van verschillen:** in een groep zitten vaak leerlingen met verschillende achtergronden, leerstijlen en vaardigheden. Leerlingen leren elkaar te accepteren en elkaars vaardigheden te benutten.
- **Synergieontwikkeling:** leerlingen zijn in staat om meer te leren binnen een groep, dan ze alleen zouden kunnen leren. Vier weten meer dan één. Gezamenlijk zijn de leerlingen sterker dan alleen. ⁵²

De duur van de groepssamenstelling kan wisselen, maar Förrer, Kenter & Veenman (2003) hebben als uitgangspunt om na iedere 6 tot 8 weken te wisselen van groepssamenstelling. De leerlingen kunnen in deze tijd aan elkaar wennen, elkaar leren vertrouwen en een groepsidentiteit ontwikkelen. In deze tijd kunnen leerlingen ook succeservaringen opdoen en dat is erg belangrijk. Wanneer er problemen in een groep zijn, is het dan ook niet wenselijk om de groepssamenstelling te veranderen. Leerlingen moeten leren hoe ze problemen oplossen. De leerkracht kan hier natuurlijk wel bij helpen. Na 6 tot 8 weken is het wenselijk om van groepssamenstelling te wisselen. Het is niet verstandig om dit een dag van te voren aan te geven. Leerlingen zullen in opstand komen, omdat ze een band hebben opgebouwd met de groepsleden. De leerkracht moet tijdig aangeven wanneer én waarom de groepssamenstelling veranderd. Het is erg belangrijk om aan te geven waarom de groepssamenstelling moet veranderen. De leerkracht moet proberen om tijdens het schooljaar alle leerlingen met elkaar te laten samenwerken. Leerlingen vinden het niet erg als ze met een leerling moeten samenwerken die niet tot hun eerste keus behoort. Ze weten namelijk dat ze uiteindelijk met iedereen mogen samenwerken, dus ook met een goede vriend of vriendin. Een periode van samenwerking kan feestelijk worden afgesloten. De groepen kunnen een groepsposter maken, waarop ze elkaar bedanken voor de samenwerking. ⁵³

2.4.2 Afspraken

Het is belangrijk dat de leerlingen weten welke afspraken er zijn gemaakt. De leerkracht kan de leerlingen de afspraken voordragen. De leerkracht kan er ook voor kiezen om de afspraken samen met de leerlingen maken. Dit heeft de voorkeur, omdat de leerlingen zo weten waarom er afspraken zijn. Met een *t-kaart* kunnen de leerkrachten en de leerlingen afspraken maken. Een voorbeeld van een *t-kaart* is te vinden in figuur 4. Een *t-kaart* dwingt de leerkracht en de leerlingen om concreet gedrag te beschrijven. Op basis van de *t-kaart* kan de leerkracht afspraken opstellen.

⁵² Vugt, J. van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBuitgevers, pp. 46.

⁵³ Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 138 – 139.

Deze afspraken moeten concreet waarneembaar zijn, zodat het controleerbaar is. Daarnaast moeten de afspraken positief worden geformuleerd (niet: 'je mag niet door de klas lopen'; wel: 'je blijft aan je tafel zitten tijdens de les'). Ook moeten er niet teveel afspraken zijn, vijf tot zeven afspraken zijn goed uit te voeren. Wanneer een afspraken als vanzelfsprekend worden gezien, kan er een andere afspraak komen. ⁵⁴

Figuur 4⁵⁵

T-kaart	
Ziet eruit als -Je blijft in je eigen groep en loopt niet naar andere groepen. -De leerkracht helpt alleen hele groepjes, geen individuele leerlingen. -Leerlingen kijken de leerling aan die aan het woord is. -Niemand van de leerlingen zit apart. -Leerlingen wachten niet tot er hulp komt, maar gaan vast door met iets anders.	Klinkt als -Er is in elk groepje steeds maar één stem te horen. -Gebruik een laag stemniveau. -Een leerling vraagt namens het groepje om hulp van de leerkracht: 'Wij ... '. -Iedereen in het groepje kan het antwoord geven.

2.4.3 Rol van de leerkracht

Coöperatief leren is gericht op het leren dat ontstaat door handelen en interactie. Dat betekent dat de leerkracht de leerlingen aanmoedigt om met elkaar te communiceren, te ontdekken en te doen. Het leidinggeven van de leerkracht vraagt om andere vaardigheden. De leerkracht heeft nog steeds de leiding, maar op een andere manier. De leerkracht moet ervoor zorgen dat hij opdrachten formuleert die alleen succesvol zijn wanneer alle groepsleden een bijdrage leveren. De leerkracht moet dus een gemeenschappelijk groepsdoel opstellen en voor gezamenlijke verantwoordelijkheid zorgen. Leerlingen zullen eerder bereid zijn om samen te werken wanneer als ieder groepslid een betekenisvolle rol speelt in het behalen van het groepsdoel. De leerkracht moet het behalen van het groepsdoel belonen. De leerkracht moet ook de individuele leerlingen beoordelen. De leerlingen moeten weten dat ze een individuele verantwoordelijkheid hebben. Dit voorkomt dat leerlingen in negatieve zin profiteren van het gemaakt werk van groepsleden. De rol van de leerkracht is voornamelijk begeleider. De leerkracht maakt geen deel uit van de groepen, maar zal de groepen aanmoedigen, vragen stellen of stimuleren. De leerkracht is niet autoritair, maar meer een collega of coach. ⁵⁶

Ebbens & Ettehoven (2005) geven drie vuistregels bij de begeleiding van het coöperatief leren. Dit zijn de volgende vuistregels:

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

⁵⁴ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 44 – 46.

⁵⁵ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 45.

⁵⁶ Vugt, J. van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: Hbuitgevers, pp. 40 – 42.

Ad 1 De leerkracht doet niets wat de leerlingen zelf kunnen.

De leerkracht moet er voor zorgen dat de leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen leren. De leerlingen moeten tevens inzicht krijgen in de leerstof door er met elkaar over te praten. De opdrachten moeten zó geformuleerd zijn dat de instructie van de leerkracht helder is, zodat de leerlingen zonder hulp van de leerkracht de opdracht kunnen maken. De leerkracht hoeft zich dan niet inhoudelijk met de opdracht bemoeien. De leerkracht helpt geen individuele leerlingen, maar groepen. De leerlingen moeten er eerst samen proberen de problemen op te lossen, lukt dit niet binnen de groep dan mag de leerkracht aanwijzingen geven. Wanneer de leerkracht helpt, is het belangrijk dat het in een vragende vorm gebeurt. De leerkracht helpt de leerlingen door hen te laten nadenken over een oplossing en door de leerlingen te laten nadenken over een manier waarop ze het probleem kunnen oplossen. Het heeft weinig zin om snel even de oplossing te vertellen, want dan weten de leerlingen niet hoe ze tot die oplossing moeten komen.⁵⁷

Ad 2 De aanwezigheid van de leerkracht verleent een meerwaarde aan het leren van de leerlingen.

De leerkracht kan tijdens een onderwijsleersituatie het samen leren en het zelfstandige leren bevorderen. De rol van de leerkracht kan zijn: coach of scheidsrechter. De leerkracht heeft vaak de rol van coach. De leerkracht geeft feedback en stelt reflectieve en evaluerende vragen. Deze vragen kunnen gericht zijn op de gegeven opdracht, maar ook op het leerproces. De leerkracht kan groepen observeren om zo de leerlingen in een groep passend advies te geven. De leerkracht kan er ook voor kiezen om gedrag van de geobserveerde groep klassikaal te behandelen. Het kan voorkomen dat een leerkracht moet interveniëren, wanneer het binnen een groep niet loopt. In figuur 5 staat een stappenplan dat daarbij kan helpen. Wanneer dit stappenplan niet blijkt te werken, gaat de leerkracht eerst met de individuele leerlingen praten en vervolgens weer met de groep. Een enkele keer kan het voorkomen dat een leerling niet in staat is om in een groep te werken. De leerling kan dan eerst alleen aan dezelfde taak werken en een plan maken om weer toe te treden tot de groep. De leerkracht is op dat moment meer scheidsrechter dan coach. Een scheidsrechter zorgt ervoor dat leerlingen zich veilig voelen om bepaalde rollen te vervullen en om deel te nemen aan het groepsproces. Leerkrachten kunnen zwakke leerlingen extra in de gaten houden. Het moet niet zo zijn dat leerlingen het dupe worden van coöperatief leren. Als de onderlinge niveauverschillen te groot zijn, moet de leerkracht ingrijpen.⁵⁸

Ad 3 De leerkracht zoekt een goede balans tussen het begeleiden van beginnende groepen en groepen met meer ervaring.

Sommige groepen zullen meer begeleiding vragen van een leerkracht dan andere groepen. Voor beginnende groepen zal de leerkracht vaker de opdracht moeten herhalen, meer structuur bieden en leerlingen vaker herinneren aan de afspraken. Bij ervaren groepen is een andere benadering gewenst. De leerkracht kan dan vragen stellen om een open interactie uit te lokken, zodat leerlingen hun eigen problemen kunnen oplossen. Hier moet de leerkracht een balans tussen vinden.⁵⁹

⁵⁷ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 86 – 87.

⁵⁸ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 87 – 90.

⁵⁹ Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 90 – 91.

Stappenplan oplossen problemen in groepen

1. Beschrijf het gedrag dat je hebt waargenomen.
2. Vraag wat de groep tot nu toe gedaan heeft om het probleem op te lossen.
3. Vraag de groep wat ze van plan zijn te doen.
4. Brainstorm met de groep over verschillende oplossingen als ze zelf niet tot een oplossing kunnen komen.
5. Vraag de groep om één van de mogelijke oplossingen te kiezen en die van een (kort) plan te voorzien hoe ze daarmee aan het werk gaan.
6. Laat de groep de oplossing in de praktijk brengen.
7. Kom na een tijdje even kijken om na te gaan hoe ver de groep is gekomen om het probleem op te lossen.

Ebbens & Ettekom (2005) geven vier adviezen bij de begeleiding van coöperatief leren. Dit zijn de volgende adviezen:

- **Minstens de eerste vijf minuten niet helpen.** De leerkracht vraagt na de instructie of iedereen het begrepen heeft en weet wat ze moeten doen. De leerkracht geeft aan dat hij/zij de eerste vijf minuten niet gaat helpen. Wanneer de opdracht duidelijk is, kunnen de leerlingen zonder hulp van de leerkracht aan de slag.
- **Help groepen, geen individuen.** Om het samenwerken te stimuleren moeten de leerlingen met een individueel probleem eerst met behulp van de groepsleden het probleem proberen op te lossen. Wanneer alle groepsleden er niet uitkomen, kan de leerkracht helpen. Dit kan gerealiseerd worden door te eisen dat alle groepsleden hun vinger opsteken, voordat de leerkracht langskomt.
- **Help vooral vragend.** Het is de bedoeling dat de leerkracht tijdens de begeleiding van leerlingen het leerproces op gang brengt. Door antwoord te geven op vragen stimuleert de leerkracht het leerproces niet. De leerkracht moet vragen stellen waardoor de leerlingen geprikkeld worden na te denken over de oplossing voor het probleem. Neem als leerkracht ook geen genoegen met 'wij snappen het niet'. Stimuleer de leerlingen om de vragen zo concreet mogelijk te stellen. Zo kan de leerkracht ook gericht helpen.
- **Loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag.** Leerkrachten moeten minstens drie rondes lopen tussen de groepjes leerlingen. De leerkracht moet daarbij letten op de afstand tot de tafelgroepen. Staat een leerkracht te dicht bij een groepje leerlingen dan nodigt dit uit tot vragen, zelfs wanneer er geen vragen zijn. De leerkracht moet ook niet te ver van de groepjes gaan staan, want dan kan hij/zij niets horen. Het is belangrijk dat de leerkracht positieve feedback geeft, wanneer hij/zij de ronde loopt.⁶¹

Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht de les nabesprekt. De nabespreking bestaat uit twee delen: bespreking van de inhoud en van het proces. Het komt voor dat de nabespreking van de inhoud voor de leerlingen niet interessant is. Leerkrachten willen alle vragen graag uitvoerig behandelen, terwijl leerlingen vaak de meeste antwoorden al hebben. Nabespreken is echter wel belangrijk en leerkrachten kunnende nabespreking wel aantrekkelijk maken.

⁶⁰ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 89.

⁶¹ Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 91 – 93.

Zo moet de nabespreking kort zijn. Leerkrachten moeten er ook om denken dat ze het leren in de groepen niet over moeten doen. Leerkrachten hebben de neiging om veel uit te leggen, terwijl dat niet altijd nodig is. Daarnaast moet de nabespreking gericht zijn op de kern van de opdracht.⁶²

2.4.4. Rol van de leerlingen

De leerlingen moeten enkele vaardigheden bezitten om coöperatief leren te laten slagen. Dit zijn eenvoudige vaardigheden als naar elkaar luisteren, elkaar niet in de rede vallen, overleggen met elkaar, onderhandelen en het oplossen van problemen. Leerlingen moeten bereid zijn om met andere leerlingen samen te werken. Dit is vaak geen probleem, omdat leerlingen het werken in groepjes leuk vinden. Dit hoeft echter niet altijd zo te zijn, omdat leerlingen gewend zijn aan individuele taken.⁶³

Daarnaast kunnen leerlingen binnen een groep ook een rol vervullen. Leerlingen hebben dan binnen een groep een bepaalde taak. Wanneer leerlingen in een groep een bepaalde rol vervullen, zal de individuele verantwoordelijkheid toenemen. De leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor een bepaalde taak. Daarnaast bevorderen de rollen positieve wederzijdse afhankelijkheid. De groepsleden hebben een aanvullende rol en zijn onmisbaar voor de groep. Ze zijn afhankelijk van elkaar en ook de leerlingen die liever op de achtergrond blijven, zullen ervaren dat ze belangrijk zijn voor een groep. Hierbij worden al twee belangrijke aandachtspunten van coöperatief leren genoemd, namelijk: individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid.⁶⁴

Er zijn verschillende rollen mogelijk. In figuur 6 staan een aantal rollen uitgewerkt.

Figuur 6: Rollen van leerlingen⁶⁵

Naam van de rol	Inhoud	Vanaf welke groep?
Materiaalbaas	De materiaalbaas is de enige die van de tafel mag weglopen. Deze leerling haalt materiaal en legt het materiaal weer terug. Ook zorgt de materiaalbaas voor een eerlijke verdeling van het materiaal.	Groep 1/2
Tafelbaas	De tafelbaas zorgt ervoor dat er rustig met tafels en stoelen geschoven wordt. De groepsleden moeten luisteren naar de aanwijzingen van de tafelbaas. Daarnaast zorgt de tafelbaas ervoor dat de groepsleden snel en rustig in hun groep gaan zitten.	Groep 3
Stilte-kapitein	De stilte-kapitein moet ervoor zorgen dat de groep niet teveel geluid maakt. De leerlingen moeten zachtjes overleggen en andere groepen niet storen.	Groep 3
Schrijver/tekenaar	De schrijver heeft als taak om de antwoorden	Groep 3

⁶² Ebbens, S. & Etteken, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv, pp. 93 – 95.

⁶³ Vugt, J. van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBuitgevers, pp. 42.

⁶⁴ Förer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 107 – 108.

⁶⁵ Förer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 108 – 109.

	van de groep te noteren. De schrijver vraagt eerst of iedereen het met het antwoord eens is. De overige groepsleden weten dat de schrijver tijd nodig heeft om het antwoord op te schrijven. Soms is er een opdracht waarvoor getekend moet worden, dan is tekenaar de rol.	
Tijdbewaker	De tijdbewaker houdt de tijd in de gaten. Wanneer de groep te lang stilstaat bij een bepaalde vraag, moet de tijdbewaker zeggen dat er nog meer vragen gemaakt moeten worden. De tijdbewaker heeft een horloge of stopwatch en waarschuwt wanneer de tijd bijna om is.	Groep 5
Aanmoediger	De aanmoediger moedigt leerlingen aan en zorgt ervoor dat de leerlingen elkaar aanmoedigen.	Groep 5
Taak-kapitein	De taak-kapitein zorgt ervoor dat de groepsleden taakgericht blijven. Zodra de groep over ander onderwerpen praat dan de opdracht, grijpt de taak-kapitein in. De taak-kapitein zorgt ervoor dat leerlingen de aandacht bij de taak houden.	Groep 5

Wanneer leerlingen niet gewend zijn om rollen te vervullen, moet de leerkracht zorgen voor een geleidelijke opbouw. Dit kan in een aantal stappen:

Stap 1: De leerlingen gaan eerst werken in coöperatieve groepen zonder een rolverdeling. Zo komen ze erachter hoe ze moeten samenwerken.

Stap 2: Wanneer de leerlingen bekend zijn met coöperatieve groepen kunnen er enkele rollen vervuld worden. Eenvoudige rollen als een stilte-kapitein of een materiaalbaas zijn goed om mee te beginnen. Eerst krijgt één leerling in een groep een rol en na enige tijd is elke leerling een keer stilte-kapitein geweest. Daarna kan er een tweede rol bij komen.

Stap 3: Wanneer de leerlingen een aantal keren met de rolverdelingen gewerkt hebben, kunnen alle leerlingen een rol krijgen. De leerkracht kan een groep van vier leerlingen dan vier rollen geven.

Stap 4: Leerlingen spelen niet altijd dezelfde rol. De rollen worden na enige tijd gewisseld, zodat ieder groepslid elke rol gehad heeft. ⁶⁶

2.5. Samenvatting

Waarom is coöperatief leren een geliefde werkvorm? Ebbens en Ettekoven (2005) geven vijf argumenten voor coöperatief leren:

1. klassenorganisatie en de handen 'vrij';
2. actief lerende leerlingen;
3. ontwikkeling van het leren van leerlingen;
4. ontwikkeling van het zelfstandige leren van leerlingen;
5. maatschappelijke argumenten.

Ebbens & Ettekoven (2005) hebben vijf belangrijke aandachtspunten geformuleerd bij coöperatief leren. Die aandachtspunten geven aan waar coöperatief leren de nadruk op legt. Deze aandachtspunten zijn:

⁶⁶ Förre, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, pp. 110.

- Positieve wederzijdse afhankelijkheid
 - Individuele verantwoordelijkheid
 - Doel afhankelijkheid
 - Beloning afhankelijkheid
 - Rol-afhankelijkheid
 - Externe factoren-afhankelijkheid
 - Materiaal-afhankelijkheid
 - Volgorde-afhankelijkheid
 - Identiteit-afhankelijkheid
- Individuele verantwoordelijkheid
 - Resultaat verantwoordelijkheid
 - Taak- en rolverdeling
 - Stimuleren van het groepsgevoel
- Directe interactie
- Sociale vaardigheden
- Groepsproces

Er zijn verschillende soorten werkvormen binnen coöperatief leren. Zo zijn er werkvormen in tweetallen (denken – delen – uitwisselen, flitsen en om-de-beurt), werkvormen in tweetallen of groepjes (duo's, interviews en woordenweb), werkvormen in groepjes (brainstorm, genummerde hoofden, placemat en rotonde) en werkvormen waarbij de leerlingen opstaan van hun plaats (binnencirkel – buitencirkel en wandel – wissel uit)

Coöperatief leren vereist ook een bepaald klassenmanagement. De leerkracht moet namelijk groepen vaststellen. Dit kunnen informele groepen, taakgroepen of vaste groepen zijn. Daarnaast moet de leerkracht kiezen voor homogene of heterogene groepen. Bij homogene groepen zitten leerlingen met gemeenschappelijke kenmerken bij elkaar, terwijl bij heterogene groepen leerlingen met verschillende kenmerken bij elkaar zitten. Dit kunnen verschillen zijn in niveau, geslacht of culturele achtergrond.

Groepsontwikkeling verloopt in fasen: forming, storming, norming. Bij *forming* kijken de leerlingen nog 'de kat uit de boom', terwijl bij *storming* conflicten kunnen ontstaan. De eindfase *norming* breekt aan wanneer de hiërarchie duidelijk is.

Een groep moet bepaalde doelen bereiken om succesvol te zijn. Zo moeten de leerlingen zich betrokken voelen bij elkaar. De leerlingen moeten zich ook speciaal en uniek voelen in een groep. Ze moeten elkaar onderlinge steun bieden en de verschillen tussen elkaar leren waarderen. Ook moeten de leerlingen weten dat ze in een groep meer kunnen leren dan alleen: synergieontwikkeling.

De groepen moeten om de zes à acht weken worden gewisseld. Zo heeft iedere leerlingen een keer met elkaar samengewerkt. De leerkracht moet dit op tijd aankondigen en ook uitleggen waarom de groepswisseling van belang is.

Daarnaast moeten er duidelijke afspraken gemaakt worden. Dit kan de leerkracht het beste samen met de leerlingen doen middels een t-kaart. Zo weten de leerlingen waarom er regels zijn. Op een t-kaart staat concreet gedrag, zodat het voor de leerlingen duidelijk is wat er van ze verwacht wordt.

De rol van de leerkracht is niet meer een autoritair persoon die vertelt wat de leerlingen moeten doen. De leerkracht is nu meer een coach. Ebbens & Ettekoven (2005) hebben drie vuistregels opgesteld bij de begeleiding van coöperatief leren.

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

Daarnaast geven Ebbens & Ettekoven (2005) vier adviezen voor de begeleiding van coöperatief leren.

- Minstens de eerste vijf minuten niet helpen;
- Help groepen, geen individuen;
- Help vooral vragend;
- Loop rondjes, observeer en bekrachtig vooral gewenst positief gedrag.

De leerlingen kunnen ook een bepaalde rol vervullen. Op die manier wordt de individuele verantwoordelijkheid versterkt. Ook de positieve wederzijdse afhankelijk wordt groter, doordat de leerlingen elkaar nodig hebben. Rollen die leerlingen kunnen aannemen zijn bijvoorbeeld: materiaalbaas, tafelbaas of stilte-kapitein.

3 Hoe integreer je coöperatief leren met het vak muziek?

In hoofdstuk 1 staat welke muzikale aspecten (klank, vorm en betekenis) er in een les aan bod kunnen komen. In hoofdstuk 2 wordt het coöperatief leren behandeld. In dit hoofdstuk komen de vorige twee hoofdstukken samen. Eerst worden er een aantal aandachtspunten voor het werken met coöperatieve werkvormen binnen het vak muziek besproken. Vervolgens zullen er een aantal muzikale thema's met lessuggesties worden behandeld.

3.1 Waar moet je aan denken tijdens het uitvoeren van de activiteiten?

Evelein (2007) raadt aan om coöperatief leren bij muzikale activiteiten in drie fasen aan te bieden. Zie figuur 7.

Figuur 7: fasen coöperatief leren binnen muziek⁶⁷

Fase 1	Klassikale oriëntatie
Fase 2	Werken in teams
Fase 3	Klassikale presentatie en reflectie

Evelein (2007) pleit voor een wisselwerking tussen klassikale activiteiten en het werken in teams. In fase 1 is er een klassikale oriëntatie of een gemeenschappelijke muzikale activiteit. Dit zorgt voor een goede sfeer wat aanvoelt als een muzikaal feest. Vervolgens gaan de leerlingen in teams verder werken. De resultaten zullen worden verwerkt in een klassikale presentatie of uitvoering, dit is fase 3.⁶⁸

Het is ook belangrijk om te denken aan geluidsmanagement. Maak met de leerlingen afspraken over het geluidsniveau. De leerkracht kan er voor kiezen om een leerling in de groep de rol *geluidsbewaker* te geven. Zie hoofdstuk 2.2.4 voor meer informatie over de rollen van leerlingen. Wanneer de leerkracht ervoor kiest om met instrumenten te werken, kan hij/zij gebruik maken van muziekinstrumenten die niet teveel volume maken. Klankstaven kunnen bespeeld worden met zachte kloppers of keyboards kunnen zacht aan staan. Ook kunnen de groepen leerlingen in een andere ruimte werken. Ze kunnen dan instrumenten of cd's meenemen. Daarnaast is het mogelijk om de leerlingen koptelefoons laten gebruiken.⁶⁹

De leerlingen moeten ook op de hoogte zijn van de regels die gelden tijdens een (coöperatieve) muziekles. De belangrijkste regels zijn de volgende:

- **Veroorzaak geen overlast.** Groepen zijn tegelijk bezig met muziek en daar wordt geluid bij gemaakt, maak daarom gebruik van de rol *geluidsbewaker* om dit te handhaven.
- **Zorg dat je je allemaal goed inzet in het team.** Alle leerlingen moeten een bijdrage leveren in een groep. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld de eigen partij spelen die ze gemaakt hebben tijdens de les.
- **Ruim alle materialen netjes op.** Er wordt gebruik gemaakt van allerlei materialen. Leerlingen moeten leren dat ze de materialen ook weer opruimen.⁷⁰

⁶⁷ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 14.

⁶⁸ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 14.

⁶⁹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 21.

⁷⁰ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 22

3.2 Welke muzikale thema's zijn er binnen muziek en coöperatief leren?

Evelein (2007) onderscheidt zeven muzikale thema's: het ervaren van muzikale sfeer, het omgaan met muzikale parameter, muziek en beweging, werken met de stem, instrumenteel musiceren, ontwerpen en componeren en rekenen en onthouden. Bij elk thema zullen er een aantal lessen worden uitgewerkt.

3.2.1 Het ervaren van muzikale sfeer

De volgende activiteiten hebben betrekking tot het verstrekken van beeldende en associatieve vermogen van leerlingen. De activiteiten zijn veelal als inleiding bedoeld. Het gaat om overeenkomsten en verschillen tussen muziekfragmenten. De leerlingen luisteren naar een fragment en proeven de sfeer. Het onderwerp van deze lessen zijn: hoe is de sfeer, tekenen en verven op muziek en het muzikale boek.⁷¹

Onderwerp: hoe is de sfeer?

De leerlingen hebben kaartjes voor zich liggen met verschillende afbeeldingen. Er wordt een muziekfragment van 30 tot 60 seconden afgespeeld. Tijdens het luisteren kiezen ze een kaartje dat het beste de sfeer aangeeft. Op die kaartjes kunnen smiley's, sfeerfoto's, symbolen, woorden of kleuren te zien zijn. De muziekfragmenten kunnen fragmenten van een orkest, wereldmuziek, popmuziek of zelfgemaakte muziek zijn.

Fase 1: de leerkracht vertelt de opdracht en behandelt een paar fragmenten. De leerlingen werken dan individueel.

Fase 2: de leerkracht laat fragmenten horen, maar nu moeten de leerlingen in tweetallen of groepjes samen een kaartje kiezen.

Fase 3: de leerkracht vraagt waarom de leerlingen gekozen hebben voor een bepaald kaartje.⁷²

De leerlingen kunnen zelf ook de muziekfragmenten voorzien van tekeningen.

Fase 1: de leerkracht vertelt de opdracht en laat een fragment horen. De leerlingen gaan een tekening maken die de sfeer aangeeft.

Fase 2: de leerlingen vormen duo's en vergelijken hun tekeningen en zoeken overeenkomsten of verschillen.

Fase 3: de belangrijkste overeenkomsten of verschillen worden klassikaal besproken.⁷³

Sfeer kan ook vertaald worden naar verhaaltjes. Muziek kan een verhaal vertellen.

Fase 1: de leerlingen luisteren naar muziekfragmenten en schrijven bij elk fragment steekwoorden op voor een kort verhaaltje dat past bij de muziek.

Fase 2: De leerlingen vormen groepen en bespreken de steekwoorden die ze hebben opgeschreven. Uiteindelijk moet er een gemeenschappelijk eindproduct komen: een verhaal wat bij de muziek past. Iedere leerling in een groep moet dat verhaal ook kunnen vertellen.

Fase 3: De leerkracht laat een aantal groepjes het verhaal vertellen.⁷⁴

⁷¹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 71 – 72.

⁷² Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 73 – 74.

⁷³ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 74 – 75.

⁷⁴ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 76.

Onderwerp: tekenen en verven op muziek

De sfeer van muziek is bij deze lessen het uitgangspunt voor het maken van een tekening.

Fase 1: De leerkracht laat twee verschillende muziekfragmenten horen van ongeveer drie minuten. Ondertussen gaan de leerlingen tijdens het luisteren tekenen of schilderen. Ze schilderen of tekenen een verhaal bij beide muziekfragmenten.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen en bespreken hun tekeningen. Ze moeten uitleggen waarom het bij het muziekfragment past. Uiteindelijk vullen ze een formulier in, zie figuur 8. Er is een leerling die de rol van schrijver op zich neemt. Deze leerling vult het formulier in. De leerlingen bespreken belangrijke elementen in de tekening. Noemt één leerling een element, dan kan dat in het vakje 'dit noemt 1 leerling'. Zijn er echter drie leerlingen die hetzelfde element belangrijk vinden, komt dat in het vakje 'dit noemen 3 leerlingen'.

Wanneer alle leerlingen een element belangrijk vinden komt dat in het vakje 'dit noemen we allemaal'.

Fase 3: Klassikaal bespreekt de leerkracht wat de leerlingen hebben ingevuld bij het vak 'dit noemen we allemaal'.⁷⁵

Figuur 8⁷⁶

Muziekstuk 1	
Dit noemt 1 leerling	Dit noemen 2 leerlingen
Dit noemen 3 leerlingen	Dit noemen we allemaal
Muziekstuk 2	
Dit noemt 1 leerling	Dit noemen 2 leerlingen
Dit noemen 3 leerlingen	Dit noemen we allemaal

Een variatie op de vorige les is deze:

Fase 1: De leerkracht laat twee verschillende muziekfragmenten horen van ongeveer drie minuten. De leerlingen maken ondertussen een tekening.

Fase 2: Voordat de leerkracht het tweede muziekfragment laat horen, geven de leerlingen hun tekening aan iemand anders. Ze gaan de tekening van een ander afmaken in de sfeer van het tweede muziekfragment.

Fase 3: De leerkracht bespreekt enkele tekeningen en vraagt ook hoe het is om elkaars tekening af te maken.⁷⁷

⁷⁵ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 78 – 79.

⁷⁶ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 79.

⁷⁷ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 80.

Onderwerp: muzikaal boek

Tijdens deze les staat het uitbeelden van een verhaal in muziek centraal. Dit is een bestaand verhaal die de leerlingen gaan omzetten in klank.

Fase 1: De leerlingen kiezen één tot drie bladzijden uit een prentenboek. De leerkracht kan alle groepen ook dezelfde bladzijden geven. De leerlingen kunnen met behulp van instrumenten de sfeer in de plaatjes weergeven.

Fase 2: De leerlingen overleggen over een goede manier om de sfeer uit te beelden.

Fase 3: De leerlingen presenteren hun gezamenlijk compositie.⁷⁸

De leerlingen kunnen ook tijdens het voorlezen zorgen voor een muzikale ondersteuning.

Fase 1: De leerkracht vertelt dat er één leerling in een groep voorlezer is. De overige groepsleden moeten een manier vinden om het verhaal uit te beelden met behulp van instrumenten. Dit moet passen bij datgene wat de verteller voorleest.

Fase 2: De leerlingen gaan oefenen.

Fase 3: De leerlingen laten het resultaat horen aan de rest van de klas.

Een andere variatie is dat de leerlingen kijken naar een filmfragment waarbij het geluid is uitgezet.

Fase 1: De leerlingen bekijken het fragment en schrijven steekwoorden op.

Fase 2: De leerlingen overleggen in groepjes over het filmfragment en bedenken manieren om het uit te beelden met instrumenten.

Fase 3: De leerlingen presenteren het resultaat. Aan het einde van de les laat de leerkracht het filmfragment nogmaals zien, maar dan met geluid.

3.2.2 Het omgaan met muzikale parameters

De volgende activiteiten zijn gericht op het actief luisteren van leerlingen en het hanteren van muzikale parameters als toonhoogte, klanklengte en klankkleur. De onderwerpen van deze lessen zijn: dynamiek, dynamiek –compositie, tempo, kort-lang compositie, toonhoogte, toonhoogtecompositie, klankkleur en muzikale sfeer.⁷⁹

Onderwerp: dynamiek

Deze activiteit wordt gekenmerkt door dynamiek, het herkennen van hard en zacht.

Fase 1: De leerlingen vormen duo's en elk duo heeft een speler en een luisteraar. De leerlingen krijgen kaartjes met daarop tekens die hard en zacht aangeven. Deze kaartjes staan in bijlage II.

Fase 2: De speler speelt op een instrument het kaartje en stopt de kaart weer terug bij de stapel. De luisteraar luistert en vertelt wat hij/zij hoort. De luisteraar kiest een kaart uit de stapel die past bij wat hij/zij gehoord heeft. Wanneer alle kaarten gespeeld zijn, wisselen de leerlingen van rol.

Fase 3: De leerkracht reflecteert de les door de leerlingen vragen te stellen over het spelen en luisteren.⁸⁰

⁷⁸ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 88 – 89.

⁷⁹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 92.

⁸⁰ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 94.

Een variant op de vorige activiteit is om de activiteit met drie leerlingen te doen.

Fase 1: De leerlingen vormen drietallen, waarbij er een speler, luisteraar en controleur is.

Fase 2: De speler speelt het kaartje. De luisteraar kiest het juiste kaartje en de controleur controleert of de speler en de luisteren het goed doen. Wanneer alle kaarten geweest zijn, wisselen de leerlingen van rol.

Fase 3: De leerkracht reflecteert door te vragen hoe de activiteit verliep.⁸¹

Onderwerp: dynamiek-compositie

De leerlingen maken bij dit onderwerp composities.

Fase 1: De leerlingen krijgen kaartjes waarop staat of er hard of zacht gespeeld moet worden.

De leerlingen oefenen de kaartjes individueel. Vervolgens leggen de leerlingen de kaartjes in een bepaalde volgorde om ze te spelen als een muziekstuk.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen en laten elkaar hun zelfbedachte muziekstuk horen.

De leerlingen gaan de composities samenvoegen tot één groepscompositie.

Fase 3: De groepjes laten hun groepscompositie horen aan de klas.⁸²

Onderwerp: tempo

Ook bij dit onderwerp hebben de leerlingen kaartjes nodig waar informatie op staat. Dit keer gaan de kaartjes over kort-lang, zie bijlage III.

Fase 1: De leerlingen oefenen de kaartjes.

Fase 2: De leerlingen vormen duo's waarbij één leerling speler is en de andere leerling luisteraar is. De speler speelt een kaartje en de luisteraar moet raden welk kaartje gespeeld wordt. Wanneer alle kaartjes gespeeld zijn, wisselen de leerlingen van rol.

Fase 3: De leerkracht reflecteert door te vragen of het verschil tussen kort en lang duidelijk was en hoe je daar op moet letten.⁸³

De vorige les kan ook weer in drietallen gedaan worden.

Fase 1: De leerlingen oefen de kaartjes.

Fase 2: De leerlingen vormen drietallen waarbij één leerling speler is, één leerling luisteraar is en de andere leerling controleur is. De speler speelt het kaartje, terwijl de luisteraar luistert. De luisteraar kiest het goede kaartje uit. De controleur kijkt of de speler en de luisteraar het goed doen.

Fase 3: De leerkracht reflecteert deze activiteit door vragen te stellen over het proces.⁸⁴

Onderwerp: kort-langcompositie

Wanneer de leerlingen bekend zijn met kort-lang kaartjes kunnen ze zelf een compositie maken.

Fase 1: De leerlingen oefenen de kaartjes en leggen die in een bepaalde volgorde om ze te spelen als een muziekstuk.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen. Elke leerling gaat het zelfbedachte muziekstuk spelen. Uiteindelijk moeten ze een gezamenlijk muziekstuk maken.

Fase 3: De leerlingen voeren hun muziekstuk op voor de klas.⁸⁵

⁸¹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 94.

⁸² Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 97 – 99.

⁸³ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 100 – 101.

⁸⁴ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 102.

⁸⁵ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 104 – 106.

Onderwerp: toonhoogte

Tijdens deze lessen zijn kaartjes nodig waarop hoog-laag verschil staat. Deze kaartjes zijn te vinden in bijlage IV.

Fase 1: De leerlingen oefenen de kaartjes.

Fase 2: De leerlingen vormen duo's waarbij één leerling speler is en de andere leerling luisteraar. De speler speelt het kaartje en de luisteraar zoekt het kaartje wat de speler speelt. Wanneer alle kaartjes gespeeld zijn, wisselen de leerlingen van rol.

Fase 3: De leerkracht reflecteert door middel van vragen stellen als hoe de leerlingen de hoge en lage klanken op het instrument hebben geproduceerd en of ze moeite hadden met het horen van het verschil.⁸⁶

Deze activiteit kan ook met drietallen gedaan worden.

Fase 1: De leerlingen gaan op de instrumenten de kaartjes oefenen.

Fase 2: Er worden drietallen gevormd. De leerlingen verdelen de volgende taken: speler, luisteraar en controleur. De speler speelt het kaartje. De luisteraar kiest de goede kaart uit de stapel en de controleur kijkt of de speler en de luisteraar het goed doen.

Fase 3: De leerkracht stelt reflectieve vragen.⁸⁷

Onderwerp: toonhoogtecompositie

Ook met toonhoogteverschil kunnen de leerlingen een compositie maken.

Fase 1: De leerlingen oefenen de kaartje en leggen de kaartjes op een bepaalde volgorde zodat er een muziekstuk ontstaat.

Fase 2: De leerlingen maken viertallen en spelen hun muziekstuk voor hun groepsleden. De groepsleden gaan in overleg om een gezamenlijk muziekstuk te ontwerpen.

Fase 3: De groepjes spelen hun muziekstuk voor de klas.⁸⁸

Onderwerp: klankkleur

Leerlingen kunnen ook zonder instrumenten muziek maken, met metaal, papier of de tafel kunnen de leerlingen ritmes maken. Met lege flesjes, doosjes, plastic, emmers en buizen kunnen de leerlingen verschillende klanken maken. Deze spullen noemen we klankbronnen.

Fase 1: Op kaartjes staan verschillende klankbronnen en de leerlingen gaan oefenen met de kaartjes op de echte klankbronnen, zie bijlage V. Ze gaan een muziekstuk maken.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen en gaan elkaars muziekstuk beluisteren. Ze voegen de muziekstukken samen tot één geheel.

Fase 3: De groepen leerlingen spelen hun muziekstuk voor de klas. De leerkracht stelt vragen als: waardoor ontstaan klankeigenschappen en wat zorgt ervoor dat een klank hoog, laag, scherp, dof, hard of zacht is.⁸⁹

Onderwerp: muzikaal geheugen

Tijdens deze lessen gaan de leerlingen aantekeningen van muziekstukken maken, zodat ze het kunnen onthouden.

Fase 1: De leerlingen krijgen een papier waar de cijfers 1 tot en met 8 onder elkaar op staan. Naast de cijfers is er ruimte om (aan)tekeningen te maken. De leerkracht laat acht muziekfragmenten horen en de leerlingen maken (aan)tekeningen, zie bijlage VI.

⁸⁶ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 107 – 108.

⁸⁷ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 109.

⁸⁸ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 111 – 113.

⁸⁹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 120 – 122.

Fase 2: Achter elk cijfer hebben de leerlingen dus woorden geschreven of tekeningen gemaakt. Vervolgens gaat de leerkracht de acht muziekfragmenten nogmaals horen, maar nu in een andere volgorde. Weten de leerlingen nog bij welke (aan)tekeningen bij welk muziekfragment horen?

Fase 3: De leerkracht bespreekt de antwoorden en reflecteert. Vonden de leerlingen het moeilijk om de muziekfragmenten te onthouden? Hoe hebben ze dat gedaan? ⁹⁰

3.2.3 Muziek en beweging

De volgende activiteiten zullen zich richten op beweging en muziek. De onderwerpen van de activiteiten zijn: lopen op muziek, muziek en beweging, bewegingstheater op muziek en bewegingstheater op muziek: levend schimmenspel.

Onderwerp: lopen op muziek

Door te lopen op muziek voel je het ritme van de muziek. Deze muziek kan verschillende maatsoorten hebben. De leerkracht kan kiezen voor een mars (– maat), een wals (– maat) of andere maatsoorten als – maat of – maat.

Fase 1: De leerkracht deelt sjaltjes uit om mee te bewegen op de muziek. De leerlingen zoeken een plekje in het lokaal.

Fase 2: De leerlingen bewegen op de muziek waarbij ze de sjalt laten meebewegen op de muziek. De leerkracht laat verschillende muziekfragmenten horen met verschillende maatsoorten.

Fase 3: De leerkracht reflecteert met de leerlingen over het lopen op muziek. Waar letten de leerlingen op tijdens het lopen? Bij welk muziekfragment was het makkelijk en bij welk muziekfragment was het lopen moeilijk. ⁹¹

Onderwerp: muziek en beweging

Verschillende soorten muziek zorgen ook voor verschillende soorten bewegingen. Tijdens deze activiteiten wordt de werkvorm binnencirkel-buitencirkel gebruikt, zie hoofdstuk 2.3.4.

Fase 1: De leerlingen in de binnen- en buitencirkel zitten op de grond. De leerkracht laat muziek horen.

Fase 2: De leerlingen in de binnencirkel beweegt op de muziek met eenvoudige bewegingen. De buitencirkel spiegelt de bewegingen van de leerling in de binnencirkel. Na een tijdje begint de buitencirkel met bewegen en moet de binnencirkel spiegelen.

Fase 3: De leerkracht reflecteert met de leerlingen. Wat vonden de leerlingen moeilijk en wat juist makkelijk?⁹²

Er kan ook een spel gespeeld worden dat te maken heeft met muziek en bewegingen.

Fase 1: De leerlingen staan in een kring. Één leerling is speurder en gaat uit de kring. Deze leerling gaat op de gang staan terwijl de leerkracht een leider in de kring aanwijst.

Fase 2: De leider verzint alle bewegingen zodra de muziek gestart is. De andere leerlingen doen de bewegingen van de leider na. De speurder staat in de kring en moet de leider zien op te sporen. Wanneer dit gelukt is, is het spel afgelopen.

Fase 3: De leerkracht reflecteert het spel. Hoe is het om de bewegingen van elkaar op te volgen? Is de rol van speurder moeilijk?⁹³

⁹⁰ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 124 – 127.

⁹¹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 128 – 130.

⁹² Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 130 – 133.

⁹³ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 132 .

Onderwerp: bewegingstheater op muziek

De leerlingen gaan bij dit onderwerp bewegingstheater maken op muziek.

Fase 1: De leerlingen zijn verdeeld in groepen. De leerkracht laat een muziekfragment van ongeveer één minuut horen.

Fase 2: De leerlingen zoeken een passende pop of een passend voorwerp uit. Ze bedenken een verhaaltje met deze poppen of voorwerpen in hun groepje.

Fase 3: De leerlingen presenteren hun verhaal en leggen uit waarom de poppen of voorwerpen zijn gekozen.⁹⁴

Onderwerp: bewegingstheater op muziek: levend schimmenspel

Tijdens dit onderwerp zijn de leerlingen bezig met bewegingstheater. Dit keer niet met poppen of voorwerpen, maar met hun eigen lichaam. De leerlingen kunnen eerst in tweetallen oefenen op verschillende muziekfragmenten die verschillende sferen oproepen als grappig, droevig, blij of eng.

Fase 1: De leerkracht laat een muziekfragment van één à twee minuten horen. De leerlingen bedenken individueel een verhaal wat bij het fragment past.

Fase 2: De leerlingen overleggen in viertallen over een passend verhaal bij het muziekstuk. Ze bedenken bewegingen die daarbij passen.

Fase 3: De leerlingen laten hun toneelstukje zien. De leerkracht vraagt de groepjes hun keuzes te verwoorden.⁹⁵

3.2.4 Werken met de stem

De stem is ook een klankbron waar leerlingen gebruik van kunnen maken. De volgende onderwerpen hebben dan ook met het werken met de stem te maken: onthoudsongs, uitvoeren van songs, song grooves, ritme of melodie van een song veranderen, ritme-woorden-compositie, rappen en werken met gedichten.

Onderwerp: onthoudsongs

Muziek kan helpen bij het onthouden van woorden. De leerlingen maken bij deze activiteit een lied die ze helpt bij het onthouden van bijvoorbeeld hoofdplaatsen, landen, getallen, namen of regels.

Fase 1: De leerkracht legt uit dat de leerlingen ezelsbruggetjes gaan maken om bijvoorbeeld hoofdplaatsen, landen, getallen of regels makkelijk te onthouden. De leerlingen mogen zelf een bestaande melodie uitzoeken. De leerkracht kan een aantal voorbeelden geven van melodieën die bruikbaar zijn zoals: altijd is kortjakje ziek of vader Jacob.

Fase 2: De leerlingen gaan in groepjes bedenken waar ze graag een ezelsbruggetjes van willen maken. Vervolgens kiezen ze een melodie van een bestaand lied. Het ezelsbruggetje maken ze tot een tekst die in de melodie past.

Fase 3: De leerlingen zingen hun lied. De leerkracht stelt vragen het tot stand komen van het lied.⁹⁶

Onderwerp: uitvoeren van songs

Bij dit onderwerp voeren de leerlingen een bekende song uit op een bepaalde manier. Het is belangrijk dat de leerlingen het lied al goed kennen.

Fase 1: De leerlingen zingen het lied.

⁹⁴ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 134 – 135.

⁹⁵ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 136 – 138.

⁹⁶ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 145 – 149.

Fase 2: De leerlingen vormen groepjes en ze kiezen een kaartje waarop verschillende manieren van uitvoeren staan, zie bijlage VII. De leerlingen gaan met elkaar overleggen hoe ze het lied op die manier gaan uitvoeren.

Fase 3: De leerlingen voeren het lied uit. De leerkracht stelt vragen over de uitvoering van het lied.⁹⁷

Onderwerp: song grooves

De leerlingen gaan experimenten met een lied.

Fase 1: De leerkracht kiest een lied met een motief van ongeveer 3 woorden. De leerlingen kennen het lied al goed. De leerkracht verdeelt de klas in twee groepen. Één groep zingt het lied en de andere groep herhaalt het motief.

Fase 2: De leerlingen gaan in groepjes overleggen om eenzelfde song groove te creëren. De groepen kiezen een lied en kiezen daaruit een motief om te herhalen.

Fase 3: De leerlingen zingen het lied en het motief door elkaar en presenteren het aan de groep. De leerkracht vraagt of er problemen zijn geweest binnen de groep en hoe de groepen tot het resultaat zijn gekomen.⁹⁸

Onderwerp: ritme of melodie van een song veranderen

Ook bij dit onderwerp gaan de leerlingen experimenteren met een lied. De leerlingen moeten het lied wel goed kennen.

Fase 1: De leerlingen zingen het lied.

Fase 2: De leerkracht geeft de opdracht om het lied te veranderen, maar het lied moet wel herkenbaar blijven. Dat kan door een bepaalde zin helemaal te veranderen en de rest hetzelfde te laten. Ook door woorden in de tekst te herhalen, zodat het ritme in een zin sneller wordt, behoort tot de mogelijkheden. De leerlingen gaan in groepen een verandering bedenken en oefenen.

Fase 3: De leerlingen voeren het lied op. De leerkracht vraagt naar het proces (hoe hebben de leerlingen keuzes gemaakt) en naar het product (wat is het effect van datgene wat je hebt aangepast).⁹⁹

Onderwerp: ritme-woorden-compositie

De leerlingen gaan een compositie maken van woorden die in een bepaald ritme opgezegd worden.

Fase 1: De leerkracht heeft woorden bedacht die de leerlingen gaan uitspreken op de maat van de muziek. Deze woorden staan op kaartjes. Dit kunnen woorden zijn die te maken hebben met andere lesstof. De leerkracht kan bijvoorbeeld topografische namen, dictee woorden of Engelse woorden gebruiken. De leerlingen zeggen de woorden hardop op de maat van de muziek.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen en kiezen vier kaartjes en gaan een ritme erbij bedenken.

Fase 3: De leerlingen voeren hun muziekstuk op aan de klas. De leerkracht stelt vragen als: waar let je op om het juiste ritme te vinden.¹⁰⁰

⁹⁷ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 151 – 152.

⁹⁸ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 153 – 154.

⁹⁹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 155 – 156.

¹⁰⁰ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 158 – 162.

Onderwerp: rappen

Met rappen zullen de leerlingen meer vertrouwd raken met ritme. De articulatie, accenten, contrasten en expressie zijn belangrijk tijdens het rappen.

Fase 1: De leerkracht heeft een aantal ritmische zinnen of gedichten op het bord gezet. Deze gaat de leerkracht samen met de leerlingen ritmisch opzeggen.

Fase 2: De leerlingen gaan in viertallen bedenken hoe de rap leuker gemaakt kan worden, door bijvoorbeeld accenten te verplaatsen of contrasten toe te voegen.

Fase 3: De leerlingen voeren de rap op aan de klas. De leerkracht vraagt hoe de leerlingen tot het resultaat zijn gekomen.¹⁰¹

Onderwerp: werken met gedichten

Met gedichten kunnen de leerlingen muzikaal werken.

Fase 1: De leerlingen krijgen een klein gedichtje van de leerkracht. De leerlingen gaan individueel bedenken hoe ze het gedicht muzikaal kunnen maken. De leerlingen onderstrepen belangrijke woorden in het gedicht.

Fase 2: De leerlingen overleggen in viertallen welke ideeën ze hebben en hoe ze die gaan samenvoegen.

Fase 3: De leerlingen laten hun gedicht horen. De leerkracht reflecteert door te vragen welke muzikale elementen er in het gedicht aanwezig zijn en hoe ze tot hun recht komen.¹⁰²

3.2.5 Instrumentaal musiceren

De leerlingen gaan musiceren met klankbronnen als: lege flesjes, metalen voorwerpen, doosjes of buizen. De volgende onderwerpen worden behandeld: klankbronnen en klankkleur, melodisch geheugen, spelen van een melodie-grafische notatie en ritmenotatie in vakjes.

Onderwerp: klankbronnen en klankkleur

De leerlingen kiezen klankbronnen en maken er een muziekstuk van.

Fase 1: De leerkracht introduceert de klankbronnen. De leerlingen kiezen een klankbron en experimenteren met de klankbron.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen en laten elkaar horen wat ze kunnen op de klankbron. De leerlingen maken één muziekstuk door de klankbronnen te combineren.

Fase 3: De leerlingen presenteren hun muziekstuk en de leerkracht reflecteert door vragen te stellen als: waardoor ontstaan klankeigenschappen of wat zorgt ervoor dat een klank hoog of laag is.¹⁰³

Onderwerp: melodisch geheugen

De leerlingen maken tijdens dit onderwerp melodieën.

Fase 1: De leerkracht biedt een aantal liedjes aan die een duidelijke melodie hebben en die de leerlingen goed kunnen zingen. De leerlingen kiezen in tweetallen een lied.

Fase 2: De leerlingen oefenen in tweetallen op een melodisch instrument waarop ze de melodie van het gekozen lied oefenen.

Fase 3: De leerlingen spelen het lied voor de klas. De leerkracht reflecteert door te vragen of de melodie goed te herkennen is en waaraan het te herkennen is.¹⁰⁴

¹⁰¹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 163 – 167.

¹⁰² Evelein, F. (2007). *Coöperatief leuhjyyyyyyren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 173 – 177.

¹⁰³ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 183 – 186.

¹⁰⁴ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 187 – 188.

De leerlingen kunnen ook melodieën gaan raden.

Fase 1: De leerkracht biedt liedjes aan met een duidelijke melodie die goed te zingen is. De leerlingen kiezen in tweetallen één lied, die ze geheimhouden voor de andere leerlingen.

Fase 2: De leerlingen oefenen het lied met z'n tweeën op een melodisch instrument.

Fase 3: De leerlingen presenteren het lied terwijl de andere leerlingen raden welk lied het is.

¹⁰⁵

Onderwerp: spelen van een melodie-grafische-notatie

Tijdens dit onderwerp werken de leerlingen aan hun muzikaal voorstellingsvermogen.

Fase 1: De leerkracht heeft kaartjes waarop een melodie-grafische-notatie staat, zie bijlage VIII. Elk groepje leerlingen krijgt daar vijf kaartjes van.

Fase 2: De leerkracht speelt één van de kaartjes met melodisch-grafische-notatie erop. De groepjes gaan uitzoeken of ze dat kaartje hebben. Wanneer ze het kaartje hebben, leggen ze het apart. Hebben ze het kaartje niet, dan gebeurt er niets. De leerkracht speelt een tweede kaartje en de leerlingen gaan weer kijken of ze dat kaartje hebben. Ze leggen het weg wanneer de leerlingen het kaartje hebben, anders doen ze niets. En zo gaat de leerkracht door tot er bingo is.

Fase 3: De groepjes hebben bingo wanneer alle kaartjes apart zijn gelegd. De leerkracht controleert de bingo.¹⁰⁶

De leerlingen kunnen ook in tweetallen melodie-grafische-notaties-raden.

Fase 1: De leerlingen vormen tweetallen en verdelen de rollen speler en rader. Elk tweetal heeft een stapel melodie-grafische notatie kaartjes.

Fase 2: De speler speelt een melodie-grafische-notatie-kaartje en de rader raadt welk kaartje het is. Wanneer alle kaarten geweest zijn, wisselen de speler en rader van rol.

Fase 3: De leerkracht evalueert door vragen te stellen als: waar letten de speler en de rader op.¹⁰⁷

De leerlingen kunnen met behulp van de melodie-grafische-notatie-kaartjes een compositie maken.

Fase 1: De leerlingen krijgen een melodie-grafische-notatie-kaartje en oefenen deze op een instrument.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen en overleggen over een compositie. Alle kaartjes moeten gecombineerd worden.

Fase 3: De groepjes presenteren hun compositie. De leerkracht reflecteert het product en het proces.¹⁰⁸

Onderwerp: ritmenotatie in vakjes

Ritme wordt door middel van vakjes en kruisjes gevisualiseerd. Elk vakje is één tel. Wanneer er een kruis in het vak staat, klinkt er geluid (bijvoorbeeld een klap in de handen). De leerkracht heeft kaartjes waarop ritmenotatie in vakjes staan, zie bijlage IX.

Fase 1: De leerkracht heeft tien verschillende kaarten met ritmenotatie in vakjes. Elke groepje krijgt een aantal kaarten.

¹⁰⁵ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 189.

¹⁰⁶ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 191 – 192.

¹⁰⁷ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 194

¹⁰⁸ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 193 – 199.

Fase 2: De leerkracht speelt een kaart. De leerlingen kijken of ze die kaart hebben. Wanneer de leerlingen de juiste kaart hebben, leggen ze die apart. Hebben ze de kaart niet, dan doen ze niets. Dit wordt herhaald tot er bingo is.

Fase 3: Er is bingo wanneer een groepje alle kaarten apart heeft gelegd. De leerkracht controleert de bingo. ¹⁰⁹

De leerlingen kunnen deze activiteit ook in tweetallen doen.

Fase 1: De leerlingen vormen tweetallen en beslissen wie rader en wie speler is.

Fase 2: De speler speelt kaartjes waarop ritmenotatie in vakjes staan. De rader raadt welk kaartje gespeeld wordt. Wanneer alle kaartjes geweest zijn, wisselen de rader en speler van rol.

Fase 3: De leerkracht reflecteert door te vragen of het spelen van de kaartjes moeilijk was. ¹¹⁰

Leerlingen moeten vertrouwd raken met maatnotatie en leren tellen.

Fase 1: De leerlingen vormen viertallen. Binnen dat groepje worden ook tweetallen gevormd.

Fase 2: De tweetallen oefenen één ritmekaartje. Vervolgens gaat het groepje tegelijk het ritmekaartje spelen. De tweetallen spelen dus door elkaar. Het is de bedoeling dat de leerlingen tegelijk beginnen en eindigen. Dit gaan de leerlingen oefenen. Wanneer dit goed gaat, kunnen alle groepsleden een apart ritmekaartje spelen.

Fase 3: De leerkracht reflecteert door te vragen naar het product en het proces. ¹¹¹

3.2.6 Ontwerpen en componeren

Leerlingen gaan tijdens deze onderwerpen muziek ontwerpen en componeren. De onderwerpen zijn: muzikale kennismakingsspelen, bourdon, herhalende muziek ontwerpen, muzikaal gesprek en muzikaal invullen.

Onderwerp: muzikale kennismakingsspelen

Muziek kan gebruikt worden tijdens een eerste kennismaking.

Fase 1: De leerkracht vraagt de leerlingen hun naam ritmisch uit te spreken.

Fase 2: De leerlingen vormen viertallen en combineren hun namen tot een ritmisch geheel.

Fase 3: De groepjes laten hun namenritme aan de rest van de klas horen. ¹¹²

Onderwerp: bourdon

Een bourdon is een constante herhaling van twee tonen.

Fase 1: De leerlingen vormen tweetallen en kiezen elk een melodie-instrument.

Fase 2: Één leerlingen van het tweetal speelt afwisselend twee lange tonen. De andere leerlingen speelt daaroverheen een melodie.

Fase 3: De tweetallen laten de bourdon horen aan een ander tweetal. Dit tweetal geeft dan tips. Daarna gaat het andere tweetal spelen en krijgt ook tips. De leerkracht evalueert door te vragen hoe de leerlingen aan het werk zijn gegaan, hoe de sfeer is en hoe dat ontstaat. ¹¹³

¹⁰⁹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 203 – 204.

¹¹⁰ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 205.

¹¹¹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 202.

¹¹² Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 221 – 223.

¹¹³ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 225.

Onderwerp: herhalende muziek ontwerpen

De leerlingen bedenken een ostinaat.

Fase 1: De leerkracht laat harmonische muziek horen. De leerlingen luisteren naar de muziek.

Fase 2: De leerlingen gaan in tweetallen op instrumenten een ostinaat bedenken die goed bij de muziek past.

Fase 3: De tweetallen laten de compositie aan de rest van de klas horen. De leerkracht evalueert door te vragen of de melodie past bij de muziek.¹¹⁴

Onderwerp: muzikaal gesprek

Leerlingen kunnen een gesprek voeren met woorden, maar ook met muziek.

Fase 1: Alle leerlingen hebben een instrument en gaan in tweetallen een muzikaal gesprek voeren. De leerkracht vertelt dat ze moeten letten op ritme, toonhoogtes en dynamiek.

Fase 2: De leerlingen gaan een muzikaal gesprek voeren. Vervolgens bepalen de leerlingen welke stukken in het gesprek het beste zijn. Hier maken de leerlingen een compositie van. Vervolgens zoeken de tweetallen een ander tweetal en laten ze elkaar de composities horen. Het viertal maakt vervolgens een combinatie van de compositie, zodat er een nieuwe compositie ontstaat.

Fase 3: De groepjes laten de compositie aan de rest van de klas horen. De leerkracht vraagt naar het product en het proces.¹¹⁵

Onderwerp: muzikaal invullen

Tijdens deze activiteiten gaan de leerlingen muziekstukken aan- en invullen.

Fase 1: De leerkracht laat een melodie horen, gevolgd door een open plek. Deze open plek moet ingevuld worden door de leerlingen.

Fase 2: De leerlingen zijn verdeeld in tweetallen en maken met instrumenten het lied af. Vervolgens gaan de tweetallen een ander tweetal zoeken. Ze laten horen wat ze hebben gecomponeerd. Vervolgens gaan de twee tweetallen een gemeenschappelijke compositie maken.

Fase 3: De groepen laten horen wat ze hebben ontworpen. De leerkracht stelt reflectieve vragen als: waar let je op tijdens het maken van een goede opvulling en hoe weet wanneer je moet beginnen.¹¹⁶

3.2.7 Rekenen en onthouden

Leerlingen gaan tijdens deze activiteit rekenen met muziek. De leerkracht maakt afspraken met de leerlingen over wat de muziek betekent. Deze afspraken staan vastgelegd op kaartjes, zie bijlage X. Wanneer de leerkracht een hoge toon speelt, betekent dit een eenheid. Wanneer de leerkracht dus drie maal een hoge toon speelt, is dat het getal 3. Dit thema is onderverdeeld in de volgende onderwerpen: hoeveel speel ik en onthouden.

Onderwerp: hoeveel speel ik

Fase 1: De leerkracht speelt getallen en de leerlingen gaan het getal raden. Dit is om te oefenen.

Fase 2: De leerlingen krijgen een bingo kaart. De leerkracht speelt de getallen. De leerling die als eerste de kaart vol heeft, heeft bingo.

Fase 3: De leerkracht reflecteert door vragen te stellen.¹¹⁷

¹¹⁴ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 231 – 232.

¹¹⁵ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 235 – 236.

¹¹⁶ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers, pp. 238 – 242.

Ook kunnen de leerlingen in tweetallen oefenen.

Fase 1: De leerkracht oefent de getallen nogmaals met de leerlingen.

Fase 2: De leerlingen gaan in tweetallen verder. Één leerling is speler en speelt de getallen. De andere leerling is luisteraar. De luisteraar raadt de getallen.

Fase 3: De leerkracht vraagt hoe deze activiteit ging en of er moeilijkheden waren.¹¹⁸

Daarnaast kunnen de leerlingen ook rekenen met muziek.

Fase 1: De leerkracht vertelt dat er ook kaartjes zijn waarop afspraken staan voor erbij, eraf, delen en vermenigvuldigen. De leerkracht oefent deze afspraken eerst klassikaal.

Fase 2: De leerlingen gaan in tweetallen sommen maken. Één leerling is speler en bedenkt en speelt de sommen. De andere leerling is luisteraar en raadt de som en lost de som op. De luisteraar mag kladpapier gebruiken om de getallen en sommen op te schrijven.

Fase 3: De leerkracht vraagt naar de ervaringen van deze activiteit.¹¹⁹

Onderwerp: onthouden

Muziek kan ook gebruikt worden om bepaalde regels of woorden te onthouden.

Fase 1: De leerkracht kiest woorden, regels of feiten die de leerlingen moeten onthouden. In tweetallen bedenken de leerlingen een ritme om deze woorden, regels of feiten goed te kunnen onthouden.

Fase 2: Daarna worden er viertallen gevormd en bespreken ze de ritmes. Ze maken een gezamenlijk ritme.

Fase 3: De ritmes worden door de viertallen gepresenteerd.¹²⁰

3.3 Samenvatting

Evelein (2007) heeft drie fasen voor coöperatief leren binnen muziek. Fase 1 is de klassikale oriëntatie. In fase 2 gaan de leerlingen werken in teams. De laatste fase is de klassikale presentatie en reflectie.

Daarnaast is het belangrijk om goede regels te hebben bij muzikale activiteiten. De belangrijkste regels zijn:

- Veroorzaak geen overlast;
- Zorg dat je je allemaal goed inzet in het team;
- Ruim alle materialen netjes op.

In dit hoofdstuk zijn verschillende lessen uitgewerkt. Deze lessen horen bij verschillende thema's. Evelein (2007) onderscheidt zeven muzikale thema's die zijn onderverdeeld in onderwerpen. Bij elk onderwerp zijn er één of meerdere lessen beschreven in 3 fasen. Hieronder volgt een overzicht.

- Het ervaren van muzikale sfeer
 - Hoe is de sfeer?
 - Teken en verven op muziek
 - Muzikaal boek

¹¹⁷ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. pp. 245 – 246.

¹¹⁸ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. pp. 246 – 254.

¹¹⁹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. pp. 246 – 254.

¹²⁰ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. pp. 255 – 257.

- Het omgaan met muzikale parameters
 - Dynamiek
 - Dynamiek-compositie
 - Tempo
 - Kort-langcompositie
 - Toonhoogte
 - Toonhoogte compositie
 - Klankkleur
 - Muzikaal geheugen
- Muziek en beweging
 - Lopen op muziek
 - Muziek en beweging
 - Bewegingstheater op muziek
 - Bewegingstheater op muziek: levend schimmenspel
- Werken met de stem
 - Onthoudsongs
 - Uitvoeren van songs
 - Song grooves
 - Ritme of melodie van een song veranderen
 - Ritme-woorden-compositie
 - Rappen
 - Werken met gedichten
- Instrumentaal musiceren
 - Klankbronnen en klankkleur
 - Melodisch geheugen
 - Spelen van een melodie-grafische-notatie
 - Ritme-notatie in vakjes
- Ontwerpen en componeren
 - Muzikale kennismakingsspel
 - Bourdon
 - Herhalende muziek ontwerpen
 - Muzikaal gesprek
 - Muzikaal invullen
- Rekenen en onthouden
 - Hoeveel speel ik
 - Onthouden

In voorgaande hoofdstukken staat het theoretisch onderzoek naar coöperatief leren in muziek. Na het theoretisch onderzoek is praktijk onderzoek gedaan. In de volgende hoofdstukken wordt het praktijk onderzoek behandeld.

Deel 2: praktijk onderzoek

4 Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen het vak muziek?

Het theoretisch onderzoek is afgerond, waardoor er nu met het praktijk onderzoek begonnen kan worden. In dit hoofdstuk staat een beschrijving van het onderzoek. De lessen die zijn uitgevoerd staan in 4.2. In 4.3 is de nameting omschreven.

4.1 Beschrijving van het onderzoek

In deze paragraaf wordt het onderzoek beschreven. De onderzoeksvraag is: Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen muziek? Hierna wordt uiteengezet of er voor een kwantitatief of een kwalitatief onderzoek is gekozen. De ethische verantwoording wordt toegelicht, evenals het experiment en de onderzoekseenheden, populatie en steekproef. Vervolgens wordt uiteengezet hoe er geoperationaliseerd is en op welke manier er informatie verzameld is. Een uitgebreide onderzoeksverantwoording vindt u in bijlage XIII.

4.1.1 Kwantitatief of kwalitatief onderzoek

Er is gekozen voor een kwantitatief onderzoek. Uit theoretisch onderzoek blijkt welke effecten coöperatief leren zou moeten hebben. Na het geven van de lessen coöperatief leren in muziek vindt een nameting plaats. Hiermee wordt gemeten of die effecten van coöperatief leren ook van toepassing zijn binnen het vak muziek. Hierbij wordt dus gemeten in welke hoeveelheid een effect aanwezig is. Dan past een kwantitatief onderzoek het best. Het type onderzoek is een toetsingsonderzoek. De theorie van coöperatief leren wordt getoetst met behulp van lessen coöperatief leren in muziek. Zijn de theoretische effecten van coöperatief leren ook toepasbaar bij het vak muziek? ¹²¹

4.1.2 Ethische verantwoording

Het onderzoek is ethisch aanvaardbaar, omdat de respondenten vrijwillig meewerken en er worden geen valse voorstellingen van zaken gegeven. Daarnaast zijn de gegevens anoniem verwerkt en de uitkomsten hebben geen nadelig effect voor de respondenten. De onderzoeker heeft het onderzoek op een controleerbare, eerlijke en objectieve manier uitgevoerd. ¹²²

4.1.3 Experiment

Om de theorie te toetsen aan de praktijk is gekozen voor een experiment. Er zijn drie soorten experimenten namelijk: pre-experiment, zuiver experiment en quasi-experiment. Het experiment wat bij dit onderzoek gebruikt is, is een pre-experiment. Er is namelijk sprake van een nameting bij één groep. ¹²³

4.1.4 Onderzoekseenheden, populatie en steekproef

De onderzoekseenheden zijn de personen of objecten waarover een uitspraak gedaan wordt in een onderzoek. In dit onderzoek zijn de onderzoekseenheden zijn leerlingen van CBS Het Stroomdal. De populatie zijn de leerlingen van de bovenbouw van CBS Het Stroomdal.

¹²¹ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 100 – 111.

¹²² Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 26 – 29.

¹²³ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 114 – 131.

Uit deze populatie is een steekproef getrokken, namelijk de leerlingen van groep 7/8 op CBS Het stroomdal te Zuidlaren. Hierdoor is er sprake van een selecte steekproef, omdat de eenheden niet op toevalsbasis zijn geselecteerd. Dit is een doelgerichte steekproef omdat deze school op het moment van het uitvoeren van het onderzoek mijn stageschool was. ¹²⁴

4.1.5 Operationaliseren

In de onderzoeksvraag: Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen muziek? komen twee begrippen voor: effecten van coöperatief leren en muziek. Deze begrippen worden geoperationaliseerd, zodat het begrip meetbaar wordt. In figuur 9 staat een schema met de operationalisering van de begrippen.

Figuur 9

Eigenschapsbegrip	Dimensie	Indicator
Coöperatief leren	Positieve wederzijdse afhankelijkheid	Elkaar nodig hebben, hulp vragen en hulp geven.
	Individuele verantwoordelijkheid	Actief meedoen.
	Directe interactie	Luisteren naar elkaar, complimenten geven.
	Sociale vaardigheden	Is samenwerken moeilijk?
Muziek	Groepsproces	Werk eerlijk en gelijk verdelen.
	Klank	Klankduur, klankhoogte, klanksterkte en klankkleur.
	Vorm	Vormprincipes, vormeenheden, vormtechnieken en compositietechnieken.
	Betekenis	Muziek uitbeelden, eigen betekenisgeving en verschillende functies binnen muziek.
	Zingen	Liedjes zingen
	Luisteren	Luisteren naar eigengemaakte muziek of dat van anderen.
	Muziek maken	Muziek spelen op een instrument of andere klankbronnen.
	Bewegen	Bewegen op muziek
	Vastleggen	Grafische of traditionele notatie.

Het eigenschapsbegrip coöperatief leren wordt getoetst door middel van een enquête, omdat de onderzoeksvraag gaat over de effecten van coöperatief leren. Het eigenschapsbegrip muziek wordt daarom niet getoetst, maar is wel van belang voor de inhoud van de lessen. De lessen die gegeven zijn om het effect van coöperatief leren te meten, zijn op basis van beide eigenschapsbegrippen uitgevoerd. ¹²⁵

¹²⁴ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 144 – 169.

¹²⁵ ¹²⁵ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 172 – 176.

4.1.6 Manier van informatie verzamelen

Er is gekozen voor een gestructureerde en directe manier van informatie verzamelen. Gestructureerd informatie verzamelen past goed bij kwantitatief onderzoek doen, omdat je precies weet welke informatie je wilt hebben en welke informatie je verwacht. Daarnaast is er gekozen voor een directe manier van informatie verzamelen, omdat het niet over een bedreigend onderwerp gaat. ¹²⁶

4.1.7 Betrouwbaarheid

Een onderzoek is betrouwbaar wanneer het onafhankelijk is van toeval. De omgeving waarin het onderzoek is afgenomen kan bepalend zijn voor de uitkomsten van het onderzoek. Tijdens het afnemen van de enquêtes was het rustig in de klas, dus dat was een optimale situatie. Daarnaast kan de betrouwbaarheid vast worden gesteld via de test-hertest methode. Hierbij wordt de enquête nogmaals afgenomen om te kijken of de resultaten hetzelfde zijn. Dit was echter niet mogelijk in verband met tijdgebrek. ¹²⁷

4.1.8 Validiteit

Naast dat het onderzoek betrouwbaar moet zijn, moet het ook valide zijn. Dat wil zeggen dat je meet wat je beoogt te meten. Een voorwaarde voor een valide onderzoek is een betrouwbaar onderzoek. ¹²⁸

4.1.9 Manier van interviewen

In dit onderzoek is gekozen voor interviewen in plaats van observeren. Interviewen is een goede methode om informatie te krijgen over attitudes, opinies, gevoelens, gedachten en kennis. Een nadeel van interviewen is dat er soms sociaal wenselijke antwoorden gegeven kunnen worden en non-respons. Van non-respons was bij dit onderzoek geen sprake, omdat de enquête is afgenomen in een klas. Zo kan er op worden toegezien dat elke leerling, mits geen bezwaar, de enquête invult. ¹²⁹

Gekozen is om te interviewen middels een enquête. Het is namelijk makkelijk te organiseren, anoniem, kost weinig tijd om af te nemen en is minder gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden ten opzichte van mondelinge interviewen. Het nadeel is echter dat het wel veel tijd kost om een enquête te maken, er geen controle is op het invullen van de enquête en dat er niet teveel vragen kunnen worden gesteld. ¹³⁰

De enquête is te vinden in bijlage XI.

¹²⁶ ¹²⁶ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 176 – 185.

¹²⁷ ¹²⁷ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 188 – 191.

¹²⁸ ¹²⁸ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 191 – 194.

¹²⁹ ¹²⁹ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 218 – 222.

¹³⁰ ¹³⁰ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. pp. 222 – 226.

4.2 Welke lessen coöperatief leren in muziek ga ik geven?

In deze paragraaf staan de lessen coöperatief leren binnen het vak muziek die zijn uitgevoerd voor het onderzoek vermeld. Deze lessen zijn gegeven in een groep 7/8 met 30 leerlingen. Er zijn zes lessen gegeven om zo het effect van coöperatief leren te meten. Bij de keuze voor deze lessen is gelet op opbouw van de lessen en is rekening gehouden met de groep leerlingen. Daarnaast heb ik zelf een aantal lessen bedacht, deze zijn niet beschreven in hoofdstuk 3.

Les 1: bloemkoolsamba

Datum: 21 maart 2012

Aantal leerlingen: 29

KVB: klank en vorm

Domein(en): luisteren en zingen

Lesdoel: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen een eigen bloemkoolsamba maken, waarbij ze letten op het ritme.

Lesomschrijving

Fase 1: De leerlingen luisteren naar de bloemkoolsamba¹³¹. De leerkracht geeft een luisteropdracht: de leerlingen moeten opschrijven welke woorden ze horen.

Fase 2: De leerkracht bespreekt de woorden met de leerlingen. De leerkracht vertelt dat de leerlingen zelf zo'n bloemkoolsamba gaan maken. Ze moeten verschillende ritmes gebruiken. De leerkracht bedenkt samen met de leerlingen een aantal voorbeelden. De leerlingen gaan in groepjes een bloemkoolsamba maken.

Fase 3: De leerlingen laten hun bloemkoolsamba horen aan de rest van de klas.

Les 2: kort – lang bingo

Datum: 28 maart 2012

Aantal leerlingen: 29

KVB: klank

Domein(en): luisteren en vastleggen

Lesdoel: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen het verschil tussen kort en lang horen.

Lesomschrijving

Fase1: de leerlingen vormen tweetallen. De leerkracht geeft elk tweetal de tempokaartjes (bijlage III).

Fase 2: de leerkracht speelt steeds één van de kaartjes en de leerlingen raden welk kaartje ze horen. Dit kaartje leggen ze aan de kant. De leerlingen leggen de kaartjes in de goede volgorde.

Fase 3: De leerkracht bespreekt de goede antwoorden en vraagt of de leerlingen dit moeilijk vonden en vraagt argumenten daarvoor.

Les 3: kort-lang spelen

Datum: 11 april 2012

Aantal leerlingen: 28

KVB: klank

Domein(en): muziek maken, luisteren en vastleggen

Lesdoel: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen kort en lang spelen op een instrument.

¹³¹ <http://www.youtube.com/watch?v=qXRKnYiX4o>

Lesomschrijving

Fase 1: De leerlingen vormen duo's en krijgen per duo een stapel tempokaartjes.

Fase 2: De leerlingen beslissen wie speler is en wie luisteraar is. De kaartjes liggen open op tafel en de speler speelt het kaartje en de luisteraar raadt welk kaartje het is. Wanneer alle kaartjes zijn geweest, wisselen de leerlingen van rol.

Fase 3: De leerkracht vraagt naar de ervaringen van de leerlingen. Vonden ze het moeilijk?

Les 4: muzikaal geheugen

Datum: 14 juni

Aantal leerlingen: 28

KVB: klank, vorm en betekenis

Domein(en): luisteren en vastleggen

Lesdoel: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen een notatie maken van muziek.

Lesomschrijving

Fase 1: De leerkracht deelt een werkblad uit, zie bijlage VI. De leerkracht laat 8 verschillende muziekfragmenten horen.

Fase 2: De leerlingen schrijven of tekenen opvallende kenmerken van het fragment. Na elk fragment overleggen de leerlingen in tweetallen. Nadat de fragmenten zijn beluisterd, laat de leerkracht de fragmenten nogmaals horen in een andere volgorde. In de tweede kolom schrijven de leerlingen het getal bij het juiste kenmerk.

Fase 3: De leerkracht reflecteert door te vragen hoe de leerlingen de muziek hebben onthouden. Hoe hebben de leerlingen de fragmenten herkend?

Les 5: filmmuziek

Datum: 21 juni 2012

Aantal leerlingen: 29

KVB: betekenis

Domein(en): luisteren en bewegen

Lesdoel: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen de relatie tussen filmfragmenten en muziek verwoorden en uitbeelden.

Lesomschrijving

Fase 1: Ik vraag de leerlingen of ze weten wat een stomme film is. Ik laat fragmenten zien van de film 'The Artist'¹³².

Fase 2: Ik laat de leerlingen filmmuziek horen en vraag ze daarbij een scène te bedenken. Deze bespreken we klassikaal. Vervolgens laat ik nog twee muziekfragmenten horen waar de leerlingen ook scènes bij bedenken. Deze scènes gaan ze in groepjes bespreken. Uiteindelijk bedenken ze één scène bij één muziekfragment.

Fase 3: De leerlingen voeren de scène echter op met beide muziekfragmenten. De andere leerlingen moeten kiezen welk muziekfragment het beste bij de gespeelde scène past.

Les 6: Foodrap

Datum: 28 juni 2012

Aantal leerlingen: 30

KVB: vorm

Domein(en): zingen en luisteren

Lesdoel: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen een ritmische tekst voordragen, waarbij andere leerlingen andere ritmes voordragen.

¹³² <http://www.imdb.com/title/tt1655442/>

Lesomschrijving

Fase 1: De leerkracht vertelt dat je alleen, maar ook samen muziek kan maken. De leerlingen geven voorbeelden.

Fase 2: De leerlingen oefenen ritmes in groepjes. Daarna krijgt elk groepje een ritme die ze goed gaan oefenen. Elk groepje heeft een ander ritme. Deze ritmes gaan de leerlingen door elkaar uitspreken.

Fase 3: De leerkracht is dirigent en laat een aantal groepjes beginnen met hun ritme. De dirigent kan groepen 'aan en uit' zetten.

4.3 Nameting

Na het geven van de lessen coöperatief leren in muziek is de enquête uitgedeeld. Het doel van deze enquête is om er achter te komen welke effecten coöperatief leren heeft. In dit hoofdstuk staat een verantwoording van de enquêtevragen.

Vraag 1 tot en met 6 zijn algemene vragen. Dit zijn de volgende vragen: Ben je een jongen of een meisje? (vraag 1), In welke groep zit je? (vraag 2), Vind je het vak muziek leuk? (vraag 3), Vind je het leuk om samen te werken tijdens de muzieklessen? (vraag 4), Waarom vind je het wel of niet leuk om samen te werken tijdens muzieklessen? (vraag 5) en Wat vind je leuker? Samen muziek maken of alleen muziek maken (vraag 6). Deze vragen dienen ter inleiding op de enquête en geven aan hoe de leerlingen over het vak muziek denken.

Ebbens en Ettekoven (2005) geven aan dat er vijf belangrijke aandachtspunten zijn bij coöperatief leren namelijk: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, sociale vaardigheden en het groepsproces. Met behulp van de enquête wordt er getoetst of de leerlingen deze aandachtspunten hebben ervaren.

Het begrip **positieve wederzijdse afhankelijkheid** wil zeggen dat de leerlingen elkaar nodig hebben en elkaar willen helpen voor een goed groepsresultaat. De enquêtevragen die erbij horen zijn: Denk je dat je een opdracht beter maakt, wanneer je samenwerkt? (vraag 7), Vind je het leuk om iemand iets uit te leggen? (vraag 9) en Vraag je zelf wel eens een klasgenoot om iets uit te leggen? (vraag 10).

Individuele verantwoordelijkheid wil zeggen dat leerlingen tijdens het samenwerken zich toch individueel verantwoordelijk voelen. Ze weten dat ze zelf een bijdrage moeten leveren voor een goed groepsresultaat. Dit is vertaald naar de volgende vragen: Praat je tijdens het samenwerken ook over onderwerpen die niet met de opdracht te maken hebben? (vraag 8) en Doe je zelf altijd actief mee wanneer je in groepjes moet werken? (vraag 11). Deze vragen gaan over de inbreng van de individuele leerling.

Directe interactie wil zeggen dat de leerlingen met elkaar communiceren. De enquêtevragen hebben betrekking tot de mate waarin deze onderlinge interactie goed verloopt. Dat zijn de volgende vragen: Luisteren andere leerlingen naar jou als je aan het woord bent? (vraag 13) en Geef je groepsleden wel eens een compliment wanneer ze iets goeds doen of zeggen? (vraag 14). Deze vragen gaan over hoe er met de leerlingen wordt omgegaan tijdens het samenwerken.

Daarnaast zijn er vragen met betrekking tot **sociale vaardigheden**. Deze vragen zijn: Vind je het moeilijk om samen te werken? (vraag 15) en Waarom vind je het wel of niet moeilijk om samen te werken? (vraag 16).

Als laatste aandachtspunt is er het **groepsproces**. Het is belangrijk om het groepsproces te evalueren. De vraag die erbij hoort is: Wordt het werk in de groepjes altijd eerlijk en gelijk verdeeld? (vraag 12).

De laatste vraag is: Wil je nog iets kwijt over samenwerken tijdens muzieklessen? (vraag 17). Hier kunnen de leerlingen nog opmerkingen over samenwerken tijdens muzieklessen schrijven.

In hoofdstuk 5 staan de uitkomsten van de enquête en de conclusie die getrokken kan worden.

5 Conclusie

In dit hoofdstuk staan de conclusies van het onderzoek. Na het geven van de lessen coöperatief leren in muziek is er een enquête uitgedeeld. De uitkomsten van de enquête kunt u vinden in bijlage XII. Eerst hebben de leerlingen een aantal algemene vragen ingevuld. Daarna zijn er vragen gesteld die in verband staan met de vijf aandachtspunten die Ebbens en Ettekoven (2005) hebben opgesteld.

Uit de algemene vragen is gebleken dat 67 % van de leerlingen het vak muziek erg leuk vinden, 30 % vindt het vak een beetje leuk en 3 % vindt het vak niet zo leuk. Bijna alle leerlingen vinden het vak muziek dus leuk. Vervolgens wordt er gevraagd of de leerlingen het leuk vinden om samen te werken tijdens de muziekles, daarop geeft 70 % aan het erg leuk te vinden, 27 % een beetje leuk en 3 % niet zo leuk. De leerlingen hebben onder andere het volgende opgeschreven over samenwerken tijdens muzieklessen: “omdat je dan echt iets samen doet met de hele klas, je kunt dan samen muziek maken en dat vind ik leuk, het is gezellig en ik vind het leuk omdat je ook de ideeën en muziek van anderen hoort”.

Het grootste deel van de leerlingen, namelijk 97 % geeft aan samen muziek maken leuker te vinden dan alleen muziek maken. Hierna worden de vragen gesteld die te maken hebben met de vijf aandachtspunten van Ebbens & Ettekoven (2005).

Het begrip positieve wederzijdse afhankelijk wordt gekenmerkt door de vragen 7, 9, 10. Hier is als volgt op geantwoord door de leerlingen. *Denk je dat je een opdracht beter maakt wanneer je samenwerkt? (vraag 7)* is door 80 % van de leerlingen positief beantwoord. De meeste leerlingen denken dat ze een opdracht beter maken wanneer ze samenwerken. Daarentegen vindt 20 % van de leerlingen dat ze een opdracht niet beter maken wanneer ze samenwerken. *Vind je het leuk om iemand iets uit te leggen? (vraag 9)* reageren de leerlingen ook positief. 80 % van de leerlingen vindt dit leuk en 20 % niet. *Vraag je zelf wel eens een klasgenoot om iets uit te leggen? (vraag 10)* is door 73 % van de leerlingen met ‘ja’ beantwoord. Door 27 % van de leerlingen is deze vraag met ‘nee’ beantwoord. De leerlingen zijn op een positieve manier wederzijds afhankelijk van elkaar. De meeste leerlingen vinden het leuk om iets uit te leggen en vinden het niet erg om hulp te vragen. Dit is belangrijk, omdat de leerlingen moeten weten dat hulp vragen niet erg is. De leerlingen kunnen juist veel van elkaar leren.

Vervolgens het begrip individuele verantwoordelijkheid, die vertegenwoordigd wordt met de vragen 8 en 11. Op de vraag *Praat je tijdens het samenwerken ook over onderwerpen die niet met de opdracht te maken hebben? (vraag 8)* is door de leerlingen als volgt beantwoord. Van de 30 leerlingen geeft 3 % toe ‘vaak’ over andere onderwerpen te praten, 87 % zegt dit ‘soms’ te doen en 10 % doet dit ‘nooit’. Er zijn dus maar weinig leerlingen die vaak over andere onderwerpen praten, toch zijn er veel leerlingen die aangeven dat ze soms over andere onderwerpen praten. Dit is lastig te voorkomen, omdat de leerlingen tijdens het samenwerken met elkaar praten. Het is moeilijk om bij elke groepje te controleren of het altijd over de opdracht gaat. Gelukkig zeggen ook een aantal leerlingen nooit over een ander onderwerp te praten. De volgende vraag is: *Doe je zelf altijd actief mee wanneer je in groepjes moet werken? (vraag 11)*. Daarop geeft 70 % van de leerlingen het antwoord ‘ja’, 30 % geeft aan dit ‘soms’ te doen en 0 % zegt hierop ‘nee’. De meeste leerlingen voelen zich wel individueel verantwoordelijk.

Hoewel veel leerlingen aangeven dat ze soms over andere onderwerpen praten, denk ik niet dat het ernstig is. Zolang het de actieve deelname aan de opdracht maar niet verstoort. Het grootste gedeelte van de leerlingen zegt dat ze zelf altijd actief meedoen, dat is dus een positief punt. Ze dragen hun steentje bij en dat is belangrijk tijdens het samenwerken.

Vraag 13 en 14 hebben betrekking tot directe interactie. Op de vraag *Luisteren andere leerlingen naar jou als je aan het woord bent? (vraag 13)* beantwoordt 50 % van de leerlingen met 'ja', 47 % met 'soms' en 3 % met 'nee'. Bijna alle leerlingen vinden dus dat er soms of altijd naar hun geluisterd wordt, wanneer ze aan het woord zijn. De vraag *Geef je groepsleden wel eens een compliment wanneer ze iets goeds doen of zeggen? (vraag 14)* is door 57 % van de leerlingen met 'ja' beantwoord, door 43 % met 'soms' en geen enkele leerling heeft 'nee' in gevuld. Tijdens het samenwerken is er tussen de leerlingen directe interactie. Leerlingen communiceren met elkaar en dat gaat goed. Bijna alle leerlingen geven aan dat er soms of altijd naar ze wordt geluisterd en dat ze regelmatig een compliment geven. Dit is belangrijk, omdat directe interactie op deze manier positief wordt beoordeeld en dat is gunstig voor de samenwerking.

De vragen met betrekking tot sociale vaardigheden waren vraag 15 en 16. Op de vraag *Vind je het moeilijk om samen te werken? (vraag 15)* is door 93 % van de leerlingen beantwoord met 'nee'. De overige 7% vindt het moeilijk om samen te werken. De vraag *Waarom vind je het wel of niet moeilijk om samen te werken? (vraag 16)* is een open vraag. De leerlingen hebben de volgende antwoorden gegeven: "ik vind het leuk en dan vind ik het niet moeilijk, het is gezelliger, samen sta je sterk en omdat iedereen aardig is". Er zijn niet alleen positieve antwoorden gegeven. Sommige leerlingen waren minder positief over het samenwerken. Zij schreven het volgende: "ik vind het soms moeilijk, omdat we er niet over eens worden en dan gaan ze door me heen praten als ik praat". De meeste leerlingen waren echter positief en vinden het leuk om met hun klasgenoten samen te werken.

Het laatste aandachtspunt is het groepsproces. De vraag die erbij hoort is *Wordt het werk in de groepjes altijd eerlijk en gelijk verdeeld? (vraag 12)*. Hierop antwoordt 17 % met 'ja', 80 % met 'soms' en 3 % met 'nee'. Het grootste gedeelte van de leerlingen vindt dus dat het werk niet altijd eerlijk en gelijk verdeeld wordt. Het groepsproces is een aandachtspunt wat nog verbeterd moet worden. De leerlingen zijn niet altijd tevreden over de werkverdeling in de groepjes. Het groepsproces moet meer aandacht krijgen, zodat leerlingen kunnen praten over het groepsproces. Zo kunnen ze aan elkaar uitleggen wat prettig is en wat onprettig is tijdens het samenwerken. Op deze manier kan de samenwerking tijdens een volgende opdracht worden verbeterd.

Dit zijn de uitkomsten van het de enquête. Nu gaan we terug naar de onderzoeksvraag. De onderzoeksvraag was: Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen muziek? Uit het theoretisch onderzoek is gebleken dat er vijf begrippen zijn die bij coöperatief leren horen. Dit zijn positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, sociale vaardigheden en groepsproces. Deze begrippen geven aan wat de leerlingen tijdens coöperatieve werkvormen leren. Voor het praktijkonderzoek zijn coöperatief leren en het vak muziek met elkaar gecombineerd. Of de vijf aandachtspunten ook aanwezig zijn tijdens coöperatief leren in muziek, is onderzocht middels een enquête.

Daaruit is gebleken dat positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie en sociale vaardigheden als positief worden beoordeeld tijdens coöperatief leren in muziek. Het groepsproces is een aandachtspunt wat nog niet als positief beoordeeld wordt door de leerlingen. Wanneer er coöperatieve werkvormen worden toegepast tijdens het vak muziek heeft dat een positief effect op de positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie en sociale vaardigheden van leerlingen. De leerlingen geven daarnaast ook aan muziek een leuk vak te vinden en vinden het ook leuk om samen te werken tijdens het vak muziek.

Kortom, coöperatief leren in muziek heeft een positief effect op het vak muziek en op samenwerken. Deze effecten zijn plezier tijdens het vak muziek, positieve wederzijdse afhankelijk, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie en sociale vaardigheden ontwikkelen. Dit kan echter alleen gezegd worden voor de populatie van het onderzoek, namelijk de leerlingen van de bovenbouw van CBS Het stroomdal. Over ander scholen kan ik geen uitspraak doen, omdat ik daar geen lessen heb gegeven en geen enquête heb uitgedeeld. Verschillende scholen hebben een verschillend beleid, waardoor er op de ene school meer aan coöperatief leren wordt gedaan dan op een andere school.

Literatuurlijst

Hieronder staan de websites en boeken die gebruikt zijn voor dit onderzoek.

Websites

<http://tule.slo.nl/>
<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/C-K-KDKunstzinnigeOrientatie.html>
<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/F-KDKunstzinnigeOrientatie.html>
<http://www.imdb.com/title/tt1655442/>
<http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/92/91>
<http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>
<http://www.youtube.com/watch?v=qXRKnYiX4o>

Boeken

Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers.

Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Geel, V. van (1995). *De orde in orde vernieuwd*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

Kagan, S. (2010). *Coöperatieve leerstrategieën*. Vlissingen: Bazalt.

Lei, R. van der, Haverkort, F. & Noordam, L. (2004) *Muziekmeester! Deel 2*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Lei, R. van der, Haverkort, F. & Noordam, L. (2004). *Muziekmeester! Deel 1*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

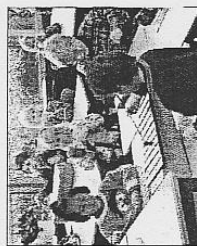
Vugt, J. van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.

Bijlage

- I. leerlijnen kunstzinnige oriëntatie
- II. dynamiek kaartjes
- III. tempo kaartjes
- IV. toonhoogte kaartjes
- V. klankbron kaartjes
- VI. muzikaal geheugen werkblad
- VII. manieren van uitvoeren kaartjes.
- VIII: grafische notatie kaartjes
- IX: ritme notatie kaartjes
- X: rekenen kaartjes
- XI: enquête
- XII: uitkomsten enquête
- XIII: onderzoeksverantwoording

Kerdoel 54 - Muziek

De leerlingen leren beelden, **muziek**, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.



Toelichting en verantwoording

Bij het onderdeel muziek van dit kerndoel gaat het er vooral om dat kinderen zich muzikaal kunnen ontwikkelen. Dat kan door ze bewust om te laten gaan met de gevoelens die liederen, muziekstukjes en verschillende luisterfragmenten bij hen oproepen. Het kan met muziek die zij zelf maken (zingend of spelend). Het kan ook met muziek die ze beluisteren.

Kinderen ervaren steeds weer dat muziek iets met hen doet. Ze ervaren echter ook dat zij iets met muziek kunnen doen: zingen, spelen, improviseren, componeren, luisteren. Het zijn allemaal vormen waarbij er een vorm van communicatie ontstaat tussen mensen en muziek.

In de communicatie tussen kinderen speelt muziek een belangrijke rol. Ze communiceren met muziek maar ook over muziek die iets voor hen betekent.

Voor kinderen is ook het vocale aspect van de communicatie erg belangrijk: praat je hoog, laag, hard of zacht, gevarieerd, snel, langzaam. Kunnen ze hun stem zo gevarieerd gebruiken? De fijne beheersing van deze verschillende mogelijkheden van hun stem komt juist bij het zingen veel aan de orde.

Zingen biedt ook (een vaak onderschatte) kans op het leren en trainen van de taal. Oefening, uitspraak, begripsvorming en consolidatie van de woordenschat zijn voortdurend aan de orde. Daarmee is het vooral van belang voor taalzwakke kinderen.

Inhoud

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
BETEKENISVOLLE ONDERWERPEN EN THEMA'S			
• muzikale verkenning van onderwerpen uit de directe omgeving van de kleuters. Bijvoorbeeld: de omgeving (in de klas, in het huis), knuffels, beren, optocht, muziek in de straat, het weer, kabouters en reuzen, sprookjes, feesten, het verkeer, Sinterklaas en Kerst, dieren, seizoenen. Deze onderwerpen worden zingend, spelend, bewegend en luisterend verkend.	• muzikale verkenning van onderwerpen uit de ruimere omgeving van de kinderen. Onderwerpen uit groep 1 en 2 komen soms weer aan de orde op een hoger niveau. Nieuwe onderwerpen zijn bijvoorbeeld: onze wijk of in het dorp, de fanfare, heksen en tovenaars, fantasie, dieren, op reis met de trein, avonturen, drummen. Deze onderwerpen worden zingend, spelend, bewegend, noterend en luisterend verkend.	• muzikale verkenning van onderwerpen uit de veranderende belangstellingswereld van de kinderen. Onderwerpen uit de vorige groepen komen weer aan de orde, maar de kinderen ervaren veel nieuwe elementen waar muziek een specifieke rol vervult: verre landen, feesten, muziek uit verre landen, kleding, cowboys, kermis, ridders en jonkvrouwen, varen, insecten, ruzie, markt. Deze onderwerpen worden zingend, spelend, bewegend, noterend en luisterend verkend.	• muziek is voor kinderen alom tegenwoordig. Via de media komen ze met veel verschillende soorten muziek in aanraking. Muziek op school sluit daarbij aan, maar geeft ook een verdieping in de muzikale beleving van de kinderen. Onderwerpen uit de lagere groepen komen vaak weer aan de orde, maar ook nieuwe muziekthema's als carnaval, de eindmusical, filmmuziek, rap en liefde, oorlog en vrede, morgen en avond, verdriet, muziek op de computer, SMS-en /ringtonen, natuur en milieu, liefde. Deze onderwerpen worden zingend, spelend, bewegend, noterend en luisterend verkend.

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
ZINGEN			
• eenstemmige, korte en ritmisch eenvoudige liedjes, verbonden met het thema of onderwerp • liedjes in het toongebied d' – b' • eenvoudige structuren met veel herhalingen in de tekst en de melodie	• eenstemmige, korte en ritmisch eenvoudige liedjes, verbonden met het thema of onderwerp • liedjes in het toongebied c – c' • verschillende maatsorten • eenvoudige structuren met herhalingen en afwisselingen in de tekst en de melodie • gezongen met begeleiding van een 'meezing Cd' • aandacht voor articulatie en zuiverheid	• eenstemmige en meerstemmige liederen (canons), couplet-refrein liederen die verbonden worden met het thema of onderwerp • liedjes in het toongebied c' – d' • afkomstig uit de eigen en andere culturen • ritmisch gecompliceerder en muzikaal uitdagender • complexere structuren met herhalingen, contrasten en variaties in tekst en melodie • gezongen met begeleiding van een 'meezing Cd' • aandacht voor articulatie en zuiverheid	• eenstemmige en meerstemmige liederen (canons), couplet-refrein liederen, liederen die om een langere adem vragen en die verbonden worden met het thema of onderwerp • liedjes in het toongebied a – f'' • afkomstig uit de eigen maar ook uit andere culturen, taalgebieden en muzikale stijlen • ritmisch gecompliceerder en muzikaal uitdagender • langere, complexe structuren met herhalingen, contrasten en variaties in tekst en melodie • gezongen met begeleiding van een 'meezing Cd' • aandacht voor articulatie, dynamische verschillen, zuiverheid en voordracht
LUISTERN			
• muziek afkomstig uit verschillende stijlprioden en culturen • de muziek is eenduidig en duidelijk van karakter • de muziek is helder en eenvoudig van structuur	• muziek, afkomstig uit verschillende stijlprioden en culturen, in wisselende fragmenten (tot twee minuten), verbonden met het thema of onderwerp • de muziek is eenduidig en duidelijk van karakter • de muziek draagt meerdere betekenis-sen • de muziek is helder en eenvoudig van structuur • de muziek kent meerdere herhalingen en afwisselingen	• muziek, afkomstig uit verschillende stijlprioden en culturen, in korte maar ook langere fragmenten (twee á drie minuten), verbonden met het thema of onderwerp • de muziek kent meerdere betekenissen of ontwikkelingen • naast vormprincipes (herhaling, contrast en variatie) komen ook vormeenheden (motief, thema, muzikale zinnen) en compositievormen (zoals canon, rondo en variatievormen) aan de orde	• muziek, afkomstig uit verschillende stijlprioden en culturen; in langere fragmenten (tot circa vier minuten), verbonden met het thema of onderwerp • de muziek draagt meerdere betekenissen en/of ontwikkelingen in zich • naast vormprincipes (herhaling, contrast en variatie) komen ook vormeenheden (motief, thema, muzikale zinnen) en compositievormen (zoals canon, rondo en variatievormen) aan de orde

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
M U Z I E K M A K E N			
• korte klankbeelden spelen van betekenisvolle situaties • de maat spelen bij liedjes • spelen van tegenstellingen: hard-zacht, hoog-laag, snel-langzaam • experimenteren met verschillende klankkleuren en bespeelmogelijkheden • korte speelstukjes maken met herhalingen	• klankbeelden ontwerpen en spelen van betekenisvolle situaties met stiltemomenten • de maat en het ritme spelen bij liedjes • spelen van tegenstellingen: hard-zacht, hoog-laag, snel-langzaam • experimenteren met verschillende klankkleuren en bespeelmogelijkheden • speelstukjes met herhalingen en contrasten uitvoeren	• klankbeelden ontwerpen en spelen van betekenisvolle situaties met stiltemomenten en een bepaalde ontwikkeling • de maat, het ritme en eenvoudige ritmische patronen spelen bij liedjes • spelen van tegenstellingen: hard-zacht, hoog-laag, snel-langzaam • experimenteren met verschillende klankkleuren en bespeelmogelijkheden die passen bij het instrument • speelstukjes ontwerpen en spelen met: - vormprincipes (herhalingen, contrasten) - vormeenheden (motieven, thema's, muzikale zinnen) - vormtechnieken (echo, imitatie, ostinaat)	• klankbeelden van betekenisvolle situaties met stiltemomenten, een bepaalde ontwikkeling en herhalingen • de maat, het ritme en eenvoudige ritmische patronen spelen bij liedjes ook als voorspel, naspel en begeleiding • spelen van tegenstellingen en overgangen: hard-zacht, hoog-laag, snel-langzaam • experimenteren met verschillende klankkleuren en bespeelmogelijkheden die passen bij het instrument • speelstukjes ontwerpen en spelen waarin centraal staan: - vormprincipes (herhalingen, contrasten, variaties) - vormeenheden (motieven, thema's, muzikale zinnen) - vormtechnieken (echo, imitatie, ostinaat) • eenvoudige grafisch of traditioneel genoteerde speelstukjes • begeleidingen maken bij rapteksten

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
MUZIEK VASTLEGGEN			
- het onderwijs speelt zich altijd af binnen situaties die betekenis hebben voor de kinderen - de geluiden/klanken van verschillende klankbronnen (bijvoorbeeld klankstaaf, triangel, fluit) grafisch noteren en spelen	- het onderwijs speelt zich altijd af binnen situaties die betekenis hebben voor de kinderen - de geluiden/klanken van verschillende klankbronnen (bijvoorbeeld klankstaaf, triangel, fluit) grafisch noteren en spelen - korte-lange, hoge-lage, harde-zachte geluiden grafisch vastleggen en spelen - grafisch vastleggen van herhalingen en contrasten - klankstukjes ontwerpen van circa een minuut	- het onderwijs speelt zich altijd af binnen situaties die betekenis hebben voor de kinderen - grafisch vastleggen en spelen van korte-lange, hoge-lage, harde-zachte geluiden met hun verschillende overgangen en combinaties (bijvoorbeeld een lang, hoog, zacht geluid dat langzaam zachter wordt) - klankstukjes ontwerpen waarin een bepaalde ontwikkeling plaatsvindt van circa anderhalve minuut - kennismaken met de basisprincipes van de traditionele notatie (vijftienvoudige noten, balk, vorm van de noten, plaats van de noten, vioolsleutel, meerstemmigheid) - spelen van eenvoudige ritmes met kwart, halve en hele noten en de daarbij behorende rusten	- het onderwijs speelt zich altijd af binnen situaties die betekenis hebben voor de kinderen - grafisch vastleggen en spelen van korte-lange, hoge-lage, harde-zachte geluiden met hun verschillende overgangen en combinaties (bijvoorbeeld een lang, hoog, zacht geluid dat langzaam zachter wordt) - klankstukjes ontwerpen waarin een bepaalde ontwikkeling plaatsvindt van circa anderhalve minuut - kennismaken met de basisprincipes van de traditionele notatie (vijftienvoudige noten, balk, vorm van de noten, plaats van de noten, vioolsleutel, meerstemmigheid) - spelen van eenvoudige ritmes met kwart, halve en hele noten en de daarbij behorende rusten
BEWEGEN			
- bewegen bij - of naar aanleiding van (dans- en speel)liederen - met bewegingen uitbeelden van de muzikale aspecten van betekenisvolle situaties bij het luisteren naar muziek - met bewegingen de vorm van liederen of muziekfragmenten weergeven	- bewegen bij - of naar aanleiding van (dans- en speel)liederen - met bewegingen uitbeelden van de muzikale aspecten van betekenisvolle situaties bij het luisteren naar muziek - met bewegingen de vorm van liederen of muziekfragmenten weergeven	- bewegen bij - of naar aanleiding van (dans-)liederen - met bewegingen uitbeelden van de muzikale aspecten van betekenisvolle situaties bij het luisteren naar muziek - bewegen op: - vormprincipes (herhalingen, contrasten, variaties) - vormeenheden (motieven, thema's, muzikale zinnen) - vormtechnieken (echo, imitatie, ostinaat) in liederen of muziekfragmenten	- bewegen bij - of naar aanleiding van (dans-)liederen - met bewegingen uitbeelden van de muzikale aspecten van betekenisvolle situaties bij het luisteren naar muziek - bewegen op: - vormprincipes (herhalingen, contrasten, variaties) - vormeenheden (motieven, thema's, muzikale zinnen) - vormtechnieken (echo, imitatie, ostinaat) in liederen of muziekfragmenten

Kerdoel 55

De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.



Toelichting en verantwoording

In dit kerndoel staat het reflecteren op eigen werk van de kinderen centraal. Bijvoorbeeld reflecteren op een beeldend werkstuk, spel, en verhaal, gedicht, muziekfragment, klankspel, lied of dans. Daarbij kan het gaan om werk van kinderen als ook om werk van professionele kunstenaars (beeldend kunstenaars, componisten, musici, dansers, choreografen, acteurs, regisseurs, schrijvers en dichters).

Reflectiemomenten komen voor tijdens verschillende lesfasen:

- Oriëntatie:
door een boeiende start en door samen naar verschillende mogelijkheden te kijken en/of te luisteren en deze te bespreken krijgen de kinderen een genuanceerd beeld van het komende werkproces.
- Uitvoering:
in de vorm van feedback en door vragen te stellen - "Wat wil je in je werk willen laten zien of horen? Hoe zou je dat kunnen doen? Of hoe heb je dat gedaan?" - worden kinderen gestimuleerd om na te denken over hun eigen werk.

– Nabeschuiving:

de kinderen presenteren hun werk aan elkaar. Tijdens de nabespreking bespreekt de leraar met de kinderen de aandachtspunten van de opdracht. Welke problemen zaten er aan de opdracht en welke verschillen de oplossingen hebben de kinderen hiervoor bedacht. De kinderen bekijken en bespreken elkaars oplossingen, en hebben aandacht voor de achterliggende motieven om iets op een bepaalde manier vorm te geven. Hierdoor krijgen de kinderen nieuwe ideeën en inzichten aangereikt, die ze kunnen inzetten in volgende lessen en activiteiten. Ook wordt er gekeken en/of geluisterd naar het werk van kunstenaars en is er aandacht voor hoe zij bepaalde problemen hebben opgelost.

Inhoud

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
REFLECTEREN			
kijken/luisteren naar en praten over eigen werk en dat van hun groepsge-nootjes	Als groep 1/2 + kijken/luisteren naar en praten over eigen werk en dat van hun groepsge-nootjes met aandacht voor verschillen in ontwerp, vormgeving en presentatie	Als groep 3/4 + - bespreking van de plannen: wat ga je maken en hoe ga je dat maken? - bespreking van het eigen product en werkproces en dat van groepsge-nooten - bespreking van eigen werk in relatie tot dat van kunstenaars - respect en waardering tonen voor het werk en de zienswijze van anderen	Als groep 5/6 + - bespreking van ideeën, plannen en keu-ze mogelijkheden voor het maken van een eigen presentatie (tentoonstelling, modeshow, toneelstuk, hoorspel, instru-mentaal spel, uitvoering schoolorkest of schoolkoor, musical, dansvoorstelling, voordracht van eigen verhalen of gedich-ten) - mening geven over eigen product en werkproces en over dat van groepsge-nooten - mening geven over het werk van <u>kunste-naars</u> - eigen mening met argumenten onder-bouwen

Kerdoel 56 - Algemeen

De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.



Toelichting en verantwoording

In deze algemene uitwerking bij dit kerndoel zijn aspecten van cultureel erfgoed onderverdeeld in:

- objecten uit het verleden (voorwerpen, monumenten, gebouwen);
- rituelen en gebruiken;
- verhalen van mensen over het verleden;
- kunstzinnige disciplines (beeldend, muziek, dans, spel, media en literatuur).

De kinderen komen zoveel mogelijk in aanraking met erfgoed en kunst in de directe omgeving van de school. Zij maken kennis met cultureel erfgoed en kunstzinnige disciplines **binnen** school: voorwerpen en gebruiken die kinderen zelf meebrengen, echte kunst- of erfgoed objecten, een kunstenaar of iemand die boeiend kan vertellen over erfgoed. Ook maken zij kennis met cultureel erfgoed en kunstzinnige disciplines **buiten** school: op straat, in een atelier, de kunsttuin, een museum voor beeldende kunst, een historisch museum, een theater, een kerk, een archief, de muziekvereniging, enz.

Daarbij gaat het erom dat kinderen kunst en erfgoed beleven en leren bevragen. Op die manier ontwikkelen zij kennis over cultureel erfgoed met het uiteindelijke doel daarvoor waardering te ontwikkelen. In dit leerproces werkt de school nauw samen met instellingen voor kunst en cultuur en erfgoedhuizen en worden vraag en aanbod zoveel mogelijk op elkaar afgestemd.

N naast samenhang met de andere inhoud van het leergebied *Kunstzinnige oriëntatie* is er ook een nauwe samenhang met het leergebied *Oriëntatie op jezelf en de wereld* en met *Nederlandse taal*.

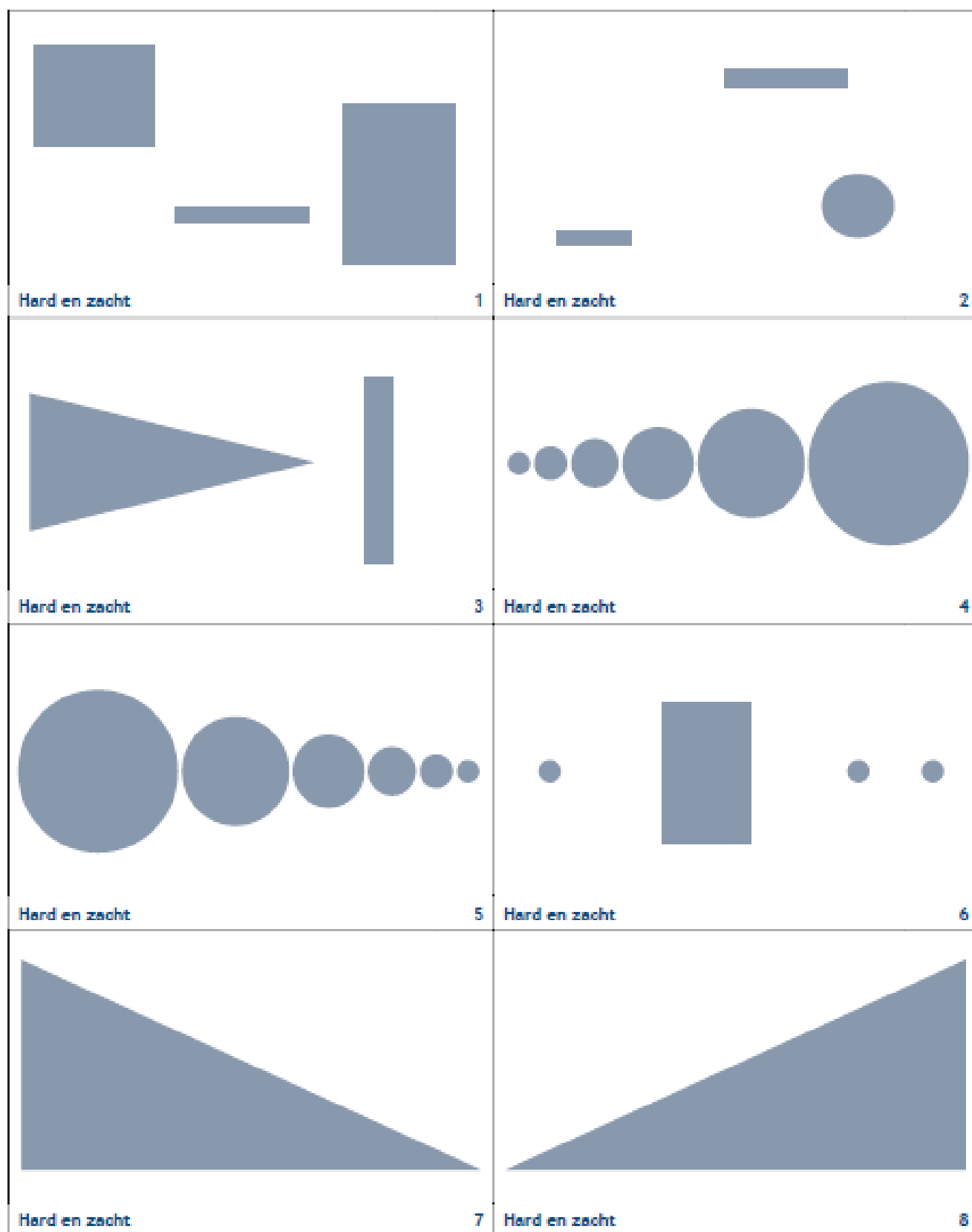
Inhoud

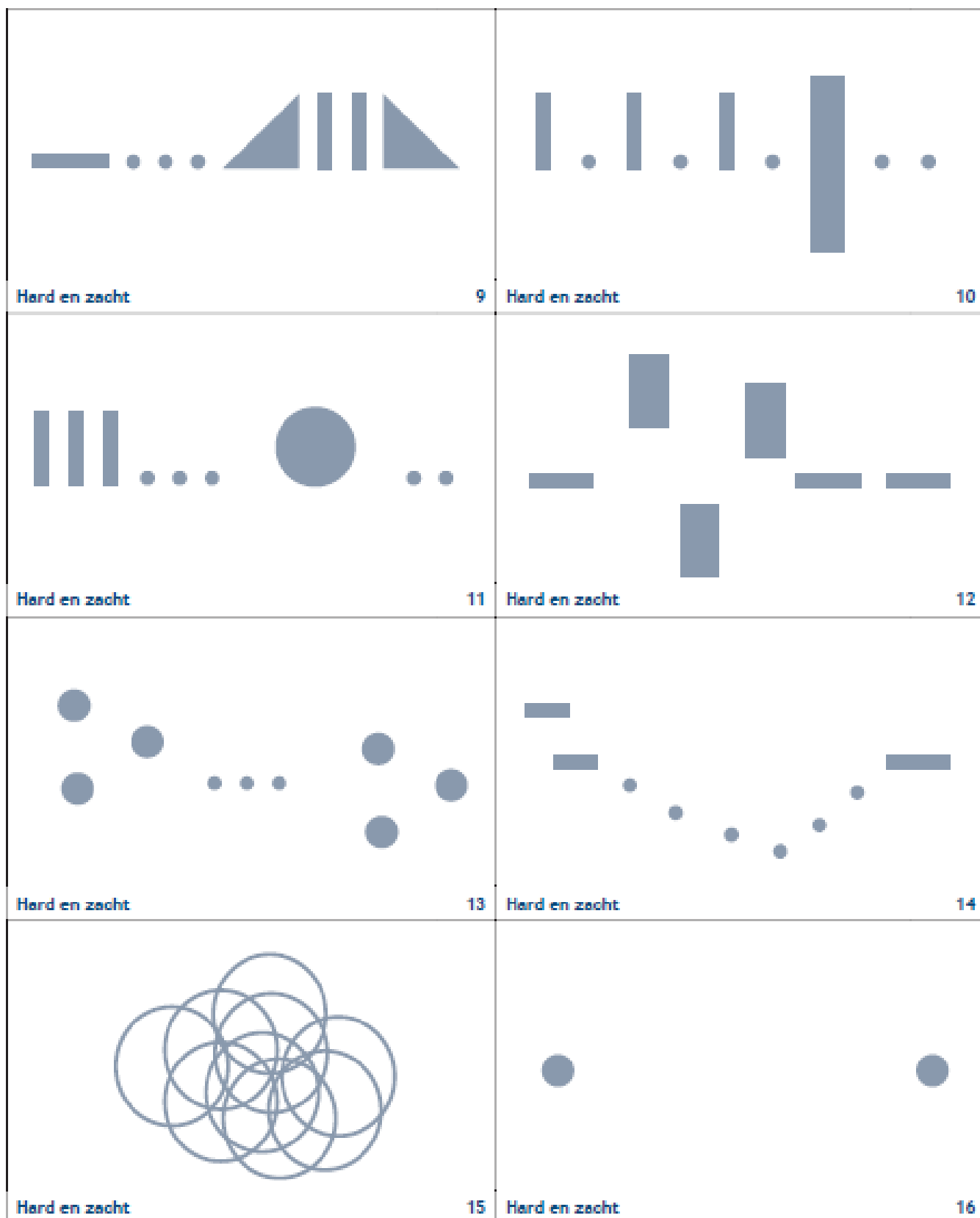
groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 1/2 worden vooral onderwerpen uit de directe en nabije omgeving van de kinderen onder de aandacht gebracht.	Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 3/4 komen onder meer onderwerpen uit oriëntatie op jezelf en de wereld, taal en kunst aan de orde.	Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 5/6 komen onder meer onderwerpen uit oriëntatie op jezelf en de wereld (meer specifiek: aardrijkskunde, geschiedenis), taal en kunst aan de orde.	Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 7/8 komen vanuit alle vakken relaties gelegd worden met cultureel erfgoed.
OBJECTEN UIT HET VERLEDEN (voorwerpen, monumenten, gebouwen)			
• (gebruiks)voorwerpen uit de eigen geschiedenis van kinderen (bijv. kleding, speelgoed, foto's) • gebouwen, monumenten en objecten uit het verleden in de wijk van de school (bijv. huizen, boerderijen, torens, bruggen, oude bomen)	Als groep 1/2 + • (gebruiks)voorwerpen van vroeger; van ouders en grootouders, huisraad • gebouwen, monumenten en objecten uit het verleden in de eigen woonplaats (bijv. kerken, molens, winkels, schepen, spinnewiel) • ambachten (bijv. wolspinnen, handwerken en ijzersmeden) • oude schilderijen en beelden	Als groep 3/4 + • oude kunst en (gebruiks)voorwerpen uit het dagelijks leven met kenmerken, eigenschappen en gebruik (bijv. antieke meubels, gereedschappen, munten en postzegels) • gebouwen, monumenten en objecten in de omgeving die naar het verleden verwijzen (bijv. straatnaambordjes, uithangborden, gevelstenen, namen van huizen, wapenschilden) • het dagelijkse leven in oude schilderijen en beelden • oude kaarten, afbeeldingen en foto's van vroeger • verschillende historische bronnen (bijv. objecten, literatuur en afbeeldingen) • verschillen en overeenkomsten tussen heden en verleden (wat nemen we mee, wat niet?)	Als groep 5/6 + • oude kunst- en (gebruiks)voorwerpen in historische context (bijv. oude atlanten, historische kaarten, plattegronden, klokken, zonnewijzers, oude schilderijen en beelden) • karakter van steden en dorpen: - monumenten, andere oude gebouwen (bijv. pakhuizen, fabrieken, stadspoorten, kerken en boerderijen) - gedenktekens, standbeelden, geveltekens, straatmeubilair, straatnamen - havens, grachten, kanalen, schepen • karakter van landschappen: - stuwwallen, duinen, terpen, dijken, polders, gemalen, molens, wegen, rivieren, kanalen, bossen • werelderfgoedlijst • archieven en musea (verzamelen, bewaren, exposeren) • gebondenheid van objecten aan een bepaalde tijd, plaats en situatie

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
RITUELEN EN GEBRUIKEN			
• oude rijmpjes, (aftel)versjes, (speel)liedjes en spelletjes (met oude voorwerpen als een hoepel, tol) • feesten	Als groep 1/2 + • gewoonten en gebruiken (bijv. bij feesten) • eetcultuur (bijv. bij speciale gelegenheden, zoals geboorte, verjaardag) • omgangsvormen (bijv. groeten, voorstellen)	Als groep 3/4 + • gewoonten en gebruiken (bijv. bij feesten, familiegebeurtenissen) • eetcultuur (bijv. dagelijkse maaltijden in verschillende culturen, traditionele gerechten) • waarden en normen (van jezelf, de groep en omgeving, iedereen) • omgangsvormen vroeger en nu	Als groep 5/6 + • doorgeven van en veranderingen in gebruiken, gewoonten en rituelen (bijv. binnen gezin, religie, samenleving) • gebruiken, gewoonten en rituelen in verschillende tijdperiodes en in verschillende culturen • waarden en normen (van jezelf, de groep en omgeving, maatschappij, iedereen)
VERHALEN			
• sprookjes • verhalen van vroeger van de leraar, ouders en grootouders bij voorwerpen en monumenten	Als groep 1/2 + • prenten- en verhalenboeken over vroeger • verhalen van kinderen bij oude voorwerpen en monumenten • verhalen bij voorwerpen en monumenten, gebruiken, gebeurtenissen van vroeger (bijv. van een winkelier, architect, schipper, machinist, boer)	Als groep 3/4 + • Jeugdliteratuur (historische verhalen, mythen en sagen, verhalen uit verschillende culturen) • informatieve teksten over het verleden • spreekwoorden en gezegden • verhalen van kinderen bij voorwerpen en monumenten aan de hand van gerichte vragen • verhalen bij voorwerpen, gebruiken, gebeurtenissen van vroeger (bijv. van: buurtbewoners, migranten, museummedewerkers)	Als groep 5/6 + • herkomst van spreekwoorden en teksten van oude liedjes • verhalen bij voorwerpen en monumenten aan de hand van zelfstandig bronnenonderzoek • verhalen bij voorwerpen, gebruiken, gebeurtenissen van vroeger (bijv. van een archivaris, archeoloog, (landschaps)architect, oudheidkundige) • filosofisch gedachtegoed uit verschillende beschavingen (Grieks, Romeins, Byzantijns)

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
KUNSTZINNIGE DISCIPLINES			
• beeldcultuur van kinderen (bijv. kleding, speelgoed, kindertelevisie) • prentenboekillustratie • kunstwerken in de klas (bijv. tekeningen, schilderijen, beelden) • (traditionele) kinderliedjes, dans en toneel • poppenspel • betekenis geven: associaties van kinderen bij beelden, muziek en geluiden, spel en beweging en gebruiksvoorwerpen	Als groep 1/2 + • beeldcultuur van kinderen (bijv. tassen, strips, computerspelletjes) • fotografie, keramiek, schilderijen en beelden in de directe omgeving • poppentheater, danstheater • kunstenaars en ambachtslieden uit verschillende disciplines (bijv. zilversmeden, dichters, muzikanten, schilders, beeldhouwers, architecten)	Als groep 3/4 + • beeld- en muziekcultuur van kinderen (bijv. internet, merk- en sportkleding, mode, topicals) • grafiek, modevormgeving, decors en theaterkostuums • architectuur, omgevingsvormgeving (bijv. straatmeubilair, etalagevormgeving) • autonome en toegepaste kunst • relaties tussen vormgeving, functie en de beoogde doelgroep • stijkenmerken (bijv. een zelfde onderwerp van figuratief tot abstract (portret, dier, bloem)) • kunstwerken voor een speciaal gebouw of omgeving • choreograaf, componist, ontwerper van mode, sieraden, decor of theaterkostuums, architect: - verschillen in werkomgeving en werkwijze - <u>inspiratiebronnen en creatieve processen</u> - kunstenaar als beroep in heden en verleden - tentoonstellen en (ver)kopen van kunst	Als groep 5/6 + • beeld- en muziekcultuur van kinderen (bijv. tijdschriften, reclame, computertanimaties, kunstfilmpjes, muziekstijlen) • computer- en videokunst, videoclips, film en theateervormgeving • architectuur/omgevingsvormgeving (bijv. interieur, exterieur van huizen en gebouwen) • duiding van een kunstwerk vanuit verschillende perspectieven: - van het kind (de beschouwer) - van de kunstenaar (de maker) • de betekenis van een kunstwerk of gebruiksvoorwerp in relatie tot de tijd en de (sub)cultuur waarin het is ontstaan • toepassing van technologie in muziek, theater, beeldende kunst en gebruiksvoorwerpen • computer- of videokunstenaar, ontwerper van meubels en interieurs, reclame, theater: - verschillen in werkomgeving en werkwijze - <u>inspiratiebronnen en creatieve processen</u> - kunstenaar als beroep in verschillende culturen - persoonlijke- en marktwaarde van kunstwerken

Bijlage II: dynamiek kaartjes





Bijlage III: tempo kaartjes

	
Kort en lang 1	Kort en lang 2
	
Kort en lang 3	Kort en lang 4
	
Kort en lang 5	Kort en lang 6
	
Kort en lang 7	Kort en lang 8

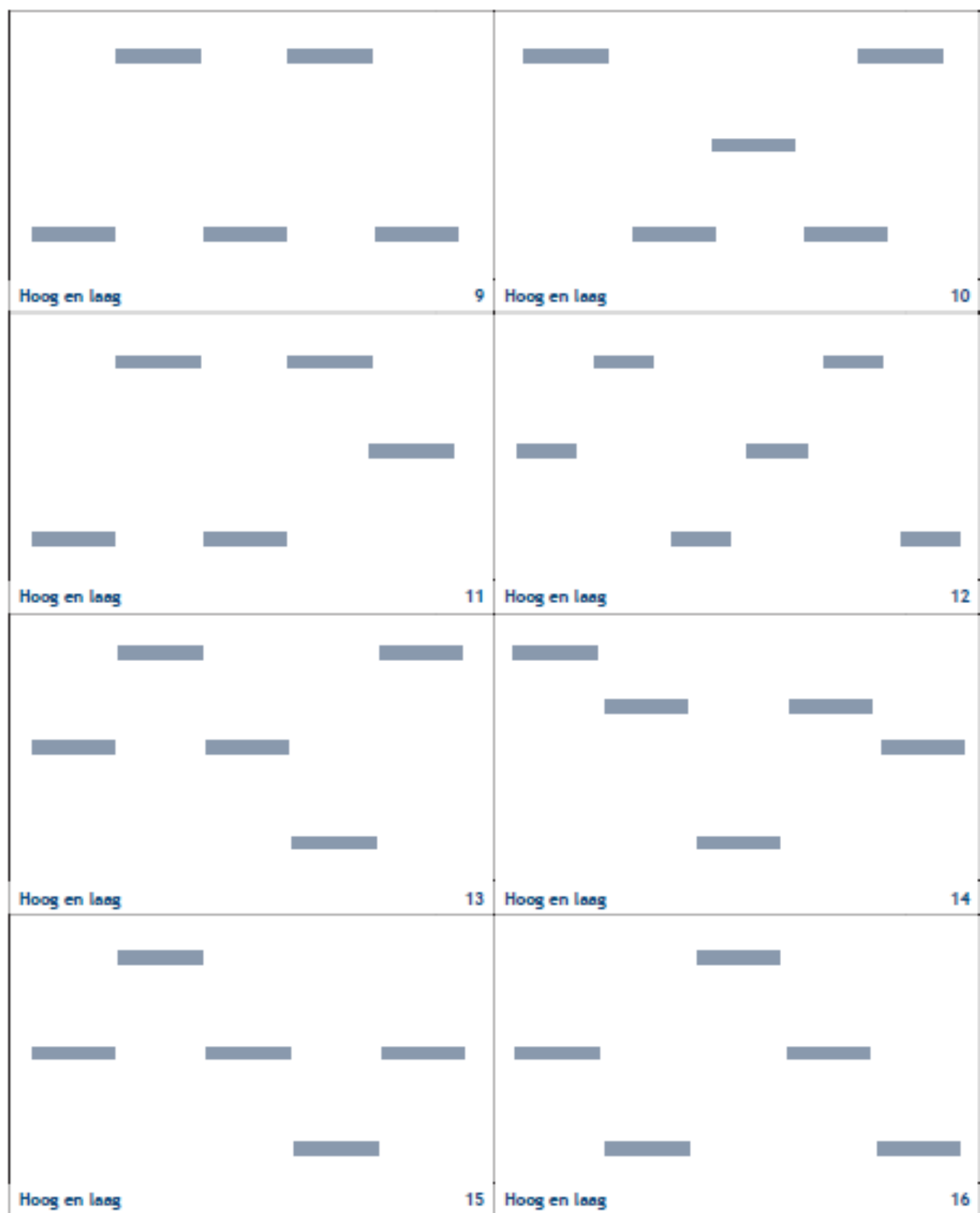


137

¹³⁷ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. Cd-rom.

Bijlage IV: toonhoogte kaartjes





138

¹³⁸ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. Cd-rom.

Bijlage V: klankbron kaartjes

Flesjes Klankbronnen 1 1	Plastic Klankbronnen 1 2
Tafelpoten Klankbronnen 1 3	Stoelpoten Klankbronnen 1 4
Tafelblad Klankbronnen 1 5	Papier Klankbronnen 1 6
Karton Klankbronnen 1 7	Iets om op te blazen Klankbronnen 1 8

Stem Klankbronnen 1 9	Handen Klankbronnen 1 10
Voeten Klankbronnen 1 11	Hout Klankbronnen 1 12
Plastic Klankbronnen 1 13	Metaal Klankbronnen 1 14
Schurend geluid Klankbronnen 1 15	Zoek zelf een klankbron Klankbronnen 1 16

139

¹³⁹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. Cd-rom.

Bijlage VI: muzikaal geheugen werkblad

Eerste keer	Teken of omschrijf de muziek	Tweede keer
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

140

¹⁴⁰ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. Cd-rom.

Bijlage VII: manieren van uitvoeren kaartjes

Hard Manier van uitvoeren 1	Zacht Manier van uitvoeren 2
Van zacht naar hard Manier van uitvoeren 3	Van hard naar zacht Manier van uitvoeren 4
Wisselend harder en zachter Manier van uitvoeren 5	Duidelijk articuleren Manier van uitvoeren 6
Verander de klank Manier van uitvoeren 7	Heel sloom Manier van uitvoeren 8

Heel levendig Manier van uitvoeren 9	Wissel van sfeer Manier van uitvoeren 10
Vloeiend spelen Manier van uitvoeren 11	Kort en hoekig Manier van uitvoeren 12
Afwisselend vloeiend, kort en hoekig Manier van uitvoeren 13	Fluisterend Manier van uitvoeren 14
Snel Manier van uitvoeren 15	Langzaam Manier van uitvoeren 16

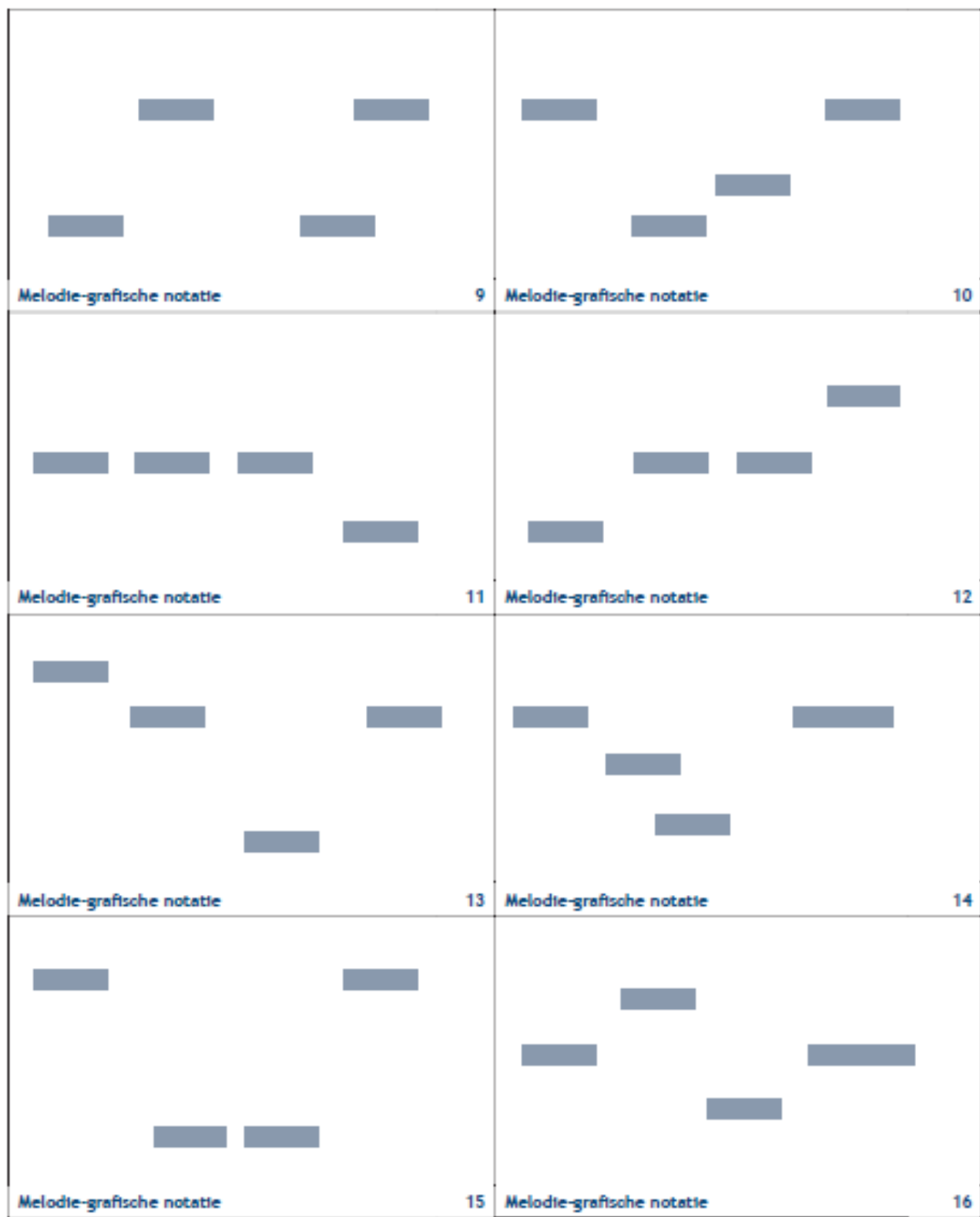
Van langzaam naar snel Manier van uitvoeren 17	Van snel naar langzaam Manier van uitvoeren 18
Grappig Manier van uitvoeren 19	Stoer Manier van uitvoeren 20
Sluipend Manier van uitvoeren 21	? Manier van uitvoeren 22

141

¹⁴¹ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. Cd-rom.

Bijlage VIII: grafische notatie kaartjes

 Melodie-grafische notatie 1	 Melodie-grafische notatie 2
 Melodie-grafische notatie 3	 Melodie-grafische notatie 4
 Melodie-grafische notatie 5	 Melodie-grafische notatie 6
 Melodie-grafische notatie 7	 Melodie-grafische notatie 8



142

¹⁴² Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. Cd-rom.

Bijlage IX: ritme notatie kaartjes

<table><tr><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1	X				1	2	3	4	<table><tr><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1	X	X			1	2	3	4
X																	
1	2	3	4														
X	X																
1	2	3	4														
<table><tr><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td></td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1	X	X	X		1	2	3	4	<table><tr><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1	X	X	X	X	1	2	3	4
X	X	X															
1	2	3	4														
X	X	X	X														
1	2	3	4														
<table><tr><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1		X	X	X	1	2	3	4	<table><tr><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1			X	X	1	2	3	4
	X	X	X														
1	2	3	4														
		X	X														
1	2	3	4														
<table><tr><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1				X	1	2	3	4	<table><tr><td>X</td><td></td><td>X</td><td></td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Ritmekaartjes 1	X		X		1	2	3	4
			X														
1	2	3	4														
X		X															
1	2	3	4														

<table border="1"> <tr> <td>X</td><td></td><td>X</td><td>X</td></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table> Ritmekaartjes 1	X		X	X	1	2	3	4	9	<table border="1"> <tr> <td>X</td><td>X</td><td></td><td>X</td></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table> Ritmekaartjes 1	X	X		X	1	2	3	4	10
X		X	X																
1	2	3	4																
X	X		X																
1	2	3	4																
<table border="1"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table> Ritmekaartjes 1					1	2	3	4	11	<table border="1"> <tr> <td></td><td>X</td><td></td><td>X</td></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table> Ritmekaartjes 1		X		X	1	2	3	4	12
1	2	3	4																
	X		X																
1	2	3	4																
<table border="1"> <tr> <td></td><td>X</td><td>X</td><td></td></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table> Ritmekaartjes 1		X	X		1	2	3	4	13	<table border="1"> <tr> <td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table> Ritmekaartjes 1		X			1	2	3	4	14
	X	X																	
1	2	3	4																
	X																		
1	2	3	4																
<table border="1"> <tr> <td></td><td></td><td>X</td><td>X</td></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table> Ritmekaartjes 1			X	X	1	2	3	4	15										
		X	X																
1	2	3	4																

143

¹⁴³ Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek*. Baarn: HBuitgevers. Cd-rom.

Eenheden: hoge toon Rekenkaartjes voor melodie-instrumenten 1 1	Tientallen: middentoon Rekenkaartjes voor melodie-instrumenten 1 2
Honderdtallen: lage toon Rekenkaartjes voor melodie-instrumenten 1 3	Optellen: twee tonen die hoger worden Rekenkaartjes voor melodie-instrumenten 1 4
Aftrekken: twee tonen die lager worden Rekenkaartjes voor melodie-instrumenten 1 5	Vermenigvuldigen: vier tonen die hoger worden Rekenkaartjes voor melodie-instrumenten 1 6
Delen: vier tonen die lager worden Rekenkaartjes voor melodie-instrumenten 1 7	

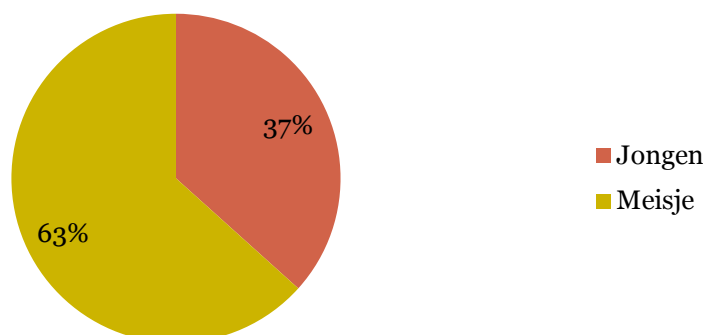
Enquête

1	Ben je een jongen of een meisje	☐	Jongen
		☐	Meisje
2	In welke groep zit je?	☐	7
		☐	8
3	Vind je het vak muziek leuk?	☐	Erg leuk
		☐	Een beetje leuk
		☐	Niet zo leuk
		☐	Helemaal niet leuk
4	Vind je het leuk om samen te werken tijdens de muzieklessen?	☐	Erg leuk
		☐	Een beetje leuk
		☐	Niet zo leuk
		☐	Helemaal niet leuk
5	Waarom vind je het wel of niet leuk om samen te werken tijdens muzieklessen?		
6	Wat vind je leuker?	☐	Samen muziek maken
		☐	Alleen muziek maken
7	Denk je dat je een opdracht beter maakt, wanneer je samenwerkt?	☐	Ja
		☐	Nee
8	Praat je tijdens het samenwerken ook over onderwerpen die niet met de opdracht te maken hebben.	☐	Vaak
		☐	Soms
		☐	Nooit
9	Vind je het leuk om iemand iets uit te leggen?	☐	Ja
		☐	Nee
10	Vraag je zelf wel eens een klasgenoot om iets uit te leggen?	☐	Ja
		☐	Nee
11	Doe je zelf altijd actief mee wanneer je in groepjes moet werken?	☐	Ja
		☐	Soms
		☐	Nee

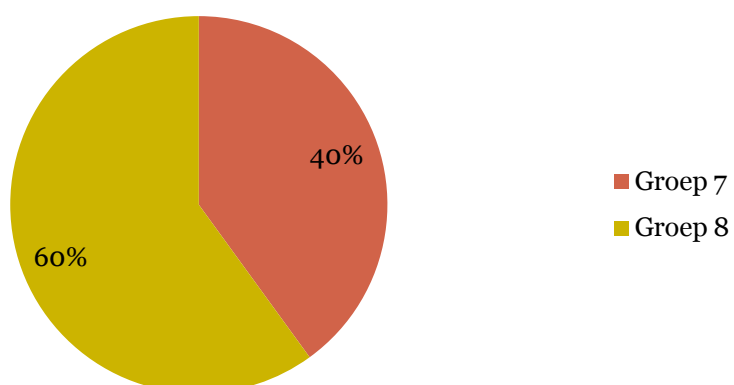
12	Wordt het werk in de groepjes altijd eerlijk en gelijk verdeeld?	☐	Ja
		☐	Soms
		☐	Nee
13	Luisteren andere leerlingen naar jou als je aan het woord bent?	☐	Ja
		☐	Soms
		☐	Nee
14	Geef je groepsleden wel eens een compliment wanneer ze iets goeds doen of zeggen?	☐	Ja
		☐	Soms
		☐	Nee
15	Vind je het moeilijk om samen te werken?	☐	Ja
		☐	Nee
16	Waarom vind je het wel of niet moeilijk om samen te werken?		
17	Wil je nog iets kwijt over samenwerken tijdens muzieklessen?		

Bedankt voor het invullen van de enquête!

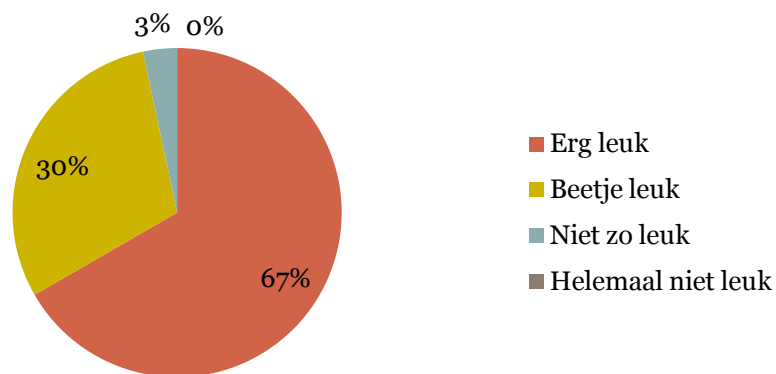
1. Ben je een jongen of een meisje



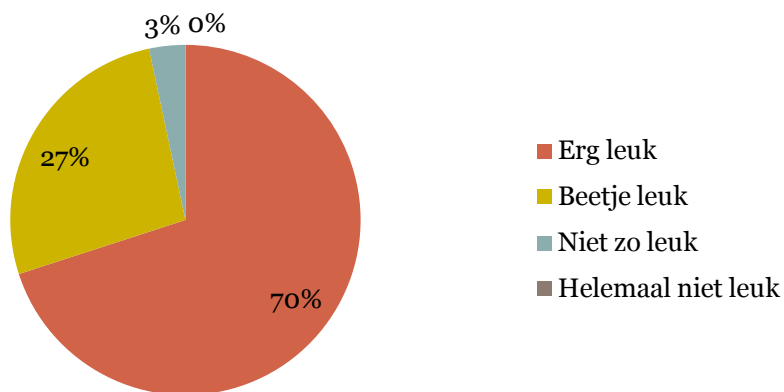
2. In welke groep zit je?



3. Vind je het vak muziek leuk?



4. Vind je het leuk om samen te werken tijdens de muzieklessen?

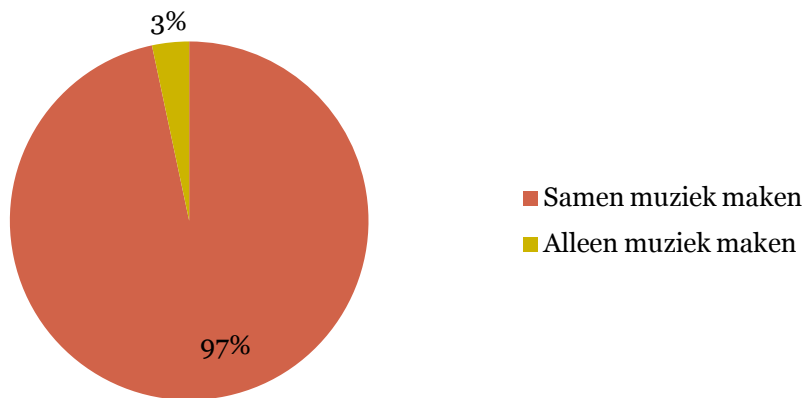


5. Waarom vind je het wel of niet leuk om samen te werken tijdens muzieklessen?

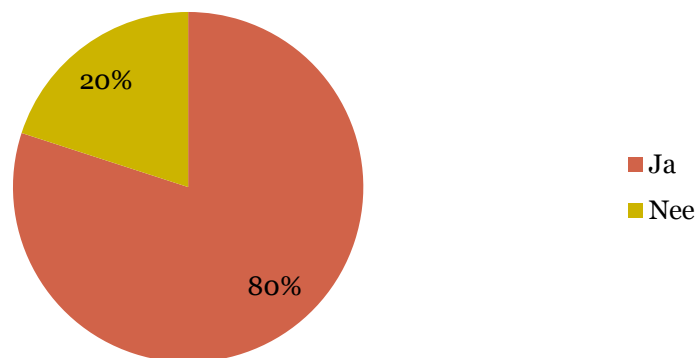
Omdat je dan echt iets samen doet met de hele klas.
Ik vind het wel leuk om samen te werken want dan kan je dingen samen doen.
Je kunt je meningendelen met anderen.
Het is gezellig.
Ik vind het leuk omdat het gewoon heel gezellig is.
Je kunt dan samen muziek maken en dat vind ik leuk.
Een beetje leuk, omdat het zo rommelig is. En het is wel grappig.
Gewoon dat is gezellig.
Omdat je samen beter muziek kunt maken.
Het was gezellig en het klonk goed samen.
Ik vind het leuk als iedereen meezingt.

Ik vind het leuk om samen muziek te maken.
Ik kan het beter alleen.
Anders zit je in je eentje, maar dat is ook wel leuk en dan kun je overleggen met elkaar.
Nou dan maak je muziek met een groep en dat is leuker dan in je eentje.
Ik vind het leuk omdat je ook de ideeën en muziek van anderen hoort.
Als je alleen werkt is het saai.
Sommigen doen irritant.
Gezellig en leuk.
Je kan samen overleggen dan vind ik leuk.
Wel gezellig, maar ook leuk om alleen te werken.

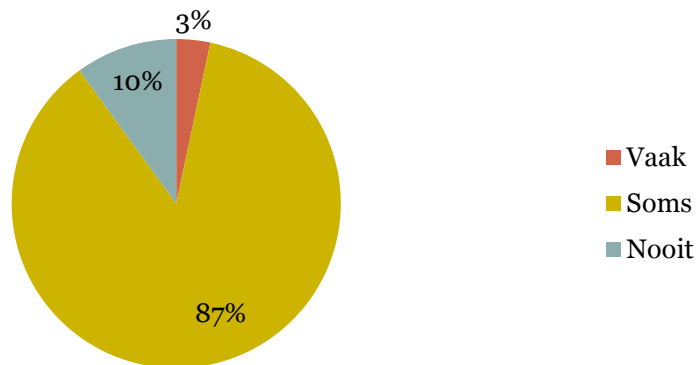
6. Wat vind je leuker?



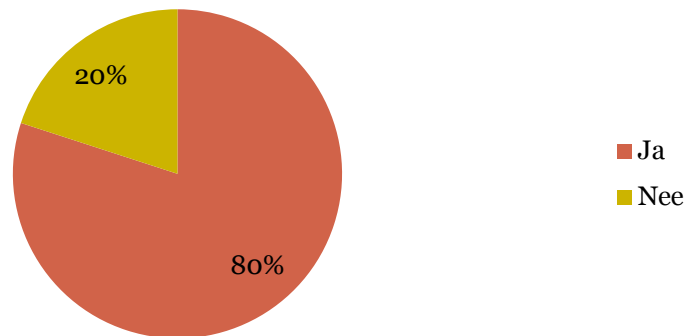
7. Denk je dat je een opdracht beter maakt wanneer je samenwerkt?



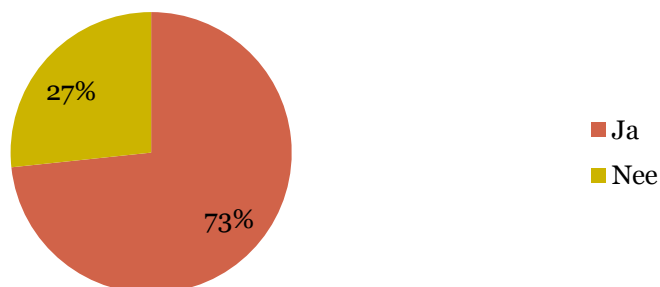
8. Praat je tijdens het samenwerken ook onderwerpen die niet met de opdracht te maken hebben?



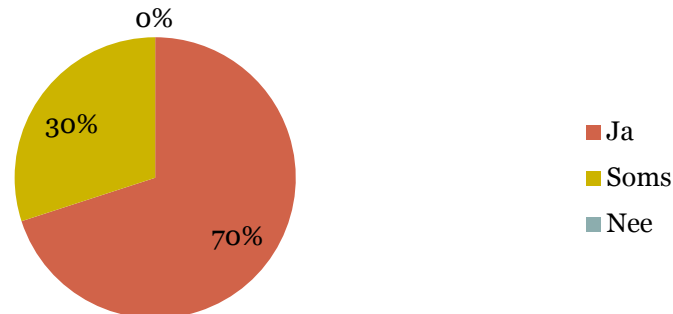
9. Vind je het leuk om iemands iets uit te leggen?



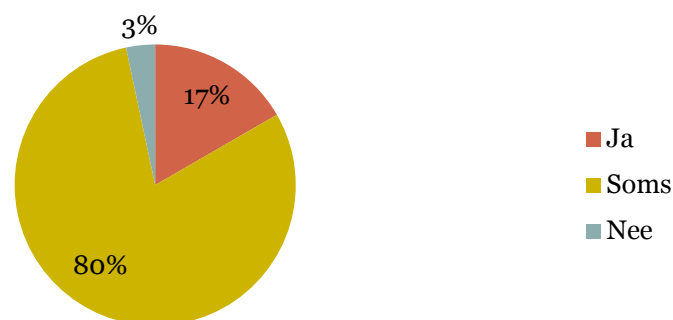
10. Vraag je zelf wel eens een klasgenoot om iets uit te leggen?



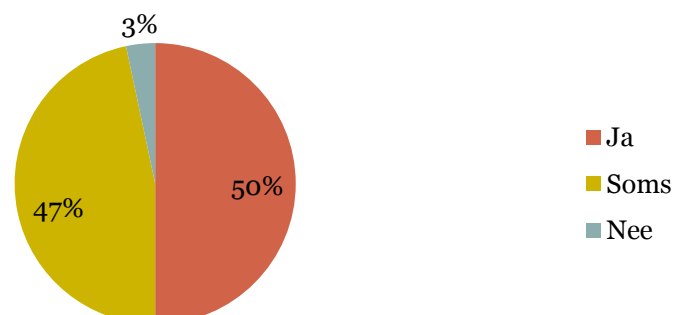
**11. Doe je zelf altijd actief mee
wanneer je in groepjes moet
werken?**



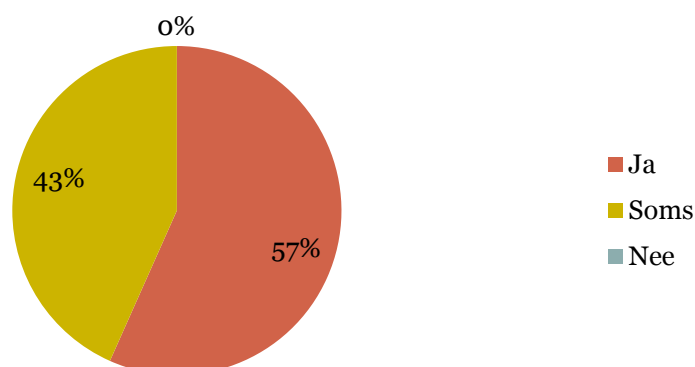
**12. Wordt het werk in de
groepjes altijd eerlijk en gelijk
verdeeld?**



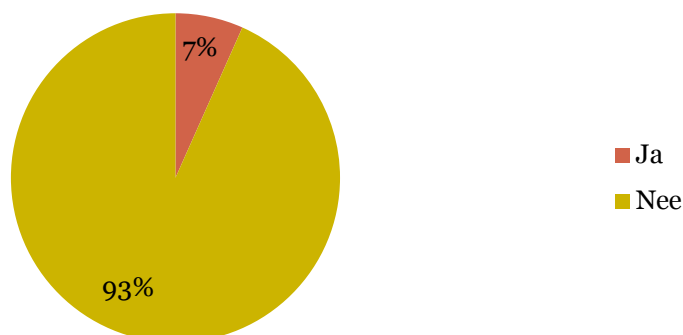
**13. Luisteren andere
leerlingen naar jou als je aan
het woord bent?**



14. Geef je groepsleden wel eens een compliment wanneer ze iets goeds doen of zeggen?



15. Vind je het moeilijk om samen te werken?



16. Waarom vind je het wel of niet moeilijk om samen te werken?

Ik vind het gewoon makkelijk.
Ik vind het soms moeilijk omdat we er niet over eens worden.
Omdat ik het gezelliger vind om samen te werken en omdat het meestal wel een aardig persoon is waarmee ik samen werk.
Omdat iedereen aardig is.
Niet moeilijk, kan wel goed met andere leerlingen omgaan.
Vind het soms leuk.
Ik kan het goed vinden met mijn klasgenoten.
Samen sta je sterk.
Omdat je dan meer weet.
Nou, dan gaan ze door me heen praten als ik praat.
Omdat ik het leuk vind en dan vind ik het niet moeilijk
Omdat ik het gewend ben en het is gewoon leuk.

Ik vind het soms moeilijk omdat het soms niet helemaal eerlijk gaat.
Je kunt dan overleggen over een antwoord waardoor het makkelijker wordt.
Ik vind het niet moeilijk, maar met sommige kinderen wel.

17. Wil je nog iets kwijt over samenwerken tijdens muzieklessen?

Alleen dat het leuk is.
Samenwerken is leuk.
Het is grappig.

Invulschema student voor het maken van een onderzoeksopzet

Naam + studentnummer	Ilona Geertsema 78131
Onderwerp	Coöperatief leren binnen muziek
E-mailadres	ilona.geertsema@student.stenden.com
Datum	9 juli 2012
1.1 Doelstelling	Ik wil weten wat de effecten zijn van coöperatief leren binnen muziek
1.2 Ethische verantwoording	De respondenten werken vrijwillig mee en er wordt geen valse voorstelling van zaken gegeven. De gegevens zijn anoniem verwerkt en de uitkomsten hebben geen nadelig effect.
1.3 Onderzoeksvraag	Wat zijn de effecten van coöperatief leren binnen muziek?
1.4 Type vraag (frequentie/verschil/samenhang)	Samenhangvragen, omdat ik een positieve samenhang verwacht tussen coöperatief leren en het vak muziek.
1.5 Eenheden	De eenheden zijn de leerlingen
1.6 Eigenschappen	De eigenschappen zijn coöperatief leren en het vak muziek.
1.7 Controle begrippen en conceptueel model	Coöperatief leren → Muziek
1.8 Benodigde tijd en planning	Twee modules, oftewel 20 weken.
1.9 Benodigd geld	€10,- aan kopieerkosten
1.10 Bereikbaarheid en bereidheid respondenten	Het onderzoek vindt plaats op een basisschool, dus de leerlingen zijn bereikbaar. Ook zijn ze bereid om mee te werken aan een onderzoek.
2.1 Is nadere informatie nodig?	O Nee, omdat ... (ga door naar 3.1) ■ Ja, om meer te weten te komen over coöperatief leren. Wat zijn de leerwinsten van coöperatief leren voor leerlingen en leerkrachten.
2.2 Zoektermen	Nederlands: coöperatief leren, samenwerkend leren Engels: cooperative learning
2.3 Randvoorwaarden voor het zoeken	Ik wil in 10 weken het theoretisch gedeelte van mijn onderzoek afhebben. Ik heb 4 weken nodig om materiaal te vinden en te lezen. De overige 6 weken besteed ik aan het schrijven van de theorie.
2.4 Informatiebronnen	Internetsite: http://tule.slo.nl/ http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/C-K-

	KDKunstzinnigeOrientatie.html http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/F-KDKunstzinnigeOrientatie.html http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/ Auteur: nvt Tijdschrift: nvt Meest recente artikel: nvt Boek: Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). <i>Samenwerkend leren. Praktijkboek</i>. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Evelein, F. (2007). <i>Coöperatief leren in muziek</i>. Baarn: HBuitgevers. Förner, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2003). <i>Coöperatief leren in het basisonderwijs</i>. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies. Geel, V. van (1995). <i>De orde in orde vernieuwd</i>. Baarn: Uitgeverij Bekadidact. Kagan, S. (2010). <i>Coöperatieve leerstrategieën</i>. Vlissingen: Bazalt. Lei, R. van der, Haverkort, F. & Noordam, L. (2004) <i>Muziekmeester! Deel 2</i>. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff. Lei, R. van der, Haverkort, F. & Noordam, L. (2004). <i>Muziekmeester! Deel 1</i>. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff. Vugt, J. van (2002). <i>Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs</i>. Baarn: HBuitgevers.
2.5 Zoekplan	In 4 weken wil ik relevante literatuur zoeken en lezen.
2.6 Gebruik bestaande gegevens	☒ Nee ☐ O Ja, namelijk: ...
3.1 Mijn onderzoek is beschrijvend	Mijn onderzoek is beschrijvend, want: ... (ga door naar 4.1)
3.2 Mijn onderzoek is explorerend	Mijn onderzoek is explorerend, want: ... (ga door naar 4.1)
3.3/4 Mijn onderzoek is toetsend	Mijn onderzoek is toetsend, want ik verwacht een verschil/samenhang tussen ... omdat ik de theorie wil testen in de praktijk bij het vak muziek. Welke leervinsten zegt coöperatief leren te hebben? Is dat ook zo bij het vak muziek?
4.1 Experiment ?	☐ O Nee (ga door naar 4.5) ☒ Ik maak gebruik van een experiment, want ik manipuleer ... de lessen muziek.

4.2/3/4 Pre-, zuiver, of quasi-experiment?	Mijn experiment is een: ☒ Pre-experiment; want ... er is één experimentele groep met een voor- en nameting. ☐ Zuiver experiment; want ... ☐ Quasi-experiment; want ... Het experimentele model ziet er als volgt: (ga door naar 4.6) <table><tr><td>Tijdstip</td><td>t1</td><td></td><td>t2</td></tr><tr><td>Groep 1</td><td>01</td><td>x</td><td>02</td></tr></table>	Tijdstip	t1		t2	Groep 1	01	x	02
Tijdstip	t1		t2						
Groep 1	01	x	02						
4.5 Survey?	Ik maak gebruik van een survey, want ... ik wil weten wat de leerlingen vinden van de lessen coöperatief leren binnen muziek.								
4.6 Causaliteit?	Ik wil causale uitspraken doen: ☐ Nee (ga door naar 5.1) ☒ Ik ga van oorzakelijke verbanden uit, in de zin dat coöperatief leren de oorzaak is van leuke en leerzame muzieklessen. Dat is gezien mijn ontwerp verantwoord, omdat dit d kwaliteit van muzieklessen vergroot.								
5.1/2 Eenheden, populatie en steekproef?	Mijn eenheden, te weten de leerlingen van CBS (zie 1.5) vormen tezamen de populatie leerlingen van de bovenbouw van CBS Het stroomdal, te Zuidlaren. Uit deze populatie trek ik een steekproef: de leerlingen van groep 7/8 van CBS Het stroomdal, te Zuidlaren. ☐ Nee, ik betrek de gehele populatie in mijn onderzoek (ga door naar 6.1) ☒ Ja, ik trek hieruit een steekproef.								
5.3 Aselecte steekproef?	Mijn steekproef is aselect: ☒ Nee, ga door naar 5.5. ☐ Ja, ik trek mijn steekproef rechtstreeks uit een bestand ☐ Nee, ga door naar 5.4 ☐ Ja, het bestand waaruit ik de steekproef trek is ... Ik doe dit ☐ enkelvoudig, door ... ☐ systematisch met aselect begin, door ... ☐ gestratificeerd, mijn strata zijn ... Daaruit trek ik als volgt de steekproef: ... (ga door naar 5.6)								
5.4 Meertraps-steekproef	Ik trek een cluster steekproef. De eerste trap is ... De tweede trap is ... De derde trap is ... Ik trek de steekproeven per trap als volgt ... (ga door naar 5.6)								
5.5 Selecte steekproef	Ik trek een een selecte steekproef in de vorm van: ☐ een toevallige steekproef en wel als volgt ...								

	O een quota-steekproef en wel als volgt ... ■ een doelgerichte steekproef en wel als volgt ... mijn stagegroep is groep 7/8, dus de leerlingen van die groep worden mijn respondenten. O een sneeuwbalsteekproef en wel als volgt ...
5.6 Steekproef-grootte	De heterogeniteit van mijn populatie is ... Ik wil ... nauwkeurig zijn. Ik wil met ... % zekerheid een uitspraak kunnen doen. Op basis van het voorgaande heb ik mijn steekproefomvang vastgesteld op ... Aangezien ik een non-respons verwacht van ... , trek ik een steekproef van ...
6.1 Van kenmerk tot variabele	Ik wil de volgende kenmerken meten (zie 1.5): coöperatief leren en het vak muziek. De volgende van deze kenmerken zijn nogal complex en/of abstract: coöperatief leren Ik definieer deze kenmerken als volgt: Coöperatief leren is een onderwijsmethode gebaseerd op samenwerken Aan de volgende kenmerken/begrippen, zijn de volgende dimensies te onderscheiden Begrip : Coöperatief leren dimensies: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, sociale vaardigheden en groepsproces. Begrip: Muziek dimensies: klank, vorm en betekenis Ik ga alleen de onderstreepte dimensies meten. Voor ieder kenmerk/ dimensie heb ik de volgende indicatoren: Kenmerk positieve wederzijdse afhankelijkheid. indicator(en): leerlingen hebben elkaar nodig. Helpen. Kenmerk sociale vaardigheden. indicator(en): vinden ze het moeilijk om samen te werken, waarom? Kenmerk individuele verantwoordelijkheid indicator(en): zelf actief meedoen tijdens het samenwerken Kenmerk directe interactie indicator(en): naar elkaar luisteren, complimenten geven. Kenmerk groepsproces indicator(en) werk eerlijk en gelijk verdelen Kenmerk muzieklessen op school indicatoren vinden ze het leuk? Hoe vaak krijgen ze les?
6.2 Dataverzamelingsmethode?	Ik maak gebruik van schriftelijke interview als dataverzamelingsmethode, omdat ik zo het snelst de goede resultaten krijg!
6.3 Ga ik (on)gestructureerd data verzamelen?	Ik ga gestructureerd data verzamelen, omdat ik wel weet wat voor antwoorden/reacties ik kan verwachten.
6.4 Ga ik (in)di-	Ik ga direct data verzamelen, omdat het niet om bedreigende onderwerpen

rect data verzamelen?	gaat, waarvan men zich meestal wel goed bewust is.
6.5 Meetniveau	Het meetniveau van mijn kenmerken is als volgt: Kenmerk Positieve wederzijdse afhankelijkheid Meetniveau nominaal Kenmerk sociale vaardigheden Meetniveau nominaal Kenmerk individuele verantwoordelijkheid Meetniveau nominaal Kenmerk directe interactie Meetniveau nominaal Kenmerk muzieklessen op school Meetniveau ordinaal
6.6 Betrouwbaarheid van de meting(en)	Mijn verwachting van de betrouwbaarheid van de meting(en) is goed, Omdat de resultaten zo min mogelijk van toeval afhankelijk zijn.
6.7 Validiteit van de meting(en)	Mijn verwachting van de validiteit van de meting(en) is goed Omdat ik meet wat ik beoog te meten. (Ik maak gebruik van: O bestaande gegevens; ga door naar 7.1, ■ het mondelinge/schriftelijke interview; ga door naar 8.1, O observatie; ga door naar 9.1)
7.1 Type bestaande gegevens	Het type bestaande gegevens waarover ik kan beschikken is ...
7.2 Opslag van de gegevens	De gegevens zijn opgeslagen in de vorm van ...
7.3 Voordeel gebruik gegevens	Het voordeel van het gebruik van deze gegevens is ...
7.4 Nadeel gebruik gegevens	Het nadeel van het gebruik van deze gegevens is ...
7.5 Kwaliteit	De kwaliteit van de gegevens is ... (ga door naar 10.1)
8.1a Voordeel gebruik interviews	Het voordeel van het gebruik van interviews is minder voorbereiding, geschikt voor open vragen, veel vragen, goede controle op invullen, weinig onvolledige lijsten, relatief weinig non-respons.
8.1b Nadeel gebruik interviews	Het nadeel van het gebruik van interviews is kost veel tijd en geld, moeilijk te organiseren, niet anoniem, gevoelig voor sociaal wenselijkheid.
8.2 Mondeling, telefonisch of schriftelijk?	Ik kies voor een schriftelijk interview, omdat anoniem is, makkelijk te organiseren en minder gevoelig is voor sociaal wenselijkheid.
8.3 Individueel of groepsgewijs?	Ik kies voor een individuele, omdat sociaal wenselijkheid hier niet tot uiting komt.
8.4 Open en/of gesloten vragen?	Ik kies voor gesloten vragen, omdat dat makkelijk te verwerken is. Ook is het duidelijk. (zorg dat dit correspondeert met wat je bij 6.3 hebt ingevuld)
8.5 Voorbeelden	Ik ga het volgende soort vragen stellen:

van vragen	Open en gesloten vragen
8.6 Voorbeelden van antwoord-mogelijkheden	Daarop kan als volgt geantwoord worden: Bij de gesloten vragen, kunnen de leerlingen kiezen voor een antwoord. Bij de open vragen vraag ik om argumenten van de gesloten vragen.
8.7 Opbouw vragenlijst	De topics in mijn vragenlijst zullen als volgt gepresenteerd worden: (ga door naar 10.1)
9.1a Voordeel gebruik obser-vatie	Het voordeel van het gebruik van observatie is ...
9.1b Nadeel gebruik obser-vatie	Het nadeel van het gebruik van observatie is ...
9.2/3 Wat en hoe van observatie	Het gedrag dat ik observeer is, ik stel daarvan de ... vast. Ik maak daarbij gebruik van ...
9.4/5 Betrouw-baarheid observatie	Ik stel de betrouwbaarheid en de validiteit van de observatie vast door ...
10.1 Codeer-schema?	Ik maak geen gebruik van een codeerschema, dat er als volgt uitziet:
10.2 Hercoderen?	Ik ga niet gegevens hercoderen en wel als volgt:
10.3 Kwaliteit van de gege-vens	Ik ga de kwaliteit van de gegevens controleren door: te voorkomen dat er waarden zijn die bij de enquête ontbreken.
10.4 Homogeni-teit schalen?	Ik maak geen gebruik van schalen, waarvan ik de homogeniteit als volgt controleer:
11.1a Karakter onderzoeks-vraag?	In mijn onderzoeksvraag gaat het om een samenhang van/tussen een positieve samenhang tussen coöperatief leren en het vak muziek. (dit moet corresponderen met wat bij 1.4 vermeld staat)
11.1b Populatie of steekproef?	In mijn onderzoek gaat het om een steekproef.
11.1c Eenheden	Uiteindelijk zijn de gegevens van ... eenheden verzameld. (Ga bij frequentie naar 11.2, verschil naar 11.3, samenhang 11.4)
11.2 Frequentie-berekening	Ik ga gezien het meetniveau (...) en het aantal eenheden de volgende frequentieberekening gebruiken:
11.3 Berekenen van verschillen	Ik ga gezien het meetniveau (...) en het aantal eenheden de volgende verschillen berekenen: Ik maak wel/geen gebruik van een steekproef en ga daarom de verschillen als volgt toetsen:
11.3 Berekenen van samen-hangen	Ik ga gezien het meetniveau (...) en het aantal eenheden de volgende samenhangen berekenen: Ik maak wel/geen gebruik van een steekproef en ga daarom na of de samenhangen significant zijn.
12 Titelpagina,	Mijn titelpagina zal er als volgt uitzien:

inhoudsopgave en conclusie onderzoeks- rapport	De voorlopige inhoudsopgave van mijn rapport is: Ik verwacht de volgende conclusie te kunnen trekken:
---	---