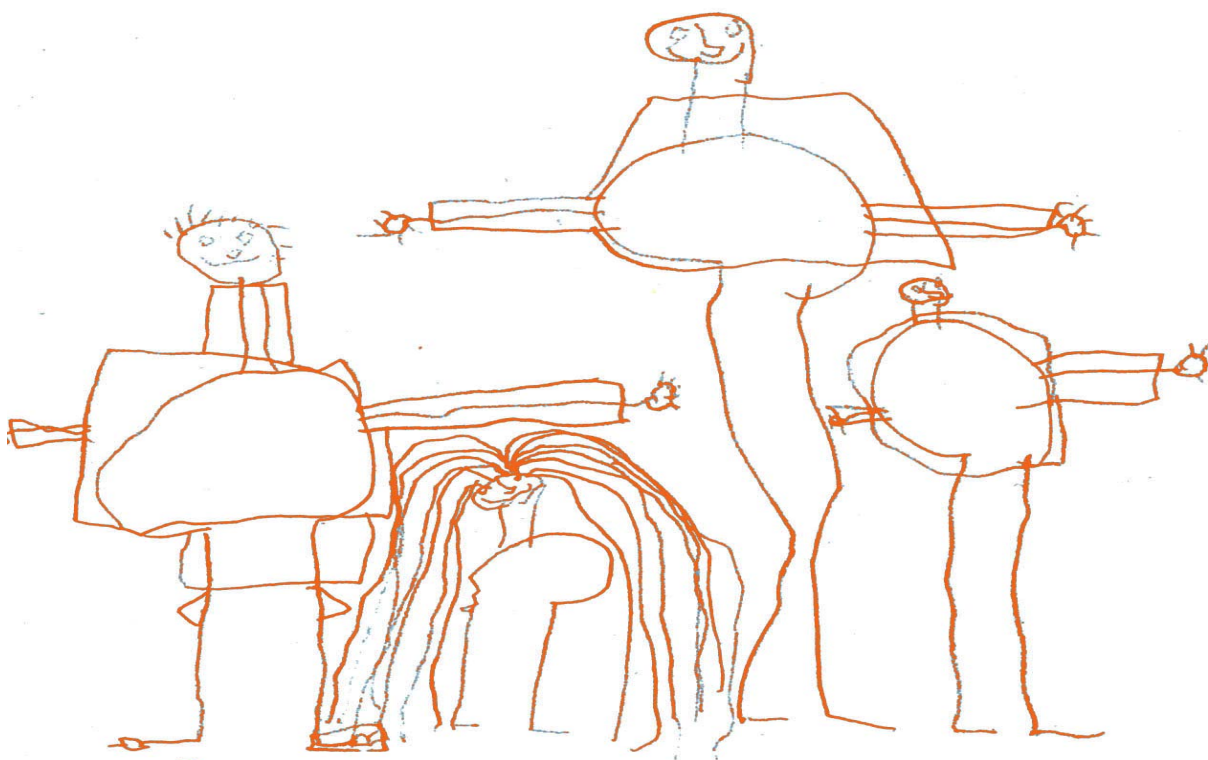


Samen...

...meer dan alleen

Coöperatief leren en inclusief onderwijs hand in hand.



Student: Gonny Seegers, Studentnummer: 2114682

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist, juni 2010. Lesplaats Eindhoven.

Begeleid door Mevr. M. van den Engel MA.

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg.

Inhoudsopgave:

Samenvatting van het onderzoek.....	pagina	4
Introductie		
	Sociaal emotionele ontwikkeling.....	6
	De praktijk.....	6
Hoofdstuk 1	Naar een structurele aanpak	
1.1	De huidige situatie: aanleiding voor dit onderzoek.....	9
1.2	Doelstelling van dit onderzoek.....	9
1.3	De gewenste situatie.....	9
1.4	Coöperatieve werkvormen.....	10
	De onderzoeksvraag.....	10
Hoofdstuk 2	Theoretisch onderzoek	
2.1	Coöperatief leren, communicatie en de ontwikkeling van het jonge kind.....	12
2.2	Coöperatief leren: Klassenmanagement en het vormen van groepjes.....	13
2.3	Coöperatief leren: doel en essentie	14
2.4	Coöperatief leren of zelfstandig werken.....	15
2.5	Coöperatief leren en het effect.....	16
2.6	Coöperatief leren en Leefstijl.....	16
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	
3.1	Theoretisch onderzoek voor een ethisch verantwoord proces.....	18
3.2	Onderzoeksmethodiek.....	19
3.3	De opbouw.....	20
3.4	Coöperatief management.....	21
Hoofdstuk 4	Data verzameling en analyse	
4.1	Sociogram.....	22
4.2	Sociale kaart.....	22
4.3	Logboek.....	23
4.4	Observaties.....	24
4.5	Video.....	27
4.6	Gesprekken met de leerlingen.....	28
4.7	“Kijk” rapportage.....	28

	Analyse.....	29
Hoofdstuk 5	Data interpretatie	
5.1	Conclusies uit dit onderzoek.....	30
5.2	Coöperatief leren als voorwaarde voor passend onderwijs.....	32
5.3	De onderzoeksvraag.....	33
Hoofdstuk 6	Evaluatie en reflectie	
	De opbrengst	36
	Het proces.....	36
	Tot slot.....	39
Nawoord		40
Literatuurlijst		42
Bijlagen		44
Bijlage A:	Sociale kaart van leefstijl (2005)	
Bijlage B:	Format logboek 1: fase 1: voorbereidende fase	
Bijlage C:	Format logboek 2: fase 2: Coöperatief werken	
Bijlage D:	Format ontwikkelingslijnen “KIJK”	
Bijlage E:	Format gespreksformulier evaluatie, reflectie en verwerking	
Bijlage F:	Opmerkingenblad gedrag voor en na het onderzoek	
Bijlage G:	Logboek 1	
Bijlage H:	Logboek 2	
Bijlage I :	Totaaloverzicht logboek	

Samenvatting van het onderzoek.

Het onderzoek is gericht op twaalf groep twee leerlingen uit het reguliere onderwijs waaronder een jonge risicoleerling met informatieverwerkingsproblemen en een laag ontwikkelings- en intelligentieniveau. Voor aanvang van het onderzoek gedragen deze leerlingen zich vooral tijdens het werken te afhankelijk van de leerkracht. Hierdoor ziet de leerkracht geen kans tijdens de werkles extra tijd en hulp te besteden aan de jonge risicoleerlingen in deze speciale groep. De leerlingen hebben een te korte taakspanning, kunnen niet plannen, structureren en taken verdelen. Zij dragen geen verantwoordelijkheid voor de eigen taak en helemaal niet voor elkaar. Voor de manier van werken op de onderzoeksschool volgens basisontwikkeling en leefstijl (Lions Quest (2005) is een bepaalde mate van zelfstandigheid gewenst waarbij de leerlingen vanuit betrokkenheid, de essentie van basisontwikkeling (Janssen-Vos 1997) en leefstijl (2005) een eigen inbreng hebben om doelgericht en taakgericht met elkaar te werken. Het gedrag van de leerlingen laat zien dat zij behoefte hebben aan sturing, houvast en structuur. Het is voor de leerkracht de eerste keer dat het niet op de gebruikelijke manier lukt om met een blijvend resultaat grip op dit gedrag van de leerlingen te krijgen. De leerkracht bereikt slechts kortdurende positieve resultaten waardoor een corrigerende en sturende rol behouden blijft. De onderzoeksvraag is:

Hoe kan ik coöperatieve werkvormen inzetten, tijdens de werkles in groep één/twee, zodat ik concreet hulp kan bieden aan jonge risicoleerlingen.

Om een goed beeld van feitelijke gebeurtenissen te krijgen is in het onderzoek veelvuldig gebruik gemaakt van observaties gecontroleerd door video opnamen. De positieve ontwikkelingen van leerlingen zijn gecontroleerd in gesprekken met de leerlingen en bijgehouden in het sociogram, sociale kaart, logboek en "KIJK". Van Vugt (2002) beweert dat men na een effectieve invoering van coöperatief leren kan verwachten dat de leerlingen onder andere een betere taak en werkhouding tonen, sterker gemotiveerd zijn en over meer samenwerkingsvaardigheden beschikken. De leerlingen krijgen meer grip door vanuit vaste coöperatieve structuren vaardigheden te oefenen in:

Zes belangrijke stappen:

1. Investeren in een veilig klassenklimaat als voorwaarde.

2. Samenwerkingsvaardigheden en communicatieve vaardigheden worden in een eerste eenvoudige coöperatieve structuur aangeboden en geoefend.
3. Een reflectievraag om zelfsturing te bevorderen.
4. In heterogene teams worden maximaal vier vaste coöperatieve structuren aangeboden, wekelijks herhaald en nauwgezet begeleid.
5. Sociale rollen worden geoefend naast de structuren en ondersteund met pictogram.
6. Evaluatie is essentieel.

Betrokkenheid neemt toe door enthousiasme. Gaandeweg leren de leerlingen respect, zorg en waardering voor elkaar te hebben en leren zij sociale verantwoordelijkheid te dragen door het oefenen in rollen zoals taakverdeler, taakchef, spullenbaas, rustchef, complimentgever en vertelbaas. Dit alles draagt bij aan autonomie in het individuatieproces bij elke leerling en komt ten goede aan de sfeer in de groep. Uit onderzoeksmiddelen (observaties en evaluatiegesprekken) werd zichtbaar hoe drie leerlingen geen aansluiting vinden in de groep. Dit is bevestigd in het sociogram. Hun behoefte aan vriendschap leidt tot onaangepast gedrag en veroorzaakt onrust in de groep. Dit gedrag levert geen vriendschap op maar maakt hen tot sociaal emotioneel jonge risicoleerlingen. Doordat de leerkracht de aandacht weerlegt van cognitieve resultaten naar sociale processen ontstond inzicht in het gedrag van deze leerlingen en het effect op de groep. Hierdoor krijgt de leerkracht weer grip. De nieuwe vaardigheden maken basisontwikkeling nu wel mogelijk. Aan het einde van het onderzoek tonen de meeste leerlingen een adequate werkhouding waardoor de leerkracht tijd heeft voor extra begeleiding van jonge risicoleerlingen in de groep.

Introductie.

Terugkijkend in de tijd, vanaf het moment dat ik in 1977 leerkracht werd van een groep met vijfendertig jonge leerlingen, zie ik mijzelf in de loop van de tijd steeds actief oriënteren op en deelnemen aan de nodige onderwijsontwikkelingen. Tot nu toe ben ik ononderbroken werkzaam geweest binnen het reguliere basisonderwijs waar ik op verschillende scholen in zeer uiteenlopende context een brede ervaring mocht opdoen. Gedrag van mensen heeft mij altijd geïnteresseerd. Gedreven door nieuwsgierigheid ben ik mij naast mijn werk in het traditionele onderwijs steeds blijven ontwikkelen. Vooral de leerlingen die opvallen door hun gedrag trekken mijn aandacht omdat ik wil weten hoe ik het beste met deze leerlingen om kan gaan. Ik heb mij hierin ontwikkeld door bijscholing en door praktijkervaring, onder andere als vrijwilliger in het Cluster 4 onderwijs. Reflectie op mijn eigen gedrag in interactie met de diverse leerlingen is daarbij steeds een belangrijk onderdeel in mijn ontwikkeling geweest. Uiteindelijk kreeg ik de kans om mijn kennis te verdiepen in deze opleiding als gedragsspecialist.

Sociaal emotionele ontwikkeling.

In de loop van de tijd heb ik te maken gehad met verschillende vormen van onderwijsvernieuwing waarin steeds weer de aandacht voor het individuele kind met ontwikkelingsmogelijkheden centraal stond. Daarbij werd de aandacht voor de sociaal emotionele ontwikkeling binnen het reguliere onderwijs steeds belangrijker. Deze verbrede en verdiepte aandacht is nodig om beter tegemoet te kunnen komen aan de soms complexe diversiteit van onderwijsbehoeften. Naast mijn rol als leerkracht, voel ik mij als coördinator van “leefstijl” (2005); de methode voor de sociaal emotionele ontwikkeling, zeer nauw betrokken bij de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen op onze school, te beginnen in mijn eigen onderbouw groep.

De praktijk.

Op dit moment ben ik werkzaam in een heterogene groep een/twee van een reguliere basisschool. De groep bestaat uit vijfentwintig leerlingen. Voor dit onderzoek richt de onderzoeker zich vooral op de twaalf leerlingen van groep twee waaronder een jonge risicoleerling. Ik start de week in deze groep met twee dagen waarna mijn duopartner de week vervolgt in de resterende drie dagen. Wij werken op onze school volgens basisontwikkeling. Een van de kenmerken die Janssen- Vos (1997) noemt is het belang van een goede balans tussen het doel (bedoeling) en de betrokkenheid van de leerling

(betekenis). In de praktijk komt dat in het kort erop neer dat de leerkracht zorgt voor voldoende samenhang tussen de hoeken waarin de kernactiviteiten plaats vinden zodat de leerlingen de benodigde speciale vaardigheden kunnen uitvoeren zoals: het kunnen plannen, structureren, samenwerken, taken verdelen en verantwoordelijkheid dragen voor de eigen taak. In de praktijk blijkt dat de leerlingen in mijn groep deze vaardigheden onvoldoende beheersen. Vooral tijdens de vrije werkles lijkt de situatie soms chaotisch waarbij de leerlingen een niet adequate werkhouding laten zien met een te korte taakspanning. Er is slechts incidenteel sprake van samenwerking. Een prikkelende maar veilige omgeving zorgt dat leerlingen veel inbreng (kunnen) hebben zodat er voor alle leerlingen zoveel mogelijk kansen zijn zich te ontwikkelen in de naaste zone van de ontwikkeling. Deze manier sluit goed aan bij de gangbare ontwikkeling van het jonge kind. Echter, dit schooljaar is er opvallend weinig inbreng van de leerlingen in deze groep. Ze gedragen zich erg afhankelijk van mij als leerkracht en dit gaat soms ver. In de onderzoeksgroep is een jonge risicoleerling met een informatieverwerkingsprobleem en een laag intelligentie- en ontwikkelingsniveau. Voor deze leerling worden instructies visueel ondersteund. Extra begeleiding is gewenst om een hoger ontwikkelingsniveau te bereiken. Vooral wanneer ik extra aandacht wil besteden aan haar of aan andere jonge risicoleerlingen uit groep een, word ik hierin beperkt door de aandacht die de andere leerlingen opeisen. Voor het eerst heb ik als groepsleerkracht onvoldoende grip op het gedrag van de leerlingen voor een blijvend resultaat waarmee de leerlingen zelfstandiger aan het werk blijven. Met het oog op passend onderwijs in de nabije toekomst kan tijd voor jonge risicoleerlingen een belangrijke factor zijn. Ook sociaal lijkt er veel te gebeuren; de sfeer is niet altijd prettig omdat de leerlingen snel geïrriteerd zijn. Als leerkracht val ik elke week in herhaling en blijf ik corrigeren. Elke maandagochtend tref ik deze situatie opnieuw aan. Het is voor mij helder dat ik iets moet veranderen. Ik wil bereiken dat de leerlingen een adequate werkhouding krijgen zodat zij langduriger, meer zelfstandig en doelgericht alleen of samen aan een activiteit kunnen werken. De leerlingen moeten meer rekening houden met elkaar zodat de sfeer beter blijft. In het door Kagan (2007) beschreven effect van coöperatief leren zag ik een mogelijke oplossing voor het probleem. In hoofdstuk 2.6 wordt dit effect beschreven. Mijn onderzoek moet uitwijzen hoe het mij op deze manier gaat lukken het hierboven beschreven veranderde gedrag bij de leerlingen in deze groep te bewerkstelligen.

Dit praktijkonderzoek komt voort uit mijn persoonlijke behoefte en/of nieuwsgierigheid zoals deze hierboven is beschreven. Het is mijn bedoeling om een praktisch onderzoek te verrichten waarin de kennis die dit oplevert in de eerste plaats zal leiden tot een kwaliteitsverbetering van mijn eigen praktijksituatie. Wanneer dit voor de betreffende rol relevant is in relatie tot de context wordt zowel de benaming “leerkracht” als “onderzoeker” gebruikt. In hoofdstuk 3 wordt zowel de benaming “leerling” als “kind” gebruikt wanneer dit in de bedoeling van de auteur relevant is.

Hoewel ik de groep deel met een duopartner en hoewel ik deze uiteraard betrek in mijn doen en laten binnen het onderzoek in onze groep, kies ik er bewust voor dat ik mij in relatie tot dit onderzoek alleen richt op mijn twee dagen waarin ik de leerkracht ben van deze groep. Ik ben mij bewust van de mogelijke beperking op het resultaat maar ik zie dit tegelijkertijd als een uitdaging. Als deze experimentele fase succesvol blijkt, dan zou ik een volgende stap samen met mijn duopartner kunnen zetten. In dit werkstuk “spreek” ik alleen (nog) over “mijn” groep. Daarmee geef ik aan de volledige verantwoordelijkheid te dragen voor alle aan dit onderzoek gerelateerde dataverzameling en conclusies, met mijn persoonlijke vragen en visie.

Hoofdstuk 1: Naar een structurele aanpak.

1.1 De huidige situatie als aanleiding voor dit onderzoek.

In het vorige hoofdstuk is al ingegaan op de huidige situatie van de onderzoeksgroep waarin de leerlingen zich te afhankelijk gedragen van de leerkracht. Om de huidige situatie concreet in kaart te brengen is gefilmd tijdens een vrije werkles waarin de leerlingen zelfstandig kiezen met behulp van een planbord. Bij het analyseren van de videobeelden is gekeken naar het gedrag van alle betrokkenen in de onderlinge interactie. Daaruit bleek dat de leerlingen elkaars namen nog niet kennen, dat ze snel geïrriteerd zijn en vooral individueel “naast” elkaar in plaats van samen met elkaar gedragen. Ze komen afspraken vaak niet na, tonen weinig inbreng in de thema's, hebben een inadequate werkhouding met een korte taakspanning en vragen vaak hulp van de leerkracht die vooral een sturende en corrigerende rol heeft. Er is weinig zelfsturing en de leerlingen dragen weinig verantwoordelijkheid voor de eigen taak. Afspraken moeten voortdurend (soms met een retorische vraag) worden herhaald. Er is geen groepsklimaat waarin de leerlingen, op elkaar wachten, met elkaar delen, elkaar helpen en samenwerken. Voor een deel is dit begrijpelijk; het gedrag van deze zeer jonge leerlingen past bij de gangbare ontwikkelingsfase. Andere jaren hadden maatregelen wel een blijvend gewenst effect maar in deze groep is een positief resultaat slechts zeer kort durend.

1.2 Doelstelling van dit onderzoek.

Om dit patroon in deze groep te doorbreken is een andere aanpak dan in het verleden noodzakelijk. Het gedrag van de leerlingen laat een bepaalde afhankelijkheid zien. Met het aanbieden van coöperatieve werkstructuren biedt de onderzoeker/leerkracht een krachtige structuur aan waarin de leerlingen houvast hebben en de kans krijgen in bepaalde sociale rollen te oefenen met samenwerkingsvaardigheden met een leerkrachtenrol als organisator en begeleider. Van Vugt (2002) beweert dat coöperatief leren een positieve bijdrage levert aan de werkhouding, motivatie, geheugen, sociaal emotionele ontwikkeling en de samenwerkingsvaardigheden van leerlingen. Coöperatief leren lijkt daardoor de meest voor de hand liggende structuur waarmee deze speciale groep geholpen kan zijn.

1.3 De gewenste situatie is dat de leerlingen verdraagzamer zijn en meer positieve betrokkenheid bij elkaar hebben en daarnaast meer verantwoordelijkheid dragen voor het

werk. De eigen verantwoordelijkheid van een leerling binnen een groepje en het daaraan gekoppelde gedrag, kan bijdragen aan een gevoel van competent zijn. Als de leerlingen langer zelfstandig aan een gezamenlijk doel kunnen werken, gedragen ze zich minder afhankelijk van de leerkracht. Voor de samenwerking is een betere luisterhouding, goede communicatie en het naleven van afspraken een voorwaarde. Dit vergroot de betrokkenheid en voorkomt extra vragen aan de leerkracht. Door de samenwerking leren de leerlingen elkaar helpen en hulp van andere leerlingen te accepteren. Ze leren elkaar beter kennen, accepteren en waarderen. Op die manier wordt aan een pedagogisch klimaat gewerkt waarin een veranderende attitude het belangrijkste doel is en waarin de leerlingen elkaar kunnen inspireren, motiveren, stimuleren en helpen. Dit helpt hen bij de kernactiviteiten van basisontwikkeling. Door succeservaringen worden de samenwerkvaardigheden beter verankerd waarmee het aan de persoonlijke eigenschappen van de leerlingen kan worden toegevoegd. Op deze manier is de kans groter dat de leerlingen gemotiveerd raken om hun vaardigheden ook toe te passen op andere interactiemomenten in dezelfde groep maar in andere omstandigheden en vervolgens ook buiten de klassensituatie. Het gevolg moet zijn dat de leerkracht ruimte krijgt om een stap terug te doen. De taak van de leerkracht richt zich uiteindelijk meer op het begeleiden van de leerlingen zoals Cantwell & Holmes in het oplossingsgerichte gedachtegoed fraai uitdrukken in de metafoor: "leading from one step behind" (1994) waarmee meer gelegenheid is om extra aandacht te besteden aan de jonge risicoleerlingen in de betreffende groep als dit gewenst is.

1.4 Coöperatief werken.

Voor een goede invoering van coöperatief werken is het belangrijk dat de leerkracht eerst investeert in het pedagogisch klimaat zodat de meeste leerlingen zich thuis voelen binnen de groep. Daarna wordt bekeken hoe de coöperatieve werkvormen in deze onderzoeksgroep het beste kunnen worden ingevoerd om de hierboven beschreven gewenste situatie zo dicht mogelijk te benaderen. Dat is de doelstelling in dit actieonderzoek (Harinck 2007).

De onderzoeksvraag luidt daarom als volgt:

Hoe kan ik coöperatieve werkvormen inzetten, tijdens de werkles in groep één/twee, zodat ik concreet hulp kan bieden aan jonge risicoleerlingen.

Wat wil de onderzoeker te weten komen in het onderzoek?

1. Welke voorwaarden zijn nodig om in de gedeelde heterogene groep één/twee, coöperatieve werkvormen systematisch in te voeren?
2. Hoe kan onderzoeker het invoeren van deze coöperatieve werkvormen in betreffende groep binnen de schoolafspraken, het beste invoeren?
3. Welke kennis en vaardigheden m.b.t. het gedrag zijn belangrijk voor de leerling en hoe kunnen deze het beste worden aangeboden?
4. Wat vraagt dit van de rol als leerkracht? Welke kennis en vaardigheden m.b.t. het gedrag zijn belangrijk voor de leerkracht? Wat is er al, wat moet veranderen en wat komt daarvoor in de plaats?
5. Hoe wordt gedifferentieerd? Hierbij gaat het om de afstemming op de onderwijsbehoefte met name in relatie tot het gedrag en de leeractiviteiten voor de leerlingen zelf: wat zijn criteria voor een goede gedragstaak?
6. Is coöperatief werken in groep één en twee tijdens de werkles eventueel bruikbaar als voorwaarde voor een school met passend onderwijs?

Hoofdstuk 2: Theoretische verkenning.

De theoretische verkenning is van belang bij een goede inschatting op de haalbaarheid van de gewenste situatie in de onderzoeksgroep.

2.1 Coöperatief leren, communicatie en de ontwikkeling van het jonge kind:

Van Vugt (2002, p15) definieert coöperatief leren als “leren dat plaatsvindt in een (onderwijs-) leersituatie waarin de lerende in interactie met één of meer actoren onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat alle betrokkenen willen bereiken of maken.” De groep boekt als groep een gezamenlijk succes, waarin ieders leerervaring een rol speelt. Voorwaarde voor samenwerking is dat leerlingen zich geaccepteerd weten, erbij horen en het gevoel hebben welkom te zijn; zich veilig voelen. Terugblikkend op de huidige situatie zoals deze is beschreven in hoofdstuk een, zal in de onderzoeksgroep eerst geïnvesteerd moeten worden in deze voorwaarde. Het opstellen van regels en/of het maken van afspraken draagt bij aan de voorwaarden voor dit doel: een veilig klassenklimaat. Met behulp van coöperatieve groeps- en klassenvormingsactiviteiten leren de leerlingen respect en zorg te hebben voor anderen waardoor het zelfvertrouwen zal toenemen.

Van Vugt (2002) beweert dat coöperatief leren uitzicht wil bieden op ontwikkeling van de gehele mens. Hieronder verstaat hij een mens die zowel autonoom - cognitief greep wil krijgen op zijn omgeving, als zich sociaal - affectief wil openstellen voor de medemens.

Vanaf ongeveer zes jaar gaan leeftijdgenoten een steeds belangrijker rol spelen. Via een individuatieproces komen kinderen tot een eigen autonomie ontwikkeling en ontdekken ze dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Delfos (2006) stelt dat na voeding en veiligheid autonomie een derde voorwaarde voor de ontwikkeling van het kind genoemd zou kunnen worden en wijst ons erop dat wanneer het

individueelproces stagneert de individuele ontwikkeling ernstig in gevaar kan komen.

Leerlingen willen ontdekken waarin ze al competent zijn en ze willen ervaren dat ze steeds meer (aan-) kunnen. De leerkracht zal het onderwijs, zowel voor het didactisch en organisatorisch handelen als voor het pedagogisch optreden, hierop moeten afstemmen. Op die manier wordt onderwijs vormgegeven waarin leerlingen betrokken en gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan. Vanuit betrokkenheid kunnen leerlingen initiatieven nemen en zelfstandig bijdragen aan ontwikkelingsgericht werken. Vygotsky (1978) liet zien dat er een verschil bestaat tussen wat een kind zelfstandig kan (de zone van actuele

ontwikkeling) en wat een kind in potentie kan, maar nog moet uitrijpen en vervolgens pas met hulp van derden kan uitvoeren (de zone van naaste ontwikkeling). Wanneer we naar een kind kijken zien we slechts de elementen uit de zone van actuele ontwikkeling. De omvang van de zone van naaste ontwikkeling wordt duidelijk wanneer we samen met het kind spelen, het kind helpen en stimuleren. In deze lijn van denken kan men stellen dat, wanneer een kind ondergestimuleerd wordt of niet in de gelegenheid wordt gesteld zich te ontwikkelen, dit wel eens zou kunnen betekenen dat de potenties uit de zone van naaste ontwikkeling niet tot ontplooiing komen. Het leren omgaan met coöperatieve werkvormen op zich wordt daarmee in dit onderzoek een doel. Voor coöperatief leren is communicatie essentieel. Communicatie en denken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Verschillende wetenschappers hebben daarover theorieën ontwikkeld. Vygotsky (1988) geeft aan dat de taal een instrument kan zijn voor het begrijpen en handelen, via het hardop denken. Een van de pioniers van Coöperatief Leren is Kagan (2007). Hij (2007) benadrukt de rol van de communicatie om goede samenwerking te laten lukken. De leerlingen moeten overleg plegen, afspraken maken en terugblikken op het proces. Bij jonge leerlingen verloopt de communicatie anders dan bij leerlingen vanaf de middenbouw. Toch zijn jonge leerlingen in bepaalde mate in staat tot zelfreflectie. Zelfreflectie is talig gedrag, zonder dat dit in uitgesproken taal hoeft worden uitgedrukt. Piaget (1923/26) noemde dit de egocentrische taal omdat hij ervan overtuigd was dat het preoperationele kind een onvermogen had om zich het perspectief van anderen voor te stellen. Door de nadruk te leggen op de beperkingen in de intellectuele capaciteiten van het preoperationele kind en zijn of haar wat eenzijdige visie op de werkelijkheid, bestaat het gevaar dat de potenties van kinderen in deze fase worden onderschat. Hoewel er later enkele kanttekeningen geplaatst zijn bij de Piagetiaanse benadering richt de onderzoeker zich voor dit onderzoek op de twaalf leerlingen van groep twee. Vygotsky (1986) interpreteerde de taaluitingen van jonge kinderen als een tot zichzelf spreken vanwege de zelfbegeleiding bij hun handelen, wat geïnternaliseerd wordt tot stille innerlijke taal met als gevolg dat de taal van kinderen tot zichzelf nu “private speech” in plaats van egocentrische spraak wordt genoemd.

2.2 Coöperatief leren: Klassenmanagement en het vormen van groepjes.

Door leerlingen in heterogene groepen samen te brengen, worden de individuele verschillen tussen leerlingen benut. In de afbeelding op de cover heeft een van de leerlingen de diversiteit in een team zoals dit door hem is ervaren letterlijk en figuurlijk

tekenend neergezet. Persoonlijke verwerking van de opgedane kennis en ervaring prikkelt de cognitieve ontwikkeling van de leerling. Door het horen van verschillende opvattingen, uitwisselen van ideeën, inventariseren van vragen en oplossingen en van botsingen in opvattingen kan een dieper begrip ontstaan en kan mentale ontwikkeling plaatsvinden. Wanneer een groepje bestaat uit verschillende niveaus kan dit het klassenmanagement vergemakkelijken; een hoogpresterende in een groep kan de rol van de leerkracht voor de andere leerlingen overnemen. Door modeling; het observeren of imiteren van voorbeeldgedrag kan dit bij anderen tot ontwikkelingseffecten leiden. Visuele ondersteuning helpt de jonge risicoleerling in dit onderzoek. Zij heeft een lage intelligentie, een woordvindingsprobleem en een informatieverwerkingsprobleem. De taken en de rollen worden ook visueel ondersteund. Goed presterende leerlingen die minder presterende leerlingen begeleiden leren ondanks verschillende belangen zelf ook. Studies van het tutorsysteem bewijzen dat tutors essentiële winst boeken; zij leren bijna net zoveel als degenen die zij supervisie geven (Kagan 2007). Het gaat hier om een vorm van coöperatief leren waarbij er een gevarieerde taakverdeling bestaat bij het geven van leerhulp. De leerlingen accepteren en waarderen de sterke kanten in elkaar. De tutoren profiteren vooral in de sociale zin van de hulp die zij geven. Leerlingen kunnen hierdoor vaak beter of langduriger zelfstandig werken. Op deze manier lijken coöperatief leren en inclusief onderwijs hand in hand te gaan. Van Vugt (2002) benadrukt de kracht van een uitgebreid instructie repertoire waardoor de leerkracht een rijke en gevarieerde leeromgeving in kan richten die de leerlingen inclusief de jonge risicoleerling, tot het gewenste leerresultaat brengt.

2.3 Coöperatief leren: doel en essentie.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de praktische aanwijzingen die van Vugt (2002) en Kagan (2007) geven bij het aanbieden van coöperatieve werkvormen. De taak van de leerkracht bestaat ondermeer uit het structureren, inrichten, formeren en het begeleiden van groepen en groepsvormingsprocessen. Vooral een veranderende attitude in het gedrag van de twaalf leerlingen uit groep twee is van belang. Hiervoor wordt geëvalueerd of er sprake is van begripsvorming door het oefenen in verschillende rollen met de door de leerkracht aangereikte sociale vaardigheden en in welke mate de groepsleden bijdroegen aan het bereiken van het doel:

- o reflectie op wat er in de groep goed ging;
- o bepalen wat er een volgende keer te verbeteren is.

2.4 Coöperatief leren of zelfstandig werken?

Zelfstandig werken is handig en eenvoudig: na een korte implementatieperiode is al snel zichtbaar resultaat te bereiken. Maar wanneer alleen op organisatorische aspecten wordt gelet, ontstaat er een organisatieklimaat waarin veel te regelen is. Zelfstandig werken kenmerkt zich mede door:

- o onafhankelijkheid. De leerlingen voeren individueel een taak uit en hebben hierbij geen ander nodig;
- o verantwoordelijkheid. De leerlingen houden zich aan samen ingestelde regels en attenderen andere leerlingen hierop;
- o motivatie. De leerlingen ruimen eventuele belemmeringen en obstakels zelf uit de weg om het gestelde, individuele doel te bereiken.
- o creativiteit. Een zelfstandige leerling is niet voor één gat te vangen maar in staat zelf een oplossing te vinden voor problemen.

Zelfstandig werken leent zich ook voor het werken in groepen. De leerling is in de groep, los van de leerkracht, een informatie- en kennisbron. Als een taak te moeilijk blijkt na de instructie, kan een medeleerling daarbij helpen. Leerlingen met weinig zelfvertrouwen kunnen worden bevestigd en gerustgesteld.

Echter: zelfstandig werken is geen coöperatief leren omdat er geen sprake is van enige structuur in de groep. Niet alleen de keuze om te werken met groepen is volstrekt willekeurig maar ook het verstrekken van de opdracht: iedere leerling werkt aan een eigen taak en toevallig ontstaat er iets wat op een groepsactiviteit lijkt. Daarmee is wat de groep als groep samen doet niet van primair belang maar dient de groep om overzicht en rust te bewaren. Om dit te voorkomen moet bewust onderscheid worden gemaakt tussen coöperatief leren en zelfstandig werken. Wanneer de leerkracht meer wil bereiken dan alleen rust en overzicht, is reflectie op het bereiken van de door van Vugt (2002) bepaalde doelen voor een geslaagde groepsvorming belangrijk. Daarbij wordt gelet op:

- o Positieve betrokkenheid door alle groepsleden.
- o Ruimte voor de identiteit van de leerling in het belang voor de identiteit van de groep als groep.
- o Onderlinge steun en positieve afhankelijkheid.
- o Waardering van verschillen en daarvan leren.
- o Synergieontwikkeling: we zijn gezamenlijk slimmer dan iedereen van ons; in de groep presteert iedereen beter.

Een groepje moet deel uitmaken van een groter geheel. In het groepje moet een goed groepsklimaat zijn waarbij rekening is gehouden met de sociale relaties binnen dat groepje. Uiteraard moeten de groepsleden vaardigheden bezitten om hun taak uit te voeren en voor elkaar willen werken waarbij taak en rol van de groepsleden duidelijk moet zijn. De groep moet over goede rolmodellen beschikken, beperkt van omvang zijn en samenhang vertonen. De groepsleden moeten het met elkaar eens zijn over wat wel en niet kan binnen de groep. Er moet een relatie bestaan tussen het groepsproces, de uit te voeren taak en de door de groep te leveren prestatie.

2.5 Coöperatief leren en het effect:

Uiteraard zullen inspanningen tot een verbeterd pedagogisch klimaat leiden maar van Vugt (2002) beweert dat na een effectieve invoering van coöperatief leren men kan verwachten dat de leerlingen:

- o een sterker gevoel van eigenwaarde hebben ontwikkeld en een positieve psychologische instelling bezitten.
- o betere prestaties leveren en geleerde zaken beter onthouden,
- o zich sterker op sociaal gebied manifesteren,
- o een betere taak en werkhouding tonen en sterker intrinsiek gemotiveerd zijn,
- o over meer samenwerkingsvaardigheden beschikken,
- o positiever staan ten opzichte van school en de leerkracht meer waarderen,
- o meer gebruik maken van een hoger denkniveau.

Met dit resultaat zullen de leerlingen meer voldoen aan de voorwaarden voor ontwikkelingsgericht werken in basisontwikkeling.

2.6 Coöperatief leren en Leefstijl:

In de methode Leefstijl (2005) zijn regelmatig werkvormen te vinden die kenmerken en overeenkomsten hebben met coöperatief leren. Ter ondersteuning van het invoeren van coöperatieve werkvormen kan deze methode daarom goed worden gebruikt. Deze methode voor sociaal emotionele ontwikkeling wordt in het onderzoekgebied preventief gebruikt en heeft de volgende doelstellingen:

- o Het stimuleren van opbouwend gedrag bij leerlingen.
- o Het helpen van positieve betrokkenheid thuis, op school, met vrienden en de gemeenschap.
- o Het aanmoedigen van een gezonde levenswijze.

In “leefstijl” worden sociaal-emotionele ontwikkeling en competentie opgevat als het ontwikkelen en verwerven van vaardigheden in de omgang met zichzelf en anderen. Deley (2004) concludeert dat in “leefstijl” (2005) een prachtig evenwicht is in de aandacht voor denken, voelen en doen, zowel wat betreft situaties alleen als situaties samen. Zij oordelen dat dit programma respect afdwingt door de hoge kwaliteit van inhoud en gebruiksvriendelijkheid in alle groepen van de basisschool. De sociaal emotionele competenties zijn in deze methode uitgewerkt naar de zes thema’s van de leergebied overstijgende kerndoelen: werkhouding, werken volgens plan, gebruik maken van uiteenlopende strategieën, zelfbeeld, sociaal gedrag en nieuwe media. Deze methode wordt structureel gebruikt in de doelgroep en kan het coöperatief leren ondersteunen en verrijken waarmee het onderzoek goed past in de bestaande structuur van het onderzoeksterrein.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.

Over coöperatief leren in het algemeen is heel wat geschreven maar over coöperatief leren specifiek bij leerlingen van groep een/twee is niet veel te vinden. De onderzoeker onderzoekt in dit actieonderzoek (Harinck, 2007) hoe de coöperatief leren structuur in deze speciale onderzoeksgroep het beste kan worden aangepakt.

3.1: Theoretisch onderzoek voor een ethisch verantwoord proces:

Mensen zijn verwickeld in een doorgaand proces waarin ze hun ervaring een betekenis geven en waarbij vooronderstellingen worden gevormd over interactie en gedrag. Gedrag komt overeen met de manier waarop men zichzelf, anderen en situaties ervaart en er betekenis aan geeft. Opvattingen over zichzelf en anderen kunnen ervoor zorgen dat de onderzoeker informatie over het hoofd ziet; over zichzelf, over anderen, of over verbanden. “Problemen” vinden plaats in de context van menselijke interactie. Videobeelden helpen dit inzichtelijk te maken waardoor video een praktisch middel is om in de praktijk tot zelfreflectie te komen. Problematische patronen houden zowel gedrag als waarnemingen in. Onderzoeker ervaart op deze wijze een “probleem” en wil dit veranderen. Verandering, hoe klein deze ook mag zijn, kan tot een grotere verandering leiden. Zowel het anders gedragen als het anders denken maken deel uit van het veranderingsproces. Een andere manier van denken vraagt niet langer meer aandacht voor het “probleem” maar voor de oplossing. De betekenis hiervan voor de onderzoeker is dat deze de aandacht meer richt op het al eventueel aanwezige oplossingsgericht gedrag in de uitzonderingen. Uitzonderingen zijn te vinden in elk “beeld” van een problematisch patroon in alle keren waarop er iets anders gebeurt dan “het probleem.” De onderzoeker kan door reeds aanwezig oplossingsgedrag in de vorm van een duidelijke structuur een deel van de problematische interactie veranderen met effect op alle betrokkenen. Molnar & Lindquist (1989) spreken bij een dergelijk proces over de “ecosystemische benadering” waarin het gaat om “betekenis” binnen de interactionele context. In het ecosysteem van een school of klas is de hele groep betrokken bij het proces en heeft het gedrag van iedereen invloed op dat probleemgedrag of wordt erdoor beïnvloed. Vanuit dit perspectief bezien, heeft een verandering in gedrag en/of de waarneming van iedereen die met het probleem in verband te brengen is, de potentie in zich om het gedrag wat eerder als probleem werd gezien, te veranderen.

3.2 Onderzoeksmethodiek en validiteit:

Vooraf aan dit onderzoek, tijdens en na het proces van het onderzoek wordt vooral naar het gedrag van twaalf leerlingen van groep twee gekeken, tijdens de werklessen. Alle oorspronkelijke namen van deelnemers uit de onderzoeksgroep zijn vervangen door een kenmerk. De volgende methodieken worden gebruikt:

- o **Sociogram:** mondeling en individueel aan het begin en aan het einde van de periode van het onderzoek.
- o **Sociale kaart van groep twee leerlingen:** Leefstijl (2005) vragenlijst (bijlage A) waarop de leerlingen voor- en na het onderzoek kunnen aangeven welke emotie voor hen van toepassing is bij elke besproken vraag over de volgende categorieën:
 - 1. school
 - 2. buiten school
 - 3. de klas
 - 4. werkrelaties met andere leerlingen
 - 5. spelrelaties met andere leerlingen
 - 6. zelfbeeld vanuit het perspectief van de klas
 - 7. relaties met de leerkracht
- o **Logboek:** waarin tweemaal per week klassenmanagement, leerkrachtenrol, gekozen activiteiten, doelstelling, opbrengst en reflectie komt (format bijlage B & C).
- o **Observatie** wekelijks tijdens:
 - de kleine kring**, fase 1: naleven van afspraken, luisterhouding, betrokkenheid, inbreng en samenwerkingsvaardigheden door leerlingen.
 - twee coöperatieve werklessen** in fase 2: uitvoeren van coöperatieve werkstructuren, rol en adequate werkhouding en begeleiding door leerkracht.
 - twee vrije werklessen:** werkhouding en sociale emotionele ontwikkeling volgens richtlijnen van KIJK (bijlage D).
 - klassenmanagement** ter controle van bereikte doelen in het logboek.
- o **Tijdwinstkrabbels:** in de observaties noteert de leerkracht in de beginsituatie en aan het einde van het onderzoek. de aanvangstijd van de vrije werklessen en de tijd waarop elke leerling voor het eerst in de les aan de leerkracht hulp vraagt.
- o **Video als controlemiddel om de validiteit te waarborgen:** in een opmerkingenlijst is het gedrag in de beginsituatie verwoord. Ter evaluatie wordt aan

- o **Gesprekken met de leerlingen om de validiteit te waarborgen** dienen ter evaluatie van de structuur en ter zelfreflectie van de sociale doelen bij de leerlingen (bijlage E). De leerkracht toetst geïnterpreteerde observaties van interactiemomenten om beter zicht te krijgen op a. het proces in eigen handelen (logboek) en b. de leerling in ontwikkelingslijnen van KIJK (bijlage D).
- o **Rapportage in KIJK:** het observatie- en registratiemodel waarin de geobserveerde sociaal emotionele ontwikkeling en het werkgedrag per leerling wordt geregistreerd in de betreffende ontwikkelingslijnen (bijlage D).

3.3 De opbouw:

In de beginsituatie voegt de leerkracht een onderzoekende houding toe aan een corrigerende en sturende rol. Het onderzoek duurt inclusief enkele onderbrekingen in verband met vrije dagen, elf weken.

Fase 1: Investering klassenklimaat met het opstellen van regels en/of het maken van afspraken voor een klassenklimaat waarin leerlingen zich geaccepteerd weten, erbij horen en het gevoel hebben welkom te zijn; zich veilig te voelen. De leerkracht reflecteert in eigen rol (modeling), organiseert, stuurt, observeert en begeleid. De leerlingen leren door spelvormen en groepsvormers uit Leefstijl (2005) en van Vugt (2002) meer respect en zorg te hebben voor anderen. Een eerste coöperatief werken structuur wordt aangeleerd waarin de taakverdeling in kleine vertelkringen wordt ondersteund met pictogrammen. Het doel is dat leerlingen afspraken nakomen en communicatieve – en samenwerkingsvaardigheden uitvoeren (luisterhouding, respect tonen, initiatieven nemen en ontvangen in de interactie) waardoor de betrokkenheid toeneemt.

Fase 2: Coöperatief werken wordt geïntroduceerd in heterogene teams (Kagan, 2007) die vijf of zes weken bijeen blijven en bestaan uit vier leerlingen met een maximale verscheidenheid. De wil en de vaardigheid om samen te werken is in basis aanwezig en wordt verder ontwikkeld. De teams ontwikkelen een sterke en positieve teamidentiteit waarin de leerlingen elkaar kennen, accepteren en steunen met aandacht voor samenwerkingsvaardigheden om meer waardering, acceptatie, respect, vertrouwen, zorg en verbondenheid in de groep te creëren. Gelijkwaardige deelname, het uitwisselen van

informatie, het oefenen van sociale vaardigheden, en het creëren van wederzijdse positieve afhankelijkheid staat centraal. Vanaf week vijf worden in minimaal twee “coöperatiefwerken structuren”, activiteiten gekozen die aansluiten op het actuele thema. Daarbij wordt een rol gekozen waarmee sociale vaardigheden kunnen worden geoefend. De rollen zijn: taakchef, spullenbaas, vertelbaas, rustchef en complimentgever.

3.4: Coöperatief management

Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de structuur aanpak: een combinatie van elementen die de sociale interactie tussen leerlingen, over een onderwerp organiseren. Wanneer hieraan leerstof wordt gekoppeld ontstaat er een leeractiviteit. Herhaling is om inslijpen te bewerkstelligen. De basisprincipes van Kagan (2007) worden gehanteerd in elke activiteit, die altijd bestaat uit structuur en inhoud:

Gelijke deelname, wisseling van beurt en verdeling van het werk door taakrollen.

Individuele aanspreekbaarheid bij elk teamlid voor deelname en luisteren.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid waarin elk teamlid een eigen, onmisbare (al of niet sterke) bijdrage levert aan het succes van de groep.

Simultaan management waar de leerlingen gelijktijdig actief zijn.

De leerkracht geeft voorbeeldgedrag, structureert en spreekt een stiltesignaal af. Vooraf organiseert de leerkracht lesdoelen, groepsgrootte, leerling-verdeling, inrichting van de ruimte, materiaalverdeling en rolverdeling. Daarna buigt de leerkracht zich over de taakinstructie, legt doelen en procedures van de les uit, rekening houdend met de basisprincipes van Kagan (2007). Tijdens het coöperatief leerproces heeft de leerkracht de taak te:

controleren: om te bepalen welke problemen er zijn.

verhelderen: door aanwijzingen onder andere bij taakvaardigheden, beantwoord vragen.

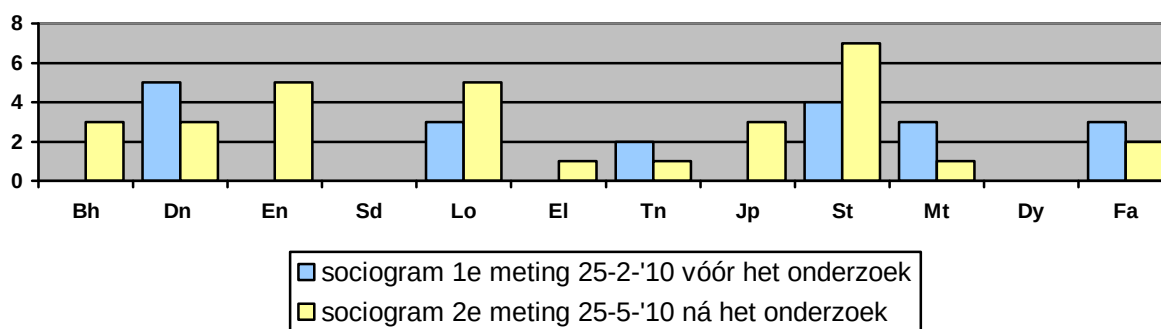
onderwijzen: door aangeven van effectieve procedures voor samenwerking.

Beëindigen en samen te vatten: de leerlingen herhalen en beantwoorden de laatste vragen voor het afsluiten.

Hoofdstuk 4: Data verzameling en analyse

In dit hoofdstuk is het gedrag van twaalf leerlingen uit groep twee in het elf weken durende onderzoek zichtbaar gemaakt in de verschillende figuren.

4.1 Sociogram waarin zichtbaar is dat zeven leerlingen tijdens de 1^e meting niet werden gekozen door andere leerlingen. In de 2^e meting worden twee leerlingen niet gekozen die in de 1^e meting ook niet gekozen zijn.



4.2 Sociale kaart van groep twee leerlingen: Leefstijl (2005) vragenlijst in bijlage A waarop de leerlingen oordelen over elke mondeling gestelde vraag.

Sociale kaart, Leefstijl (2005)		aantal leerlingen	1 ^e afname: eind februari 2010				2 ^e afname eind mei 2010			
Categorie		13	   				   			
School	totaal per klas >	1	0	5	34	0	0	12	27	
(vraag 1,2 en 3)	gem. score	0,33	0,00	1,67	11,33	0,00	0,00	4,00	9,00	
		3%	0%	13%	87%	0%	0%	31%	69%	
Buiten school	totaal per klas >	1	0	3	9	1	0	1	11	
(vraag 4)	gem. score	1,00	0,00	3,00	9,00	1,00	0,00	1,00	11,00	
		8%	0%	23%	69%	8%	0%	8%	85%	
De klas	totaal per klas >	0	0	8	18	0	0	7	19	
(vraag 5 en 6)	gem. score	0,00	0,00	4,00	9,00	0,00	0,00	3,50	9,50	
		0%	0%	31%	69%	0%	0%	27%	73%	
Werkrelaties met andere leerlingen	totaal per klas >	1	1	11	39	0	2	17	32	
(vraag 7, 8, 9,10)	gem. score	0,25	0,25	2,75	9,75	0,00	0,50	4,25	8,00	
		2%	2%	21%	75%	0%	4%	33%	62%	
Spelrelaties met andere leerlingen	totaal per klas >	0	0	4	22	0	0	4	22	
(vraag 11 en 12)	gem. score	0,00	0,00	2,00	11,00	0,00	0,00	2,00	11,00	
		0%	0%	15%	85%	0%	0%	15%	85%	
Zelfbeeld vanuit het klas perspectief	totaal per klas >	0	0	2	11	1	0	2	10	
(vraag 13)	gem. score	0,00	0,00	2,00	11,00	1,00	0,00	2,00	10,00	
		0%	0%	15%	85%	8%	0%	15%	77%	
Relatie met de leerkracht	totaal per klas >	0	0	4	22	0	0	7	19	
(vraag 14 en 15)	gem. score	0,00	0,00	2,00	11,00	0,00	0,00	3,50	9,50	
		0%	0%	15%	85%	0%	0%	27%	73%	

Analyse:

- o **Werkrelaties met andere leerlingen:** er zijn geen leerlingen meer die boos en sip kijken, er zijn minder blijde leerlingen maar meer neutrale leerlingen.
- o **Zelfbeeld vanuit het perspectief van de klas:** een leerling haalt deze score omlaag. Uit observaties blijkt dat deze leerling EI, geen aansluiting heeft bij anderen.
- o **School en de relatie met de leerkracht:** een aantal blijde leerlingen is verschoven naar neutrale leerlingen.

4.3 Logboek waarin het coöperatief management in fase 1 zichtbaar is in bijlage G.

Logboek 1: In de voorbereidende fase investeert de leerkracht met klassenvormingsactiviteiten in een klassenklimaat waarin de leerlingen zich veilig weten. De leerkracht heeft een sturende rol als organisator; stelt regels op, maakt afspraken, is rolmodel en ondersteunt de leerlingen in de stappen uit de vicieuze cirkel van het coöperatief lerenproces.



Diagram 1: vicieuze cirkel van het door de leerkracht georganiseerde coöperatief leren proces bij de leerlingen in de voorbereidende fase. Gedragsspecialist Gonny Seegers

Logboek 2: bijlage H waarin het coöperatief management is georganiseerd. De leerkracht heeft een rol als organisator en begeleider, handelt didactisch en pedagogisch in de begeleiding van groepen en groepsprocessen. Tijdens de organisatie wordt rekening gehouden met de in hoofdstuk twee en drie beschreven handreikingen van Kagan(2007)

en van Vugt (2002). De leerkracht organiseert twee coöperatieve werklessen per week waarin maximaal vier coöperatieve structuren worden gebruikt en herhaald. In beide werklessen oefenen de leerlingen in het team met een zelfgekozen rol. Zowel de structuur als de rol worden na elke coöperatieve werkles geëvalueerd.

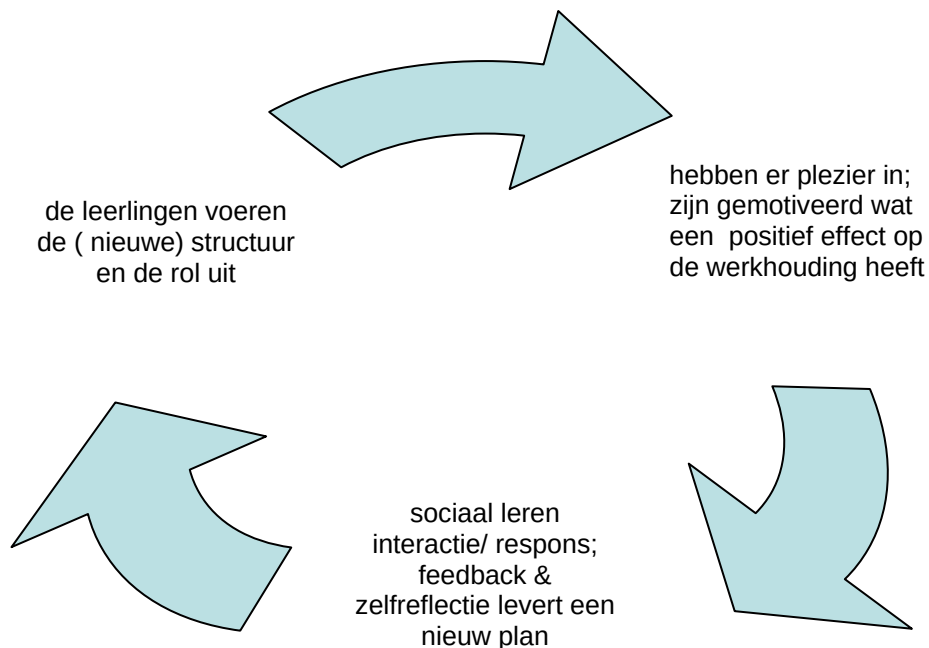


Diagram 2: vicieuze cirkel van het door de leerkracht georganiseerde proces bij de leerlingen, Gedragsspecialist Gonny Seegers

4.4 Observaties.

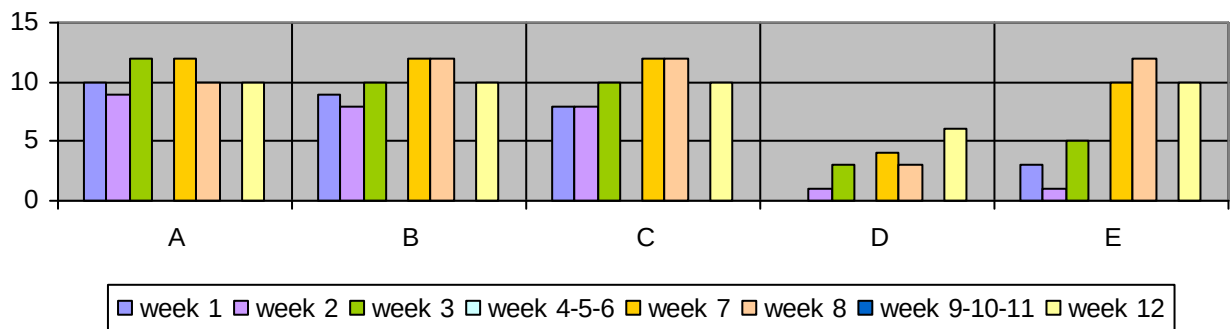
Observatie van de kleine kring:

Hierbij is geobserveerd of de leerlingen het volgende gedrag lieten zien:

A. Naleven afsprake door aantal leerlingen	B. Luisterhouding door aantal leerlingen	C. Betrokken voelen; aantal leerlingen	D. Heeft inbreng (interactie)	E. Samen- werkings- vaardigheden
---	---	---	-------------------------------------	---

In figuur 1 is te zien hoeveel van de twaalf groep twee- leerlingen, het gewenste gedrag lieten zien tijdens het uitvoeren van de eerste coöperatief leren structuur

Figuur 1: de kleine kring.

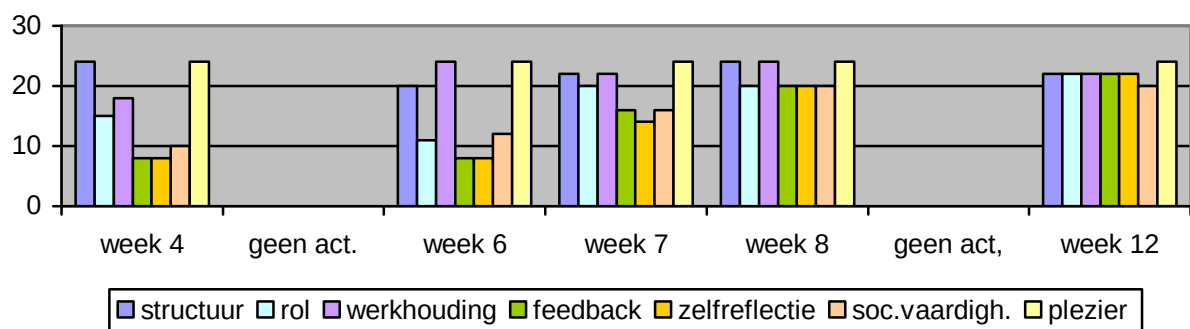


In het naleven van afspraken, luisterhouding en betrokkenheid is een stijging te zien met een piek in week drie en week zeven. Lichtblauw en donkerblauw is niet zichtbaar in de grafiek omdat in die periode geen kringgesprekken waren. Inbreng van de leerlingen groeit maar blijft in verhouding met de andere kolommen laag.

Observatie van coöperatieve werklessen.

De observaties zijn gecontroleerd aan de hand van evaluatiegesprekken volgens het format in bijlage E.

Figuur 2: coöperatief werken.



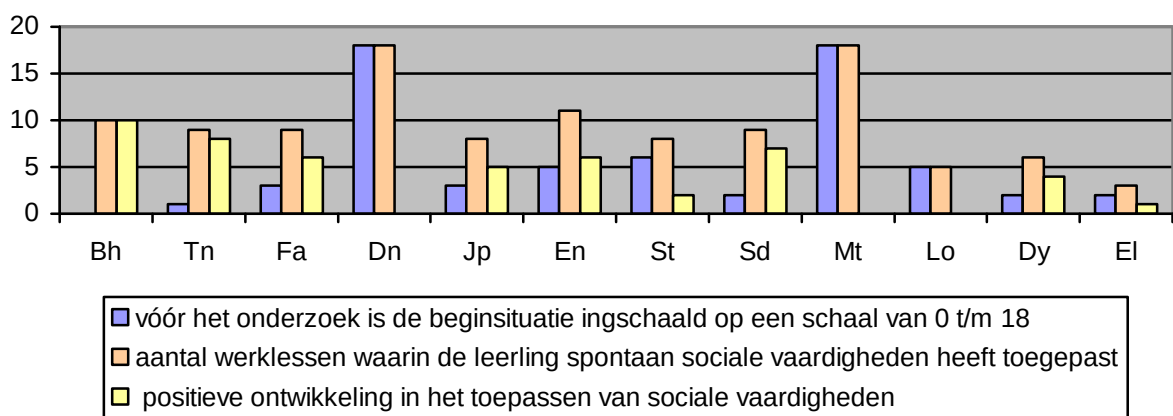
De score laat zien hoeveel leerlingen van de 12, wekelijks het gewenste gedrag in beide coöperatieve werklessen (2 maal 12) en in twee rollen lieten zien met een maximaal aantal punten van 24. Plezier is steeds hoog gescoord. In week 12 beheersen bijna alle leerlingen (22 punten) de benodigde vaardigheden.

Observaties, gecontroleerd door video opnamen tijdens de twee vrije werklessen per week waarin bekeken wordt of het positieve gedrag is terug te zien met als

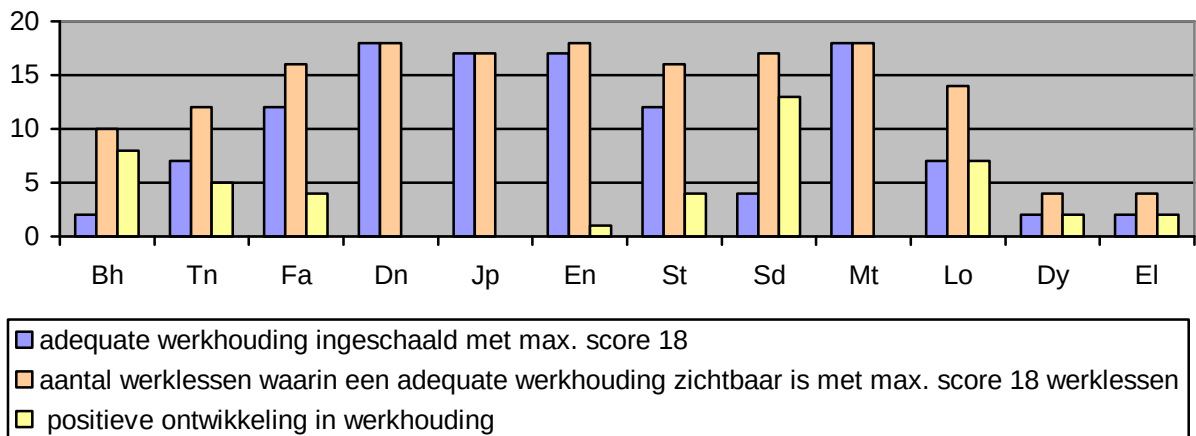
observatierichtlijn de sociale vaardigheden en de werkhouding uit de ontwikkelingslijnen van KIJK. Omdat de leerlingen in achttien vrije werklessen evenzoveel keer het gewenste gedrag kunnen laten zien is elke leerling in de beginsituatie ingeschat op een schaalverdeling waarin “achttien” als maximale score het beste resultaat weergeeft als het gewenste gedrag steeds bij deze leerling te zien is. Nul betekent dat het gedrag bij deze leerling niet eerder is gezien. Het verschil tussen beginsituatie en de situatie aan het einde wordt in de gele kolommen per leerling in een oogopslag zichtbaar.

Figuur 3: gedrag tijdens de vrije werkles in drie onderdelen:

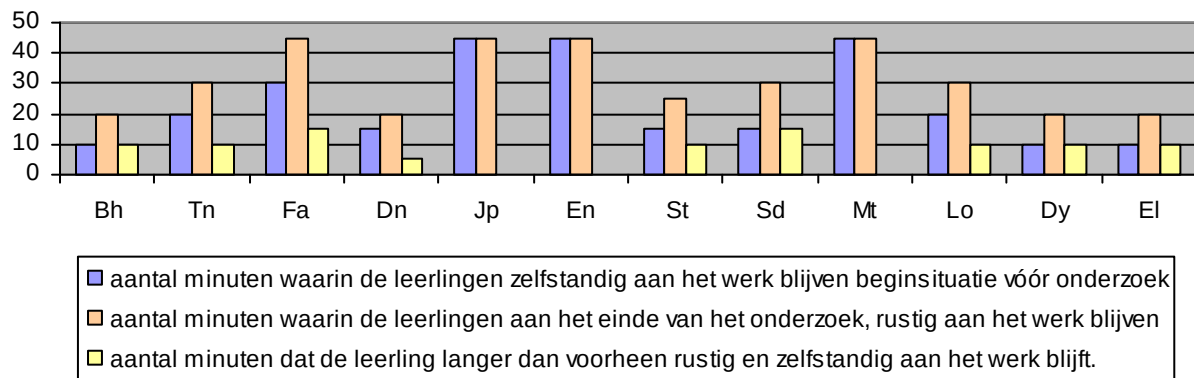
3 a. sociale vaardigheden



3 b. werkhouding



3 c. tijdswinst



Omdat de leerkracht meer tijd wil overhouden die zij kan besteden aan jonge risicoleerlingen is in grafiek 3c gekeken naar het aantal minuten tussen de aanvangstijd van de vrije werklessen en de tijd waarop elke leerling voor het eerst in de les aan de leerkracht hulp vraagt.

4.5 Video: Op het opmerkingenblad (bijlage F) is te zien dat het ongewenste gedrag vóór het onderzoek is veranderd in gewenst gedrag na het onderzoek. Hierbij gaat het om leerlingen die:

- zelf problemen oplossen
- in ontspannen sfeer (samen) werken
- afspraken nakomen
- twintig minuten zelfstandig aan het werk kunnen blijven
- minder gemakkelijk ontregeld raken
- gemotiveerd en betrokken zijn
- een adequate werkhouding tonen
- hetzelfde willen kunnen als hun teamgenoten
- kritischer worden of juist flexibeler
- laten nieuw verworven vaardigheden ook zien in vrije werklessen
- beter kunnen omgaan met uitgestelde aandacht
- meer verantwoordelijkheid dragen
- meer zelfsturing hebben
- sociaal onzekere leerlingen steunen / stimuleren
- gebruiken de "reflectievraag."
- beter plannen

De leerkracht

- investeert meer in sociale doelen
- heeft bij de cognitieve doelen meer aandacht voor het proces
- ervaart meer grip
- stuurt vooral nog bij het aanbieden van coöperatief leren structuur

Video tijdens de vrije werklessen gedurende het onderzoek.

wordt in combinatie met het logboek gebruikt ter zelfreflectie voor de leerkracht en ter bestudering en controle van de geïnterpreteerde observaties welke zijn verwerkt in de grafieken in dit hoofdstuk.

4.6 Gesprekken met de leerlingen aan de hand van het format in bijlage E, worden gebruikt ter controle van geïnterpreteerde observaties die verwerkt zijn in de grafieken in dit hoofdstuk.

4.7 KIJK rapportage waarin per leerling het niveau is verwerkt in de individuele ontwikkelingslijnen van de sociaal emotionele ontwikkeling en het spelgedrag in Kijk. In onderstaand tabel is de sociaal emotionele ontwikkeling zichtbaar in blauw. In de 1^e meting is de beginsituatie met de werkelijke leeftijd en de prestatieleeftijd als niveau genoteerd. Daarna het niveau na drie maanden. Elke kolom telt voor twee maanden.

Figuur 4 Kalender leeftijd 1 ^e meting eind februari 2010 (onder)	leeftijd niveau van 1 ^e meting naar 2 ^e meting eind mei 2010 5,4 jaar →	5,6	5,8	5,10	6,0	6,2	6,4	6,6
Fa; 5,2	5,5 →	-----	-----	-----	←		T & Z	
Dy; 5,6	5,9	→	← x				T & Z	
En; 5,6	5,9	→	-----	-----	-----	←	T & Z	
Bh; 5,10	6,1		x →	-----	←		T & Z	
Mt; 5,10	6,1				→	-----	-----	← T & Z
Dn; 5,10	6,1					→	-----	← T & Z
Lo; 5,10	6,1		x →	T & Z	←			
Jp; 6	6,3				→ ←			T & Z
St; 6	6,3				→	-----	-----	← T & Z
Tn; 6	6,3					→	-----	← T & Z

El; 6,4	6,7			x →	-----	← x		
				x T & Z				
Sd; 6,6	6,9				x →	x-----	← x	T & Z

Tien leerlingen laten aan het einde van het onderzoek in taakgerichtheid en zelfstandigheid T & Z het gedrag zien wat bij een hogere leeftijd hoort dan hun kalenderleeftijd. Vijf leerlingen eindigen in de sociaal emotionele ontwikkeling op een lager niveau dan hun kalenderleeftijd. Een leerling is op hetzelfde niveau gebleven en een leerling heeft een ontwikkeling van twee maanden.

Rood geeft aan dat deze leerlingen onder het gewenste niveau zitten. Lo, de jonge risicoleerling, Sd, El, Jp en Dy zitten in rood. Enkele leerlingen zitten vóór en na het onderzoek boven hun kalenderleeftijd en hebben ook een ontwikkeling doorgeemaakt. In drie maanden hebben drie leerlingen een ontwikkeling van drie maanden en vier leerlingen een grotere ontwikkeling doorgeemaakt.

Analyse:

Of leerlingen wel of niet een ontwikkeling hebben doorgeemaakt wordt zichtbaar in de grafieken. Leerlingen die in de beginsituatie goed scoorden laten een gelijkmatig profiel zien. El en Sd vallen op door lage scores in de beginsituatie en weinig of geen ontwikkeling. Deze leerlingen vallen net als Dy na de laatste onderbreking terug in oud gedrag. In het sociogram worden deze leerlingen ook na het onderzoek niet spontaan gekozen. In hoofdstuk vijf wordt hier verder op ingegaan.

Hoofdstuk 5 Data interpretatie

5.1 Conclusies uit dit onderzoek.

Door het onderzoek is inzicht verkregen in hoe coöperatieve werkvormen kunnen worden ingezet om een structurele samenwerking te bereiken als basis voor een grotere zelfstandigheid in de werkles. Door de duidelijke structuur krijgt de leerling grip op de omgeving (autonoom; cognitief). Omdat de leerling meer open staat voor de medemens is er ook sprake van ontwikkeling op sociaal (affectief) gebied. Van Vugt (2002) beweert dat men kan verwachten dat leerlingen na een effectieve invoering van coöperatief leren een betere **taak en werkhouding** tonen, sterker **gemotiveerd** zijn en over meer **samenwerkingsvaardigheden** beschikken. Dit klopt en wordt zichtbaar in de figuren van hoofdstuk 4 waar in figuur 1 een stijging zichtbaar is in het naleven van afspraken en een betere luisterhouding waarmee motivatie en taak- en werkhouding zijn verbeterd. In figuur 2 is te zien hoe de leerlingen vanaf de eerste coöperatief werkenstructuur zich direct al houden aan de structuren. In vergelijking met de beginsituatie is dit een verbetering. Uit de evaluatiegesprekken, format bijlage E, blijkt dat de leerlingen elkaar aanspreken op gedrag waardoor bereidheid ontstaat zich een volgende keer anders te gedragen. Dit levert in figuur 3 een adequate werkhouding op tijdens de vrije werkles. In figuur 4 eindigen taakgerichtheid en zelfstandigheid (T & Z) bij alle leerlingen op twee na (El en de jonge risicoleerling: Lo) op een hoger niveau dan de leeftijd vraagt. Vanuit betrokkenheid kunnen leerlingen initiatieven nemen en zelfstandig bijdragen aan ontwikkelingsgericht werken.

Om de eigen verantwoordelijkheid bij elke leerling te stimuleren is vanaf week drie de zelfbedachte reflectievraag: “wat heb jij gedaan om de ander te helpen waardoor zij beter meedeed?” ingevoerd. Hierdoor lukt het de meeste leerlingen de sociale problemen van voor het onderzoek te voorkomen of samen op te lossen. Het bewijst dat **jonge leerlingen in elk geval voor een deel in staat zijn tot zelfreflectie en zelfsturing in leergedrag**. Reflectie is essentieel in coöperatief leren waardoor potenties uit de zone van naaste ontwikkeling Vygotsky (1978) kunnen uitrijpen naar de zone van actuele ontwikkeling. Hiermee wordt een bijdrage geleverd aan het individuatieproces wat ten goede komt aan de ontwikkeling van autonomie (Delfos 2006).

De leerlingen hebben met het toepassen van de in de structuur verweven communicatie –en samenwerkingsvaardigheden en met het oefenen van de rollen ervaring opgedaan waardoor ze sociaal emotioneel gegroeid zijn. De sociaal emotionele groei bij alle leerlingen is af te lezen uit de gegevens in de ontwikkelingslijnen van KIJK hoofdstuk 4.7 figuur 4 en bijlage D waarin slechts één leerling Jp op hetzelfde niveau blijft. Deze leerling heeft een goede werkhouding maar gedraagt zich introvert en onzeker waardoor hij in de 1^e meting in het sociogram niet is gekozen. Ondanks lage score in sociale vaardigheden figuur 3a is hij in de 2^e meting wel gekozen door anderen. Dit is een positieve ontwikkeling en komt overeen met van Vugt (2002) die stelt dat je na een effectieve invoering van coöperatief leren kunt verwachten dat de leerlingen:

- o **een sterker gevoel van eigenwaarde hebben ontwikkeld en een positieve psychologische instelling bezitten.**
- o **zich sterker op sociaal gebied manifesteren**
- o **over meer samenwerkingsvaardigheden beschikken**

Niet alle beweringen van van Vugt (2002) kloppen met de conclusies uit dit onderzoek. Voor El Sd en Dy gaat de bewering van van Vugt (2002) niet op. Zij vallen op door onaangepast gedrag met lage scores. Dit geeft onrust in de groep waarmee zij zichzelf in een uitzonderingspositie plaatsen. Al hun inspanningen met als doel vriendschap blijken uit het sociogram niets op te leveren. De theorie in hoofdstuk twee; Delfos (2006) en van Vugt (2002), heeft een beter begrip gebracht in de mogelijke drijfveren van het gedrag bij deze leerlingen en het effect op de groep. Elke leerling wil “erbij” horen. Vanaf ongeveer het zesde levensjaar gaan leeftijdgenoten, een steeds belangrijkere rol spelen. Uit de leefstijlvragenlijst (2005) blijken deze leerlingen niet adequaat meeparticiperend in de groep wat hun gevoel van buitengesloten zijn bevestigt. Hierdoor raken zij in een vicieuze cirkel en heeft dit nadelige gevolgen voor de totale ontwikkeling. Deze leerlingen zijn feitelijk sociaal emotionele jonge risicoleerlingen en hebben hulp nodig. Zonder dit onderzoek was dit inzicht en het effect op de groep waarschijnlijk niet zo helder geweest. Hiermee heeft de leerkracht grip terug.

Validiteit:

In de zeven maanden voor het onderzoek was geen sprake van verankering omdat het behaalde resultaat elke week verdwenen leek. Kagan (2007) zegt dat leerlingen zelfbewust worden door in het leerplan opgenomen coöperatieve vaardigheden en deze spontaan gaan toepassen in nieuwe ongestructureerde situaties wanneer zij de tijd krijgen

voor reflectie. Door succeservaringen worden de samenwerkvaardigheden beter verankerd wat de kans vergroot vaardigheden ook toe te passen op andere interactiemomenten in dezelfde groep met de andere leerkracht. Dit blijkt te kloppen in de praktijk wanneer validiteit wordt aangetoond door afwezigheid van de leerkracht in de volgende proef; opgebouwd uit vijf stappen in moeilijkheid:

- 1 tien minuten uit het zicht
- 2 tweemaal een dagdeel door verschillende onbekende vervangsters vervangen
- 3 eenmaal de normale tussenperiode van vijf dagen verlengd met één dag
- 4 eenmaal de tussenperiode verlengd met één week
- 5 eenmaal de tussenperiode verlengd met drie weken

Het veranderde gedrag bij de leerlingen blijft behouden en is daarmee consistent. Na de vijfde stap hadden de leerlingen een terugval die in de loop van de ochtend werd hersteld. Dit lukte niet bij de drie sociaal zwakkere leerlingen. Een groep is dynamisch. In hoofdstuk 3 is beschreven hoe de “ecosystemische benadering” de “betekenis” binnen de interactionele context benadrukt. Als bereikte resultaten niet worden onderhouden blijft risico op verandering bestaan. Daarmee wordt onderhouden aanbevolen.

o de leerlingen positiever staan ten opzichte van school en de leerkracht meer waarderen.

Uit de leefstijlvragenlijst (2005) blijkt dat ten opzichte van de 1^e afname met betrekking tot school de leerlingen vaker het neutrale item kiezen in plaats van het blij. Dit is in tegenstelling tot de bewering van Van Vugt (2002) ook het geval in de score bij de relatie met de leerkracht. Een verklaring is mogelijk te halen uit (Delfos 2006) het individuatieproces waaruit blijkt dat vanaf ongeveer zes jaar leeftijdgenoten een steeds belangrijker rol gaan spelen. Dit komt overeen met de ontwikkelingslijnen in Kijk, bijlage D, waarin staat dat de leerkracht meer op de achtergrond en de leeftijdgenoten meer op de voorgrond raken en klopt met de score waar waardering naar de klas toe groter blijkt geworden.

5.2 Coöperatief leren als voorwaarde voor passend onderwijs.

Met het Salamancaverdrag (1994) is Passend onderwijs in 2011 een feit waarmee alle kinderen officieel recht hebben op onderwijs in de buurt waar ze wonen wanneer dit voor het betreffende kind oprecht het beste is. Ieder schoolbestuur krijgt daarmee zorgplicht

waaraan visie en attitude vooraf gaat.

Gedragverandering bij de leerlingen uit het onderzoek is binnen bepaalde grenzen, consistent gebleken. De veranderde attitude levert een beter pedagogisch klimaat als basis voor passend onderwijs waarin leerlingen open staan voor samenwerking met alle leerlingen.

Coöperatief werken heeft ook bij de jonge risicoleerling in deze groep bijgedragen aan ontwikkeling.

Door coöperatief werken is meer aandacht voor sociale processen waardoor een beter inzicht ontstaat in het gedrag van leerlingen en het effect op de groep. Hierdoor worden in dit onderzoek drie jonge risicoleerlingen ontdekt.

In de onderzoeksvraag wil de leerkracht tijd waarin extra aandacht aan de jonge risicoleerlingen in de betreffende groep kan worden besteed. In figuur 3c is te zien dat de leerkracht door coöperatief werken minimaal 20 minuten tijd heeft voor dit doel.

Men zou daarom mogen concluderen dat Coöperatief werken een voorwaarde zou kunnen zijn voor passend onderwijs of in elk geval op zijn minst hand in hand.

5.3 De onderzoeksvraag:

Hoe kan ik coöperatieve werkvormen inzetten, tijdens de werkles in groep één/twee, zodat ik concreet hulp kan bieden aan jonge risicoleerlingen, is beantwoord met de tijdswinst uit figuur 3c: meer tijd geeft meer gelegenheid om hulp te bieden aan jonge risicoleerlingen. Hoe coöperatief werken kan worden ingezet is in verschillende hoofdstukken en bijlagen te vinden. Hoofdstuk drie biedt informatie over de concrete opbouw en de aanpak in de onderzoeksgroep. Hoofdstuk twee biedt theoretische onderbouwing. Het coöperatief management van de leerkracht en het proces bij de leerlingen in diagram 1 & 2 is in hoofdstuk vier te zien.

De concrete stappen :

1. Investeren in een veilig klassenklimaat als voorwaarde. (van Vugt 2002).

2. Samenwerkingsvaardigheden worden in een 1^e eenvoudige coöperatieve structuur aangeboden en geoefend.

3. Een reflectievraag om zelfsturing te bevorderen.

4. In heterogene teams worden maximaal vier vaste coöperatieve structuren aangeboden, wekelijks herhaald en nauwgezet begeleid.

5. Sociale rollen ondersteund met pictogram worden geoefend naast de structuren.

6. Evaluatie is essentieel.

Doelstelling in het onderzoek

Wat wil de onderzoeker onder andere te weten komen in het onderzoek?

1. Welke voorwaarden zijn nodig om in de gedeelde heterogene groep één/ twee, coöperatieve werkvormen systematisch in te voeren?

Met stap 1 & 2 is aan de voorwaarden gewerkt.

2. Hoe kan onderzoeker het invoeren van deze coöperatieve werkvormen in betreffende groep binnen de schoolafspraken, het beste invoeren?

Door maximaal tweemaal per week met een coöperatieve structuur te werken gekoppeld aan themagerelateerde opdrachten zodat in de overige tijd volgens basisontwikkeling kan worden gewerkt. Met leefstijl kan coöperatief werken worden ondersteund.

3. Welke kennis en vaardigheden m.b.t. het gedrag zijn belangrijk voor de leerling en hoe kunnen deze het beste worden aangeboden?

Kennis en communicatie- sociale – en samenwerkingsvaardigheden worden in alle hierboven genoemde stappen klassikaal of in kleine groepjes spelenderwijs aangeboden, geoefend, begeleid en geëvalueerd.

4. Wat vraagt dit van de rol als leerkracht? Welke kennis en vaardigheden m.b.t. het gedrag zijn belangrijk voor de leerkracht? Wat is er, wat moet veranderen en wat komt daarvoor in de plaats?

Naast de aanbevelingen in de theorie is de rol van de leerkracht in dit onderzoek veranderd van een sturende en corrigerende naar een organiserende en begeleidende rol in de richting zoals Cantwell & Holmes (1994) ooit fraai hebben uitgedrukt in het oplossingsgerichte gedachtegoed: “leading from one step behind.” De leerkracht heeft vooral geïnvesteerd in sociale doelen en stuurt voornamelijk nog bij het aanbieden van een coöperatief leren structuur. Van een individuele taakstructuur met accent op cognitieve prestaties is stap voor stap naar een coöperatieve taakstructuur gegaan met accent op het proces in plaats van het product.

5. Hoe wordt gedifferentieerd? Hierbij gaat het om de afstemming op de onderwijsbehoefte met name in relatie tot het gedrag en de leeractiviteiten voor de leerlingen zelf: wat zijn criteria voor een goede gedragstaak?

Door de evaluatiegesprekken en meer sociale doelen heeft de leerkracht de leerlingen beter in beeld dan voor het onderzoek. Hierdoor is een sociaal jonge risicoleerling ontdekt in een cognitief goed presterende leerling die daardoor eerder niet opviel.

In de voorbereiding wordt uiteraard rekening gehouden met de verschillende niveaus. Tijdens het werken vindt de differentiatie binnen de taakverdeling vanzelf plaats omdat de leerlingen op eigen niveau de zelfgekozen taak uitvoeren. In de feedback worden de leermomenten concreet, waardoor de leerkracht als organisator samen met de leerling kan afstemmen op de volgende taak. Ondanks groei blijkt het niveau in figuur 1 bij interactie nog altijd laag. Een logische verklaring is dat behalve het uitvoeren van de vaardigheid ook het denken en voelen (durven) nodig zijn.

In welke mate heeft coöperatief werken bijgedragen aan de verandering in het gedrag? Allereerst geeft de structuur van coöperatief werken duidelijkheid en voorkomt het gekibbel waarvan sprake was vóór het onderzoek. Een aantal typisch coöperatieve activiteiten zoals de rolverdeling en de reflectievraag, die allebei een beroep doen op zelfsturing, zouden zonder coöperatief werken niet geïntroduceerd zijn. Na zeven weken is al een duidelijk verbeterd resultaat zichtbaar. Dit toont aan dat het gedrag van de leerlingen positief is veranderd door coöperatief werken.

Hoofdstuk 6. Evaluatie en reflectie.

In dit hoofdstuk wordt de eigen ontwikkeling van de onderzoeker in het proces vormgegeven aan de hand van de **reflectieniveaus van Bateson** waarin wordt uitgegaan dat een verandering in één laag veranderingen in andere lagen veroorzaakt. Hoe hoger in het model wordt aangesloten tijdens een veranderingsproces, des te fundamenteler de verandering zal plaatsvinden. De kans op een succesvolle en blijvende verandering neemt daarmee sterk toe.

De opbrengst:

Door de voortdurende cyclus van organiseren, plannen, evalueren en reflecteren is mijn onderzoekende houding sterk toegenomen. Door het verwerken van de onderzoekgegevens en het beeld wat daardoor ontstond, ben ik mij sterk bewust geworden van het effect en daarmee de “zin” van ondernomen acties. Ik heb ontdekt dat een proces van onderzoeken meer kan opleveren en langer kan duren dan het antwoord op de onderzoeksvraag. Met andere inzichten in oorzaak- gevolg kwesties werd een betere afstemming op onderwijsbehoeften mogelijk. Een onverwacht dieper inzicht verraste mij en stimuleerde daardoor een onderzoekende houding. Door succeservaring vindt verankering plaats waardoor het geleerde onderdeel uitmaakt van mijn persoonskenmerken.

Het proces:

Aanvankelijk worstelde ik met het vinden van een geschikte praktijkvraag. Confronterend om te ontdekken dat het lastig was een verlegenheids situatie te herkennen en daarna te onderkennen. Ik zocht mijn vraag aanvankelijk in een groot probleem. Aangezien ik geen groot probleem kon vinden ontbrak het mij aan een onderzoeksvraag. De opmerking van een collega die mij een sturende leerkracht noemde heeft mij aan het denken gezet. Ik was mij ervan bewust dat ik me in mijn huidige groep sturend gedroeg maar ik herkende mijzelf niet hierin als type leerkracht. Omdat de leerlingen gewend zijn aan de camera in de klas startte ik met de camera in mijn hand een zelfonderzoek terwijl ik de leerlingen begeleidde. Door het terugzien van de beelden kon ik de feitelijke gebeurtenissen herbeleven en door deze uit te vergroten kwam ik erachter wat er vooral tijdens vrije momenten gebeurde. Hierdoor begreep ik de opmerking van de collega en kreeg ik inzicht waarom het me dit schooljaar voor het eerst niet lukte om tijdens de werklessen extra

aandacht te besteden aan de jonge risicoleerlingen in mijn groep: mijn verlegenheidssituatie. Ik werd me daarvan op dat moment bewust. Hier komt mijn onderzoeksvraag vandaan. Door de beelden realiseerde ik me het gevoel grip op de groep te verliezen. Ik gedroeg me als een sturende leerkracht terwijl ik me als persoon een begeleidende leerkracht voel. Een andere aanpak was nodig om een andere reactie van de leerlingen te bewerkstelligen. In mijn ideale beeld speelden de woorden “samen” en “structuur” een hoofdrol. Van daaruit leek coöperatief werken de gewenste veilige en prettige werkomgeving te kunnen bieden voor alle betrokkenen inclusief mijzelf, in deze groep.

Mijn verlangen naar zelfstandig werkende leerlingen om meer tijd over te houden voor jonge risicoleerlingen heeft een valkuil. Daarom heb ik in het theoretisch onderzoek het verschil tussen zelfstandig werken en coöperatief werken opgenomen.

Een theoretische verkenning bevestigde de kans op succes om verantwoord te werk te gaan. Een intensieve investering in het klassenklimaat lijkt in eerste instantie geen verandering te brengen waardoor ik ontmoedigd raak.

Zoekend naar balans tussen eigen opvattingen, belangen, behoeften en die van anderen blijf ik voorbeeldgedrag geven. Ik maak afwegingen in normen en waarden en zoek naar mogelijkheden in de praktijk, vindt bevestiging in theorie en verworven kennis en voel me daardoor gesterkt in mijn wens en doel. Op deze manier ontstond de gedachte zelfsturing van de leerlingen te activeren door ze op hun verantwoordelijkheden te wijzen. Ik bedacht “de reflectievraag” waarin ik de leerlingen steeds vroeg wat ze zelf deden waardoor het de ander beter lukte om mee te doen. Hierdoor veranderde er iets wezenlijks in de groep: het oude gedrag stopte vrijwel direct. En ik hervond vertrouwen in eigen kracht. Door het veranderde klimaat kon ik starten met coöperatief werken.

In het begin heb ik het loslaten van de oude manier van werken ervaren alsof ik daarmee het laatste beetje grip op de groep zou verliezen. Gewend aan snel uitgewerkte leerlingen had ik veel te veel opdrachten voorbereid. Tot mijn verbazing bleven de leerlingen veel langer en enthousiaster aan het werk dan ik had verwacht terwijl er veel waardevolle processen plaats hadden tijdens de activiteiten. Daardoor kon ik mijn gewoonte om leertaken aan elke leerling mee te geven beter loslaten. Ik ontdekte bij de leerlingen kwaliteiten die ik niet eerder gezien heb en kreeg daardoor een beter beeld van hen. Met

een nieuw instructierepertoire stuurde ik nauwelijks. De leerlingen corrigeerden elkaar in hun taak en rol. In de evaluatie stelde ik vragen en benoemden de leerlingen haarfijn wat er nog te leren viel. Deze feedback werd door mij herkadert in een positief leerdoel voor een volgende keer. In deze rol voelde ik mij een vriendelijke leerkracht, volgend en licht sturend.

Ik organiseer, structureer, handel pedagogisch en didactisch, begeleid leerlingen, groepen en groepsprocessen en word mij bewust hoe ik het gedrag van de leerlingen positief kan beïnvloeden door zelfsturing en hoe ik verantwoordelijkheidsgevoel kan stimuleren. Deze ontwikkeling levert een positieve bijdrage aan de sociaal emotionele en morele ontwikkeling. (WOSO, 2004).

Door een professionele attitude heb ik mij niet laten ontmoedigen maar lukte het om zakelijke afstand te nemen en gemotiveerd te blijven. Hiermee wordt voldaan aan de verdiepingscompetenties gedragsspecialist. Door vertrouwen in eigen inzicht met het invoeren van de reflectie vraag lukte het mij de eerste belangrijke verandering in het gedrag van de leerlingen te bewerkstelligen. Ik heb de overtuiging dat ik als leerkracht een bijdrage moet leveren aan een positieve manier van omgaan met elkaar. Leerlingen moeten verantwoordelijkheid leren dragen voor eigen gedrag en eigen werk maar ook voor elkaar, vooral in een inclusieve maatschappij. De onderzoeker in mij gaf me inzicht in het gedrag van de leerlingen en het effect daarvan op de groep. Hiermee heb ik ook aan mijn eigen ontwikkeling gewerkt.

Het coöperatief werken in teams wordt gecontinueerd. Met het afdelingshoofd is een klassenbezoek gepland waarin ik het resultaat kan delen. Met de focus op samenwerkingsvaardigheden en een uitgebreid instructie repertoire binnen coöperatief leren, kan ik een rijke en gevarieerde leeromgeving inrichten die de leerling tot het gewenste leerresultaat brengt.

De zes typen van leeractiviteiten van Simons (2000) in WOSO, (2004) zijn herkenbaar in mijn vaardigheden :

1. nieuwsgierig, uitdaging, interesse, voorkennis
2. Selecteren, analyseren, gedeeltelijk begrijpen, opnemen.
3. mening vormen, interacteren, betekenisconstructie.

4. relateren, overzicht krijgen, organiseren.
5. formuleren, vastleggen, reflecteren.
6. oefenen, uitproberen, gebruik, toepassen.

Tot slot:

Hoewel ik heb ontdekt dat ik in dit onderzoek met een onderzoekende houding, in ontwikkeling, nog lange tijd door had kunnen blijven onderzoeken heeft dit onderzoek mijn vragen beantwoord. Ondanks een moment van twijfel is het resultaat goed ingeschat en heeft het onderzoek mij meer geleverd dan alleen het antwoord op mijn vragen. Uitgaande van de reflectiecyclus in het model van Bateson eindigt deze reflectie met het hoogste niveau in zingeving: ik voel mij voldaan door het behaalde resultaat. Ik heb vertrouwen in mijzelf als professioneel en competent gedragsspecialist. Met een nooit uitontwikkelde onderzoekende houding vergroot ik de kans op juiste inzichten in het gedrag van leerlingen en mijn eigen gedrag. In combinatie met kennis en ervaring kan ik een zinvolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van anderen.

Nawoord:

Coöperatief werken en inclusief onderwijs; uitdaging of dilemma?

Kagan (2007 p13-20) schrijft over ons, leraren dat wij tegenwoordig voor een taak staan die erg verschilt van die van vorige generaties. We moeten onze leerlingen voorbereiden op een wereld die we ons slechts vaag kunnen voorstellen. Tijdens de opleiding realiseerde ik me naar aanleiding van opmerkingen en gesprekken dat de wereld inderdaad zo snel verandert dat een deel van de leerlingen die dit jaar voor het eerst naar school gaan, misschien hun eerste baan zullen hebben in een sector die nu nog niet bestaat. Veel van de feiten en zelfs conceptuele systemen die we nu onderwijzen zullen misschien al gedateerd zijn voor dat de leerlingen afstuderen en zullen zeker verouderd raken tijdens hun werkbare leven. Een van de belangrijke veranderingen die “voor de deur staat” is dat passend onderwijs zeer binnenkort een feit is. Onderwijs heeft als doel aan leerlingen ervaringen aan te bieden die hem in staat stellen hun eigen toekomstige sociale en fysieke omgeving op een positieve manier te structureren. Een uitdaging of dilemma? Gegeven deze situatie moeten we de nadruk leggen op zowel denkvaardigheden als leerstof en moeten we de leerlingen erop voorbereiden dat ze adaptief handelen in een breed scala van sociale situaties. Ik wil niet perse een pleidooi houden voor coöperatief werken maar in mijn onderzoek heb ik ontdekt dat coöperatieve werkvormen meer leert dan alleen het samen werken. Het biedt veel kansen aan leerlingen in de ontwikkeling van de autonomie van elke leerling ook aan de jonge risicoleerling. Als de leerlingen vanuit de autonomie aan de relatie werken, zullen ze zich competent voelen. Dit zal waarschijnlijk een positief effect hebben op de onderlinge relaties en daarmee op het pedagogisch klimaat.

In een positief groepsklimaat krijgen de leerlingen de kans om in verschillende rollen te oefenen en zal het zelfvertrouwen toenemen omdat leerlingen leren meer respect en zorg te hebben voor anderen die “anders” zijn. Hier zie ik in verband met coöperatief leren reële mogelijkheden als voorwaarde voor passend onderwijs bevestigd in theorie. Of deze bewering ook op gaat voor mijn eigen praktijk en waar grenzen liggen zal ik moeten onderzoeken.

Misschien een spreekwoordelijke “open deur”, wanneer ik in coöperatief werken ook kansen heb gezien voor mijn eigen ontwikkeling als leerkracht en als gedragsspecialist in opleiding.

Hoewel ik in deze opleiding vooral een uitdaging zag in elke module heb ik wel degelijk ook met dilemma's te maken gehad. Gelukkig was daar altijd het geduld van Jos, mijn partner die me steeds hielp bij technische vragen, die geïnteresseerd luisterde naar mijn enthousiaste verhalen en met wie ik mijn nieuw verworven kennis en inzichten kon delen. Aan hem ben ik dank verschuldigd voor zijn begrip wanneer mijn prioriteiten bij deze opleiding lagen.

Dank ook aan Marleen van den Engel, die mij heeft voorzien van heldere en scherpe feedback waardoor ik mij uitgedaagd voelde een tandje hoger te schakelen. Dank Marleen ook voor de peptalk, vooral in de laatste periode met het tot stand komen van dit meesterstuk.

Dank aan alle docenten voor hun leerzame lessen en hun uitgebreide feedback.

En last but not least dank aan mijn critical friends Iris Hofman, Hanneke Poppelaars en Inge Smets voor hun tips, opbouwende kritiek, complimenten en het vertrouwen wat ze in mij hadden wanneer ik hen van feedback voorzag. En vooral ook dank voor al het plezier dat we samen hadden.

Gonny Seegers, Eindhoven.

Literatuurlijst:

Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Bannink, F. (2007). *Gelukkig zijn en geluk hebben. Zelf oplossingsgericht werken*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Beets-Kessens, A. & Memelink, D., (2002). *Onderwijs aan jonge risicokinderen: drie visies nader bekeken*. Baarn: H. Buitgevers

Cantwell, P. & Holmes, S. (1994). Tijdschrift voor therapie en training: *Social Construction a paradigm shift for systemic therapy and training*. Gevonden op 21 mei 2010 op <http://oplossingsgerichtwerken.blogspot.com/2009/08/leading-from-one-step-behind.html>

Cauffman, L. & Dijk, D. J. van, (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen. Sociaal- emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant

Delfos, M.F.(2006). *Kinderen in ontwikkeling. Stoornissen en belemmeringen*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Furman,B. (2006). *De methode Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant. Derde druk, gewijzigd

Janssen-Vos, F.(1997), *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum

Jong.P.de & Berg. I.K. (2001). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets en Zeitlinger

Kagan, S. (2007). *Structureel Coöperatief Leren. Het internationale standaardwerk*. Vlissingen: Basalt

Kallenberg.T., Koster.B., Onstenk.J. & Scheepsma.W. 2007), *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Korthagen. F., Koster, B., Melief, K., & Tichelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen

Molnar, A., & Lindquist, B. (1989). *Changing problem behaviour in schools*. San Francisco: Jossey- Bass

Montessori, M. (1950). De methode. *De ontdekking van het kind*. Amsterdam: Van Holkema Warendorf

Nijgh, L. (2010)

<http://www.lancelots.nl/ontwikkelen/kernvaardigheden/ontwikkelingsvaardigheden/reflecteren> volgens Bateson. Gevonden 9 mei 2010

Piaget. J. (1972). *The child's conception of the World*. Totowa N.J.: Littlefield Adams

Piaget. J. (1923/1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace & World. (Origineel 1923)

Simons, P.R.J. (2000). *Leren en instructie. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Den Haag: NWO/PROO

Stevens (vanaf 1994), <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-adaptief-onderwijs/> Gevonden 9 mei 2010

Stichting Lions Quest Nederland, (2005), *Leefstijl: methode voor de sociaal en emotionele ontwikkeling en actief burgerschap van kinderen en jeugd*. Amstelveen: Lions Quest. Tweede druk, gewijzigd.

Vugt. J.M.C.G. van (2002) *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: H. Buitgevers

Vygotsky. L.S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press

Vygotsky. L.S. (1986), *Thought and Language*. (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Origineel 1934)

Vygotsky. L.S. (1988), *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press

WOSO.(2004), *Bekwaam & speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant

LEEFSTIJL

voor jongeren

Bijlage A: sociale kaart van de klas

Kleur de smile die je kiest

1	Op school voel ik mij				
2	De school vind ik				
3	Als ik aan de kinderen op school denk, voel ik mij				
4	Als ik vrij heb, voel ik mij				
5	In de klas voel ik mij				
6	Als ik aan de kinderen in de klas denk, voel ik mij				
7	Als ik iets vertel, lijken andere kinderen op				
8	Hulp vragen aan anderen vind ik				
9	Als ik andere kinderen om hulp vraag, lijken die kinderen op				
10	Als een ander kind mij om hulp vraagt, lijk ik op				
11	Als ik met andere kinderen wil spelen, kijken ze zo				
12	Als andere kinderen met mij willen spelen, lijk ik op				
13	Andere kinderen vinden mij zo				
14	Als ik mijn juf/meester iets vertel, lijkt hij of zij het meest op				
15	Als mijn juf/meester mij vraagt iets te doen, vind ik dat				

Bijlage B Format

LOGBOEK 1: voorbereidende fase. Week Datum:

Algemeen doel & observatiedoel van deze week:

Welke activiteiten:	Opbrengst:
Specifieke doelen: (GK, Vugt) (bijvoorbeeld: gelijkwaardige deelname, positieve wederzijdse afhankelijkheid, oefenen sociale vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden en uitwisselen van informatie).	Doelen van zelfbedachte activiteiten: Reflectievraag aan II.: wat kun je volgende keer beter doen?
Reflectie leerkracht:	Voortgang:

Opmerkingen:

Bijlage C Format

LOGBOEK 2: coöperatief werken fase. Week Datum:.....

A. Wekelijks kleine kring met pictogrammen herhalen in de hele groep op maandagochtend.

B.: Tweespraak, Tafelrondje / rondpraat : de ll. leveren om de beurt een bijdrage aan het team: deze keer is het onderwerp

C.: Teamwerkstuk: naar aanleiding van het tafelrondje; iedere leerling levert een eigen bijdrage en ieder heeft een eigen rol. De leerlingen maken hiervoor goede afspraken.

D. Breng een probleem: dit wordt in samenwerking met elkaar opgelost waarbij ieder een eigen taak op zich neemt.

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

teamA	Activiteit	Het uitvoeren en evalueren van de rol bij een van de activiteiten	Structuur activiteit: (gedrag) A: kleine praatkkring B: tafelrondje C: teamwerkstuk D: breng een probleem in.	Het uitvoeren en evalueren van de rol bij een van de activiteiten
Dn	A: B: C: D:			
Lo	A: B: C: D:			

En	A: B: C: D:			
Sd	A: B: C: D:			
teamB				
Jp	A: B: C: D:			
St	A: B: C: D:			
Tn	A: B: C: D:			
El	A: B: C: D:			
teamC				
Mt	A: B: C: D:			
Fa	A: B: C: D:			
Bh	A: B: C: D:			
Dy	A: B: C: D:			
Algemeen				

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

KIJK- registratie: Ontwikkelingslijnen leerlingen van groep 1 en 2 met betrekking tot sociaal emotionele ontwikkeling en speel- en werkgedrag.

1.1 Fasering in de ontwikkeling van het zelfbeeld:

3		4		4,6		5		5,6		6				6,6	

1.2 Fasering in de ontwikkeling van de relatie met de volwassenen:

1.3 Fasering in de relatie met andere kinderen:

Doet nog veel alleen			Speelt in de nabijheid van een ander, speelt nog			Aanzet tot interactie met andere kinderen:			Neemt initiatief tot interactie met andere			Toont wederkerige relaties met verschillende			Houdt rekening met anderen; toont zelfstandigheid		

	"naast"de ander, wel korte tussendoor contacten.	voorkeur voor bepaalde kinderen	kinderen	andere kinderen; langdurige contacten, vriendschap is nog vaak een kwestie van één- richting verkeer	in deze relaties; vaste vriendschappen maakt onderscheidt tussen bedoeld en onbedoeld gedrag
--	--	---------------------------------------	----------	--	---

2. Speel en werkgedrag:

2.1 Fasering in de spelontwikkeling:

Leeftijd

3		4			4,6			5			5,6			6			6,6

Oefenspel en parallelspeel, aanzet tot symbolisch spel.	Imitatie van spel van anderen en eenvoudig symbolisch spel (doen alsof)	Eigen initiatief tot thema's en rollen; beginnend fantasiespel, aanzet tot samenspel	Kiest bewust materiaal en roept zelf spelideeën op (fantasiespel)	Geeft een eigen inhoud aan thema's en rollen; komt tot een samenhangend spelverhaal met andere kinderen.	Verdieping in thema's en rollen; kan zich enigermate verplaatsen in rollen van anderen; houdt zich aan spelregels.												

2.2 Fasering in de ontwikkeling van de taakgerichtheid en zelfstandigheid:

Leeftijd

3		4			4,6			5			5,6			6			6,6

moet gestimu- leerd worden om de aandacht te richten; kan met hulp enkelvoudige activiteit uitvoeren.			Kan korte tijd gericht met een activiteit bezig zijn; voert een enkelvoudige activiteit zonder hulp uit.			Kan voor langere tijd met een kleine taak bezig zijn zonder hulp van buitenaf.			Kan voor langere tijd geconcentreerd met een gestructureerde taak bezig zijn; opsplitsing in deeltaken is dan nog belangrijker en kan het kind nog niet zelf			Voert zelfstandig een gestructureerde taak uit in zijn geheel; steun van de leraar blijft belangrijk.			Voert een taak geheel zelfstandig uit; taakbesef, doorzettings- vermogen.		

Bijlage E format evaluatie gesprekken

GonnySeegers Gedragsspecialist 19-6-2010

Naam:

Mijn team:

Deze week hebben we met elkaar het volgende takenwerk gedaan:

Taak:

Mijn rol daarin:

X



Ik vind dat het zo is gelukt: ^

1-----2-----3-----4-----5

Ik vind dat het zo is gelukt: ^

1-----2-----3-----4-----5

Ik vond dit:

☹-----2-----3-----4-----☺

Ik vond dit:

☹-----2-----3-----4-----☺

Opmerking:

Validiteit: Als een team klaar is kom ik met hen evalueren aan de hand van een door mij in elkaar gezet evaluatieformulier. Elke leerling luistert mee hoe iedereen denkt over het gezamenlijke resultaat en de persoonlijke beleving

- Vond je zelf dat de opdracht goed gelukt was?
- Zijn de anderen het daarmee eens?
- Hoe vond jij het om dit te doen?
- Hoe vond je zelf dat je rol gelukt was?
- Zijn de anderen het daarmee eens; wat vonden zij ervan?
- Hoe vond je het om deze rol te spelen?

Is er iets wat je de volgende keer anders (beter) wil? Wat dan?

De volgende keer:

Bijlage F **Opmerkingenblad**

De belangrijkste verschillen in gedrag voor en na dit onderzoek :

Beginsituatie Het gedrag van de leerlingen vóór:	Eindsituatie Het gedrag van de leerlingen ná:
- De leerlingen gedragen zich onrustig in de kring en tijdens de werkles. - De leerlingen gedragen zich luidruchtig tijdens het werken. - Er schijnen steeds veel vage sociale problemen tussen de leerlingen onderling te zijn: de leerlingen klagen veel. - De betrokkenheid bij het groepsgebeuren is laag. - De leerlingen zijn snel geïrriteerd of anderszins uit hun humeur. Er is regelmatig een leerling die huult. - De sfeer is ongezellig. - De leerlingen beheersen de voor basisontwikkeling benodigde basisvaardigheden onvoldoende, ze kunnen niet plannen, structureren, samenwerken en taken verdelen. - De leerlingen lijken de leerkracht vooral tijdens de vrije werkles voortdurend nodig te hebben. - De groep is gemakkelijk ontregeld. - De leerlingen kunnen niet omgaan met	- De leerlingen gedragen zich rustig in de kring en tijdens de werkles. - Er is sprake van een gezellig geroezemoes tijdens het werken. - Er schijnen geen onderlinge problemen meer te zijn: de leerlingen komen niet meer klagen. - De leerlingen lijken betrokken bij het groepsgebeuren. - De leerlingen blijven rustig en gezellig. - De sfeer is goed. Het lijkt erop dat de leerlingen zich veilig voelen. - De leerlingen kunnen beter plannen tijdens de vrije werklessen; ze kiezen bewuster het werk en/of de samenwerking met een andere leerling. Wanneer ze aan het werk beginnen verdelen ze spontaan de taken. - De leerlingen doen minder een beroep op de leerkracht. Deze kan nu zelfs met een gerust hart de klas een keer even alleen laten. - De groep werkt gewoon rustig door, ook als de leerkracht (zonder extra instructies) een uur wordt vervangen

uitgestelde aandacht. - De leerlingen laten een slechte werkhouding en een te korte taakspanning zien. - Er zijn leerlingen die soms al na 5 minuten zijn uitgekeken op het werk. - Er is slechts incidenteel sprake van samenwerking. - Vooral tijdens de vrije werkles lijkt de situatie soms chaotisch. - Tijdens werk en spel maken de leerlingen zich er gemakkelijk van af, stellen weinig eisen aan eigen werk. - De leerlingen geven snel de schuld aan anderen. - De leerlingen lijken voor het eigen belang te gaan. - De leerlingen voelen zich niet verantwoordelijkheid voor de groep. . - Op maandagochtend kan de leerkracht weer helemaal opnieuw beginnen met de structuur. Het lijkt erop dat de leerlingen alle afspraken van elke week, ook weer vergeten in de rest van die week.	door een onbekende vervangster. - Wanneer de leerlingen de leerkracht nodig hebben wachten ze op hun beurt en/of gaan ondertussen iets anders doen. - De leerlingen kunnen gemakkelijk langere tijd zelfstandig en/of met anderen aan een taak bezig zijn. - De leerlingen kunnen met gemak 15 minuten doelgericht aan het werk blijven. - De leerlingen werken ook tijdens de vrije lessen meer samen. - De leerlingen gebruiken de samenwerkingsvaardigheden ook tijdens de vrije werklessen. - De leerlingen doen hun best om goed samen te werken tijdens de Coöperatief lerenstructuren maar ook tijdens de vrije werklessen. - De leerlingen zijn kritischer naar eigen en andermans toedoen. - De leerlingen helpen anderen mee. - De leerlingen gedragen zich meer verantwoordelijkheid voor eigen werk en doen en laten, ook tijdens de vrije werklessen. - Op maandagochtend is het gedrag van de leerlingen (de groep) precies zoals
---	---

	de leerkracht de leerlingen achterliet bij de overdracht in de week ervoor.
Het gedrag van de leerkracht voor:	Het gedrag van de leerkracht na:
- Er blijft geen tijd over om extra aandacht te besteden aan jonge risicoleerlingen, integendeel; de leerkracht heeft het gevoel, ogen, oren en handen tekort te komen om alle leerlingen te helpen die (al of niet noodzakelijk) om hulp vragen. - De leerkracht ging ervan uit dat sommige sociale vaardigheden eenvoudig aanwezig waren door opvoeding en “leefstijl”verkregen. - De aandacht van de leerkracht ging vooral uit naar de cognitieve doelen. - De leerkracht had vaak een (over-) vol lesprogramma met themagerelateerde individuele taken en doelen waarbij het individuele eindresultaat het belangrijkste was. - De leerkracht heeft het gevoel te weinig grip op de groep te hebben. - De omgeving van de leerlingen prikkelt met name het themagerelateerde leren.	- De leerkracht houdt aan het begin van een werkles minimaal twee maal tien minuten over waarin zij extra aandacht kan besteden aan jonge risicoleerlingen. - De leerkracht heeft veel extra geïnvesteerd in het aanbieden en begeleiden in het oefenen van sociale vaardigheden tijdens de praktijk. - De aandacht van de leerkracht ging vooral uit naar de sociale doelen. - De leerkracht heeft slechts een of twee themagerelateerde groepstaken per dag, waarbij het proces belangrijker is dan het eindresultaat van het product. - De leerkracht heeft het gevoel dat ze met een gerust hart een bepaalde tijd kan “achterover leunen”, of deze tijd kan opvullen zoals dit van te voren bedoeld was, namelijk met extra aandacht voor de jonge risicoleerlingen in haar groep. - De omgeving van de leerlingen van groep twee prikkelt zowel het sociale leren als het themagerelateerde leren.

- De leerkracht stuurt het thema tijdens kringactiviteiten en werklessen, maar houdt veel ruimte over voor plotselinge en spontane inbreng van de leerlingen. Het sociale gedrag wordt sterk gestuurd door verwachtingen en reacties van de leerkracht op het gedrag wat zichtbaar is. - Het sturende gedrag van de leerkracht bestaat vooral uit het aanbieden van de leerstof en de materialen en het corrigerend optreden naar aanleiding van het gedrag van de leerlingen.	- De leerkracht stuurt elke dag eenmaal de leer- en sociale taken voor de groep twee leerlingen sterk. Daarnaast is tijdens de kringen en de vrije werklessen veel ruimte voor eigen inbreng. - Het sturende gedrag van de leerkracht bestaat vooral uit het aanbieden van een coöperatief leren structuur waarin een groepje samen een leertaak met voor ieder een rollentaak uitvoert. Daarbij is een zeer degelijke organisatie vooraf en een begeleidende en observerende houding tijdens het uitvoeren van de taak essentieel.
conclusie: leerkrachtengedrag: Mijn voornemen was om via een vaste (coöperatief leren-) structuur en extra aandacht voor vaardigheden die nodig zijn voor het samenwerken, meer grip op de sociale omgang in de groep te krijgen waardoor het me wel zou lukken de praktijk te verbeteren. In het begin heb ik het als lastig ervaren om de vertrouwde manier van werken los te laten. Daarmee had ik even het gevoel dat ik direct alle grip helemaal kwijt zou raken. Toen de ouders de volgende dag enthousiast op school kwamen was ik alle twijfel kwijt. In het begin had ik veel te veel georganiseerd. Ik had stapels opdrachten omdat ik dacht dat de	conclusie groepsgedrag: In het algemeen valt te zeggen dat het “ik-gerichte” gedrag in de groep minder wordt. De leerlingen houden meer rekening met een ander. Ze ervaren de opdrachten in teams als een spel en gaan steeds snel aan het werk. Als ze kritiek hebben op het gedrag van een andere leerling, klagen ze hier niet meer over maar ze proberen nu de ander te helpen. De leerlingen laten daarmee zien dat ze beter met elkaar kunnen omgaan. De leerlingen die geholpen worden door klasgenootjes ervaren dit als positief. Terwijl de leerlingen eerst passief werden willen ze nu graag hetzelfde kunnen als hun teamgenoten en dit zorgt

leerlingen zo uitgewerkt waren. Dit was ik namelijk gewend. Tot mijn verbazing bleven de leerlingen veel langer en enthousiaster aan het werk dan ik had verwacht. Ik ontdekte dat er veel waardevolle processen plaats hadden tijdens de activiteiten. Daardoor kon ik mijn krampachtige behoefte om leertaken aan elke leerling mee te geven beter loslaten. Ik ontdekte kwaliteiten van leerlingen die ik niet eerder gezien heb. Ik kreeg een beter beeld van elke leerling. Daardoor werd het gemakkelijker sociaal lichtjes te sturen met een uitgebreider sociaal instructierepertoire. Vaak hoefde ik niet veel te zeggen omdat de leerlingen elkaar corrigeren: ze benoemen haarfijn van elkaar wat er nog te leren valt. Mijn taak was om dit te herkaderen in een positief leerdoel voor de volgende keer. Ik voelde mij daardoor een veel vriendelijkere leerkracht, meer volgend en licht sturend: inderdaad: veel meer een leerkracht : leading from one step behind.	voor extra motivatie. Het team waarin een kritische leerling zit neemt de kritische zelfreflectie een beetje over terwijl de kritische leerling wat milder wordt. Opvallend is ook dat het geluidsniveau, ondanks dat de leerlingen voortdurend vrij met elkaar praten, aanzienlijk rustiger is. Dit komt waarschijnlijk omdat de sfeer meer ontspannen is: de leerlingen hoeven zich veel minder te manifesteren omdat er meer samenwerking is. Spontaan zijn de taken en rollen al snel verdeeld. In de vrije keuze momenten zie ik rollen terug: Een leerling gaat samen met een ander knutselen. Ze hebben afgesproken wie wat haalt (spullenbaas) en als de een eerder terug is gaat hij rustig zitten wachten op de ander. De leerlingen houden rekening met elkaar; ze wisselen hun ervaringen aan elkaar uit en gebruiken sociale vaardigheden. Er is meer continuïteit in het gedrag van deze leerlingen ten gunste van de onderlinge verstandhouding, de werkhouding en het totale pedagogische klimaat.
---	---

Bijlage G

Logboek 1, Voorbereiding klassenklimaat:

Bron activiteiten: van Vugt. (2002) Leefstijl (2005).

Doel is groeps- en klassenvorming (GK): Beginnen met coöperatief leren betekent leerlingen leren zo met elkaar om te gaan dat er waardering en acceptatie ontstaat, respect en vertrouwen, zorg en verbondenheid. Hierbij moeten de leerlingen de kans krijgen met elkaar te praten over zaken die ertoe doen. De activiteiten moeten zich richten op veilige, zinvolle en persoonlijke zaken die leerlingen met elkaar willen delen. Als teamvormende activiteiten voortdurend worden ingezet, is er een grotere kans op het ontstaan van cohesie in de groep. De leerkracht stelt **regels op en maakt afspraken**, aandacht voor **respect en zorg** voor anderen.

Week 1: Maandag 8 & dinsdag 9 maart 2010:

Algemeen: als leerkracht modeling & positieve bekrachtiging gewenst gedrag. Daarnaast worden regels en afspraken herhaald van Leefstijl:

elkaar helpen, samen opruimen, troosten, samen werken.

(Wij houden onze handen bij ons zelf & ons eigen werk kan later hopelijk vervallen).

1. Act.15 , blz. 94: alle ll.: warming up 2. Act.12 , blz. 93: alle ll.: geheugenspel 3. Act.11 , blz. 92: alle ll.: wie ontbreekt? 4. Act.13 , blz. 94: alle ll.: tableau Overig: 5. “goedemorgen” wensen aan elkaar met hand; links en rechts van elke ll. 6. kringgesprek in kleine kringetjes m.b.v. picto's: oortjes en één mondje per groepje waarbij het mondje “de beurt heeft”. 7. gezamenlijk in een rondo muziek maken.	Opbrengst: leuke losse sfeer, aandacht en energie opwekkend. Actieve betrokkenheid & enthousiasme van de meeste ll. Ik ontdek dat sommige ll. de namen van klasgenootjes niet kennen. Ervaring opdoen met opvolgen van instructies l.kr. en hoe anderen er mee omgaan. Samenwerken in de groep d.m.v. afspraken: iedereen geniet en heeft aandacht voor eigen taak, draagt bij aan het geheel.
Doel: (GK, Vugt) 1: gelijkwaardige deelname/ positieve wederzijdse afhankelijkheid, oefenen	Doel zelfbedachte activiteiten: 5: Persoonlijke aandacht, naam noemen en lichamelijke aanraking (sociale

sociale vaardigheden. samenwerkingsvaardigheden 2: idem 3: idem 4: Uitwisselen van informatie.	vaardigheid oefenen) 6. Zelfstandig regelen in kleine groep aan de hand van afspraak: om de beurt praten, luisteren naar elkaar. 7. ervaren hoe je een gezamenlijk resultaat krijgt. Vraag aan II.: wat kun je volgende keer beter doen? Ontwapenend antwoord.
Reflectie: de II. waren aanvankelijk heel erg druk maar zeer enthousiast. Ik baalde dat er geen rust was. Dinsdag middag met de vrije keuzeles was er de sfeer die ik graag had, de leerlingen waren in 2-tallen en kleine groepjes samen aan het spelen. Vrijwel alle leerlingen waren zelfstandig; alleen of met anderen zinvol aan het werk. (zie film).	Voortgang: Ik heb de activiteiten en resultaten enz. met duo besproken. Afwachten hoe het maandagochtend is. Vorbereiden nieuwe activiteiten, herhalen oude activiteiten en continueren.

Week 2: Maandag 15 (dinsdag 16 maart hebben we een studiedag zonder leerlingen):

Activiteit: - herhaling van regels en enkele spelletjes, - daarnaast enkele nieuwe energizers toegevoegd o.a. (instappen in de trein: groepjes vertegenwoordigen met een woord: spa-ghet-ti of Cho-co.....het ritme van een rijdende trein. Door samen hetzelfde woord af te wisselen met een ander woord in een ander groepje werkt de groep samen een een	Opbrengst: goede uitvoering, toch waren de I.I. onrustiger en wilden veel met elkaar kletsen en doen. De energizers waren succesvol. De I.I. hebben er zichtbaar plezier in. Kringetjes: de II. waren wisselend goed of minder goed bezig. Beter zichtbaar was nu wie al redelijk zelfstandig in een kringetje de verantwoordelijkheid aankan en wie niet.
---	--

- Kringgesprekken in kleine kringetjes. - Lied aangeleerd van leefstijl: aandacht voor elkaar & kennismaken: "Hallo wie ben jij?"	
Reflectie: ik heb een beter beeld gekregen over wie al welke samenwerkingsvaardigheden een beetje beheerst en wie nog niet.	Voortgang: Ik kan proberen de volgende keer een beetje rekening te houden met hetgeen ik nu gezien heb en de activiteiten en opdrachten daarop aan te passen.
Week 3: 22 & 23 maart :	
Activiteit: Act. Spel: 22^{ste}: leefstijl blz. 125: omschrijven voorwerpen uit de klas. De anderen raden wat het is. Idem met personen uit de klas. Actie- reactiespel met muziekinstrumenten: maak geluid en wees stil. Gesprek over leefstijltekens en waarom luisteren. Blz 126. Lied: als je wil luisteren. Kleine kringetjes: praten en luisteren. (picto's oortjes en mond) Hierna evalueren hoe ze geluisterd hebben; blz. 126. Oefening: wat hoor je als het stil is? Blz 127. Werklesactiviteit: Il. maken kronen met grote paashaasoren maken, meten zelf kronen en oren bij elkaar.	Doel: Doel: vaardigheid om te leren luisteren: denken, doen en voelen komen aan de orde. Rekening houden met elkaar. Hoe voelt het als ze naar jou luisteren. Waarom is het voor de ander belangrijk als jij luistert. Vestig niet te lang de aandacht op jezelf, anderen willen ook! Groepswork: paashaas schilderen. Werk: oefenen: de Il. helpen elkaar. Zien hoe samenwerken in een orkest gaat. Daarna gaan ze samen in een muziekles muziek maken: afstemmen op elkaar en rekening houden met elkaar

Mandjes vouwen; 23^{ste} : takenwerk e.a. werk. De Il kijken naar een orkest met accent op samen werken. Dinsdagmiddag: kleine groepjes maken zelf muziekstukjes en treden op.	Opbrengst: minimaal. De Il waren zeer onrustig. De vertelkringetjes gingen deze keer goed. Twee kringetjes waren redelijk snel klaar. Twee hadden meer tijd nodig. De Il. konden hier vrij zelfstandig mee omgaan. Dat is positief. De samenwerking tijdens de lessen was minimaal. Ik heb alleen een goed samenwerking gezien tussen 3 Il van gr 2. (zie verslag film). Er waren veel Il die de zelfverwerking van de klassikale instructie lastig vonden. Ze neigden naar hulp vragen van mij. Toch deden veel Il dat niet en iedereen (op een enkele na) heeft uiteindelijk in eigen tempo eigen resultaat naar behoren bereikt.
Reflectie: Ik merkte dat ik door de onrust van de Il. zelf mijn geduld dreigde te verliezen. Hierdoor stelde ik me meer autoritair op en dat versterkte de afhankelijkheid van de lkr. Ik merkte ook op dat ik beïnvloed werd door de resultaten van bijv. de muziekimprovisaties: de Il. maakten meer muziek voor zichzelf. Er was wel samenspel maar weinig en zeer kort. Zie opbrengst werkles knutsel met klassikale opdracht en zelfstandige uitvoering. Ik merk dat ik zelf de positieve resultaten mbt de werkles en kleine muziekspel was vergeten en dat het onrustige en chaotische gedrag bij mij blijft hangen. Dit	Voortgang: Ik denk dat ik aan een dag de week ervoor te weinig heb kunnen doen om effect te kunnen bereiken. Het kan nuttig zijn groepsverdeling en de taken strakker te organiseren en intensiever begeleiden. . Het is belangrijk zo objectief mogelijk te observeren d.m.v. video opnamen, om een objectief beeld van de resultaten te krijgen.

zegt iets over mijn beleving/verwachting.	
Week 4. 29 maart & 30 maart Act. samen in een muziekles muziek maken. De rondo. Boek: Rikki Leefstijl: prentenboek blz 100: wie doet aardig.	Opbrengst/ Doel: Laat jezelf zien: voorstelling, optreden, afstemmen op elkaar en rekening houden met elkaar De Il konden dit vrijwel allemaal 45 minuten achter elkaar opbrengen met goed resultaat.
Doe act. Werkles: Werkblad individueel: aardig/niet aardig in groepjes. Blz 104. Groepsinstructie vouwen en knutselen, daarna zelf uitvoeren en bij anderen kijken hoe het moet anderen doen het voor bij eigen werkje stap voor stap laten zien en wachten tot de ander zo ver is. Speelzaal: samen in één hoepel staan en lopen over hindernisbaan. Wat is er nu anders? Spel: stap in de rol van een ondeugend haasje en een boos haasje: het boze haasje komt je pakken als je hem wakker maakt. De Il hadden groot plezier, allemaal wilden ze een keer	Beeldvorming over anders zijn. Ik merkte dat de Il meevoelden. Over gedrag: aardig en niet aardig, hoe ga je er mee om. Over vrienden: samen of alleen: uitwisselen....helder en concreet maken & bewustworden. Bewustworden meedenken/inleven, samen oplossingen bedenken. Er waren enkele Il die dit perfect konden uitvoeren. De Il konden perfect omschrijven dat ze nu langzamer moesten gaan omdat ze anders op de hakken van de ander zouden lopen en /of omdat ze anders de ander zouden meetrokken en die zou dan

meedoen. Opvallend wie liever het boze haasje wilde zijn en wie liever het ondeugende haasje.	vallen. Het gevoel van samen plezier maken, spelbeleving, spannend, lachen enz.
Reflectie: tevreden. De sfeer was goed .Ik hoorde andere collega's klagen over drukke II en kl;etsen en niet aardig enz. Ik realiseerde me dat het bij mij gezellig was geweest en fijne resultaten.	Voortgang: Volgende week is het Pasen. Ik ben die week niet op school. Mijn collega heeft de groep nu 3 dagen, daarna (na het weekend) 2 dagen vrij en dan mijn collega weer, daarna kom ik weer. Zie programma hieronder. Het thema is boerderijwinkel, (bloemen, kippen eieren).
Activiteit: Act. Lied blz 227 kleine kringgesprek: kijken hoe ze na vrije dagen nog kunnen herinneren en uitvoeren. Gesprek: blz. 100. en Jikke 1 t/m 3 blz 111. Afspraken maken blz 101. Spel: waar ben je goed in? Ik denk dat ik de enige ben die.....kan. (als jij het ook kan mag je rammelen met de bellen die ervoor klaarliggen. Groepjes samenwerken: 1. teamidentiteit ; taken verdelen + rollen 2. brainstormen nieuwe thema. 3. Tekenen in beurten van de bij 2 gevonden dingen in het 4 vakkenblad.	Opbrengst: Groeps sova. Samenwerk vaardigheden oefenen. Geheugen opfrissen, focus terug op samenwerken. Iedereen anders allemaal gelijk...waarin ben jij speciaal? Daar hebben we bewondering voor. Bewustworden meedenken/inleven, samen oplossingen bedenken. Vaardigheden samenwerken oefenen. Rollen: de II. krijgen 2x een rol toebedeeld om mee te oefenen in een groepsopdracht.

Reflectie: Allereerst was ik positief over hoe snel de II. de draad konden oppikken. De II waren erg enthousiast over de teams. 's Middags en de volgende ochtend kwamen er al moeders vragen wat ik aan het doen was omdat de II er zo enthousiast over hadden verteld. De takenverdeling en rollenverdeling hadden na een korte en goede uitleg meteen al effect. Hierover schrijf ik verder kort in de C.L. planning	Voortgang: Het moment van echte CL activiteiten is ingezet. De resultaten vallen niet tegen. We volgen nu in principe de planning zoals het is vastgelegd. Zie verder de bijlage: het schema: tijdspad coöperatief leren en de verslaglegging van film en observaties.

Bijlage H : Logboek 2 Coöperatief werken in teams.

Bronnen: Kagan (2007) van Vugt. (2002) & (Leefstijl (2005).

Hoofddoel is het werken in een vaste coöperatief leren structuur A. t/m D.

A. **Kleine kring** met pictogrammen, dit op maandagochtend herhalen in de hele groep.

B. **t/m D:andere structuren** (en rollen) worden afgestemd in de loop van de tijd.

Week 4, Datum: 29 en 30 maart:

Verdeling van de teams met opdrachten waarin elk team aan eigen teamidentiteit werkt. De leerlingen krijgen voor het eerst te maken met Coöperatief leren structuren zoals het overleg in tweetal, binnen het team. De leerlingen krijgen tijdens de kleine kring en tijdens de werkactiviteit, feedback op hun "geklaag over het gedrag van anderen: "wat hebben jullie gedaan om hem/haar te helpen zodat het hen beter lukte om goed mee te doen?" Dit is een oplossingsgerichte interventievraag aan een heel groepje waarmee ik een beroep doe op de autonomie van elke leerling. Zelfreflectie, positieve afhankelijkheid en individuele aansprakelijkheid worden hierdoor gestimuleerd. Het werken met rollen en het gegeven dat iedereen in het team even belangrijk is (elke stem telt even zwaar) biedt de leerlingen een nieuw perspectief. De leerlingen gaan enthousiast met elkaar aan het werk. De volgende dag komen ouders informeren waarom de leerlingen zo enthousiast thuis kwamen.

Week 5, Datum: 5 en 6 april: de leerlingen zijn vrij.

Week 6, Datum: 12 en 13 april:

B1: Teaminterview: elk teamlid wordt om de beurt, gedurende een vastgestelde tijd geïnterviewd over favorieten. De vragen worden door de leerkracht aangeboden. (zie formulier).

In 4-tallen de vragen besproken, ieder gaf steeds eigen mening. De leerlingen hoorden van elkaar de favorieten. Dit bracht anderen op ideeën en anderen wisten haarfijn te vertellen wat hun favorieten waren.

B2: Individuele werkstukken: paspoort, waarin ze favorieten uittekenen

zie teaminterview.

B3: Teamidentiteit: Wie zijn wij? In viertallen kiezen ze samen, de teamnaam ,teamkleur (evt. team totem, teamvaandel, -kreet,- logo, -groet, - hoedjes). De

leerkracht geeft steeds een opdracht aan alle groepjes die dit eerst in tweetallen bespreken, daarna worden plannen uitgevoerd nadat taken zijn verdeeld.

Onwennig voor de meeste Il. maar leuk om te zien welk effect het al heeft: de Il. doen echt hun best om samen er uit te komen. Enkele Il. vallen op omdat ze enkel voor eigen belang gaan: (Jp), sommige kunnen bijna niet zonder inmenging van aandacht lkr. (Dn). Anderen “volgen” voornamelijk (Bh, Lo, Tn) Weer anderen willen af en toe een initiatief uitproberen: (St). Het gele team ging erg goed: Mt dacht en deed actief mee, dacht vooruit en vroeg aan andere Il of hij klaar was voordat hij de stift overnam voor zijn deel. kon prima verwoorden wat goed ging: noemde Bh die de taak van rustgever had (= drukke Il.)en die prima rolgedrag had. Het rode team was erg ieder voor zich. De jongen met de grootste mond die erg voor eigen voordeel gaat nam nu initiatief, anderen moesten lachen om zijn resultaat, hij voelde zich onzeker. Ik moest me erin mengen en pos. Reageren op zijn tekening (modeling) daarna ging het beter. Blauw ging met ups en downs; ook wat meningverschillen. Er werd wel echt samengewerkt. Leuk om te zien dat een Il. met normaal veel sociale aanvaringen (als slachtoffer Sd) nu erg betrokken en erg met de groepsgedachte werkte. Een stille leerling (En) maakte complimenten. Dn (dominant) liet anderen de beurt en bleef erg betrokken meedenken en doen. Lo kreeg ook volwaardige kansen.

B4: Teamwerkstuk: Bij de uitwerking zijn de doetaken verdeeld en komt er een rolverdeling aan te pas. Er wordt rekening gehouden met sleutel vijf: GIPS.

Hoofddoelen teambouwers: samen leren, overleggen , bespreken, vragen om hulp, ondersteunen, je veilig voelen. Gesprekken gaan iets vertrouwelijker worden dan in klasbouwers. Hier moeten wensen, persoonlijke ervaringen, motivaties besproken kunnen worden. Als dit kan geeft dit zelfvertrouwen en vertrouwen in elkaar.

- werken aan teamidentiteit: kleur, naam, totem, collage maken, doos knutselen
- Wederzijdse ondersteuning: allemaal samen de mooiste kleur, naam, doos...
- Verschillen waarderen: allemaal hetzelfde is saai, profiteren van elkaars kwaliteiten: wat kan ieder betekenen voor dit team.
- Synergie ontwikkelen: tegelijk aan het werk: ieder eigen taak en rol!

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

“cowboyteam” A: blauw	Activiteitevaluatie 1.teamidentiteit 2.themabrainstorm	rol	Structuur activiteit	Week 1
Dn	1. veel indiv. aandacht behoefte	1. vertelbaas 2. rustchef	1. paspoort 2. teamwerkstuk	

	2. redelijk			
Lo	1. te moeilijke rol 2. betrokken/volgt	1.werkverdelers 2.spullenbaas	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
En	1. is te bescheiden voor rol 2. traag maar inhoudelijk goed	1. rustchef 2. vertelbaas	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
Sd	1. redelijk. 2. supergoede werkverdelers: houdt overzicht.	1.spullenbaas 2.werkverdelers	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
“Bosje bloemen” B: rood				
Jp	1. vertelt voor eigen belang 2. gedraagt zich onzeker	1. vertelbaas 2.werkverdelers	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
St	1.redelijk gelukt 2. ruim voldoende gelukt	1.werkverdelers 2.spullenbaas	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
Tn	1. durft niet in te grijpen 2. redelijk	1. rustchef 2. vertelbaas	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
El	1. gaat voor zichzelf ipv groep. 2. was zelf niet rustig	1.spullenbaas 2. rustchef	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
“Meisjes-en jongensbatman”. C: geel				
Mt	1. supersociaal; volgt het proces. 2. ging goed	1. vertelbaas 2.werkverdelers	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
Fa	1. blijft bescheiden 2. op achtergrond, is enthousiast (onmerkbaar)	1.werkverdelers 2. spullenbaas	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
Bh	1. Is zelf erg druk, in deze rol niet. 2. vertellen geeft zelfvertrouwen. Goed!	1.rustchef 2.vertelbaas	1. paspoort 2. teamwerkstuk	
Dy	1. doet zijn best, moet veel aangereikt krijgen. 2. Is zelf druk.	1.spullenbaas 2. rustchef	1. paspoort 2. teamwerkstuk	

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

Week 7: Datum: 19 en 20 april

A. Wekelijks kleine kring met pictogrammen herhalen in de hele groep op maandagochtend.

De leerlingen gingen in teams bij elkaar zitten. Omdat de teams bekend zijn is dit snel geregeld. De groep één leerlingen werden verdeeld over de teams en werden betrokken in de gesprekken. Nadat de gesprekken klaar waren hebben de leerlingen om de beurt het raadspel gespeeld: “Ik zie ik zie wat jij niet ziet.”De leerlingen konden op deze manier **20 minuten geheel zelfstandig als groepje** een kringgesprek voeren en aan de taak blijven zonder inbreng van de leerkracht.

B1. Tekenspel: Tafelrondje / rondpraat: de ll. leveren om de beurt een bijdrage aan het team: deze keer is het onderwerp : **de kippenboer**.

B2. Teamwerkstuk: tekenen naar aanleiding van het tafelrondje; teken een gezamenlijke (fantasie) **boer** en maak deze af aan de hand van nadere instructies.

De leerlingen krijgen allemaal weer een rol toebedeeld en een gevouwen blad waarop de eerste leerling een hoofd tekent dat exact past tussen de boven- en onderkant van het blad. De volgende leerling gaat verder en tekent de romp, de volgende leerling tekent de benen en de laatste tekent de voeten. Zo ontstaat de kippenboer. De leerlingen bekijken het resultaat, maken de boer gezamenlijk af. Daarna wordt de boer op een groot vel geplakt en de leerlingen van elk team, maken met twee een kip en de andere twee een haan. Dit doen ze naar aanleiding van een visuele instructie. De dieren worden uitgeknipt en naast de boer geplakt. Daarna zijn allen bezig met repen een kooi om de kippen te maken. Elk team heeft een groepswerk klaar op de eigen manier. Daarna doet de verteller verslag in de teams en worden ook de rollen besproken.

De resultaten: zie overzicht

B3. Breng een probleem: twee werkbladen: een met rijmen en een met de producten die boerderijdieren leveren.

B4. Teaminterview: elk teamlid wordt om de beurt, gedurende een vastgestelde tijd geïnterviewd over favorieten. De vragen gaan over **individuele beleving en verantwoordelijkheid en de samenwerking** in een gezamenlijk resultaat en worden door de leerkracht aangeboden. (zie formulier).

In tweetallen moeten de leerlingen de twee werkbladen maken. Daarna bekijken ze met vieren elkaars werkbladen, vullen aan waar nodig. Daarna mogen ze dit ook met andere teams bespreken. Als een team klaar is kom ik met hen evalueren aan de hand van een door mij in elkaar gezet evaluatieformulier. Elke leerling luistert mee hoe iedereen denkt over het gezamenlijke resultaat en de persoonlijke beleving

- Vond je zelf dat de opdracht goed gelukt was?
- Zijn de anderen het daarmee eens?
- Hoe vond jij het om dit te doen?
- Hoe vond je zelf dat je rol gelukt was?

- Zijn de anderen het daarmee eens; wat vonden zij ervan?
- Hoe vond je het om deze rol te spelen?
- Is er iets wat je de volgende keer anders (beter) wil? Wat dan?

Het gedrag van de leerlingen m.b.t. hun rol: zie overzicht hieronder

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

A:	activiteit	rol	Structuur activiteit	
Dn	B1,B2: B3,B4:	rustchef	Had last van praten van de andere II (kwam ook een paar keer naar mij om verslag van zijn werk te doen, Wil individuele aandacht van de lkr. Het lukte wel om steeds weer in team te overleggen. Wil de volgende keer hetzelfde.	
Lo	B1,B2: B3,B4:	werkverdeler	Wil de volgende keer rustchef zijn, samenwerking met Sadaf leverde veel machtsstrijd op. Wil de volgende keer samenwerken met Enzo. Vond wel dat het goed gegaan was.	
En	B1,B2: B3,B4:	taakchef	Was matig in zijn beoordeling van alle vier de onderdelen. Vond dat hij bijna niets te doen had omdat iedereen al doorwerkte. De volgende keer wil hij graag rustchef zijn en samenwerken met Lotje. De opdracht inhoudelijk vond hij best leuk en beoordeelde hij met de lachende smile (4-puntschaal de 4 ^e punt).	
Sd	B1,B2: B3,B4:	vertelbaas	Vond de opdracht goed gelukt, maar vond het niet zo leuk om te doen. Het was moeilijk om het eens te worden met Lotje. Haar rol was goed gelukt en ook erg leuk. De volgende keer wil ze hetzelfde.	
B:				
Jp	B1,B2: B3,B4:	werkverdeler	Vond het werk aardig gelukt (punt3) omdat ze vergeten waren elkaar te helpen met een gezamenlijk teamdoel. De volgende keer moeten ze elkaar beter helpen. Vond zijn rol ook goed uigevoerd en vond alles leuk.	
St	B1,B2: B3,B4:	taakchef	Idem als bij Jop, dit was unaniem naar aanleiding van mijn opmerking over	

			samenwerking in de evaluatie: hier ligt de taak van de leerkracht: bewust worden eigen bijdrage gedrag aan gezamenlijk resultaat.	
Tn	B1,B2: B3,B4:	vertelbaas	idem	
Su vervangt El ivm ziekte	B1,B2: B3,B4:	rustchef	Alle kinderen waren rustig, verder idem	
C:				
Mt	B1,B2: B3,B4:	vertelbaas	Het ging goed.	
Fa	B1,B2: B3,B4:	rustchef	Het ging goed. Iedereen was al rustig	
Bh	B1,B2: B3,B4:	taakchef	Het ging goed. Iedereen werkte goed door.	
Dy	B1,B2: B3,B4:	werkverdelers	Het ging goed. Het ging vanzelf iedereen deed het goed	
Algemene indruk: De leerlingen waren steeds goed aan het werk. Het pedagogisch klimaat was goed: rustig, gezellig Maandagochtend startte rustig.	S middags werkten de ll. goed en zelfstandig : ze hadden mijn aandacht niet nodig. Er zijn. geen "problemen" in het samenspel.	Het lijkt ook een positieve invloed op de jongste kleuters te hebben: zij gedragen zich ook veel rustiger en zelfstandiger.	Op beide dagen was het "klimaat" zoals ik het prettig vindt om in te werken en het geeft me gelegenheid iets meer aandacht aan bijzondere ll te besteden. Opvallend is ook dat de leerlingen niet meer komen "klagen over anderen.	

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

Week 8: Datum: 26 en 27 april

A. Wekelijks kleine kring met pictogrammen herhalen in de hele groep op maandagochtend.

De leerlingen gaan in kleine kring zitten: de teams ieder in het eigen team. De jongste kleuters worden opgesplitst in twee kleine kringen. Er zitten nu 5 kleine kringen in het lokaal. De kinderen vertellen om de beurt en gebruiken de kaartjes met afbeeldingen van oren en een mond voor degene die de beurt heeft. Het vertellen gaat over het algemeen goed. Gebleken is dat Dy en El teveel voor eigen belang gaan. Ze vertellen en spelen ondertussen met het zelf meegebrachte materiaal en genieten van de langdurige aandacht zonder rekening te houden met de anderen. De aandacht voor degene die vertelt is geweldig goed! Zelfs de kinderen die te lang moeten luisteren naar het vertellen (en ondertussen spelen) van anderen kunnen de aandacht vasthouden voor de verteller. Er heerst een rustige en ontspannen gezellige sfeer met geroezemoes van stemmen. Als een groepje klaar is gaan ze zelf zoals we van te voren hebben afgesproken het spel

doen: "ik zie ik zie wat jij niet ziet." **De kinderen zitten meer dan 30 minuten** in kleine kring. Opvallend is dat de kinderen die zich eerst moeilijk konden concentreren zich nu voorbeeldig gedragen. (Bh).

B. Tafelrondje / rondpraat: de ll. leveren om de beurt een bijdrage aan het team: deze keer is het onderwerp maak van kralen het voorbeeld van de kip of haan na..

Elk team heeft één voorbeeld. In tweetallen gaan de kinderen hun eigen plankje volgens het voorbeeld namaken. Daarbij spreken ze af hoe ze dit doen. De bedoeling is dat de twee koppeltjes in het team het voorbeeld zo snel mogelijk en zo goed mogelijk allebei afhebben zodat ze als team klaar zijn. De rollenkaartjes liggen klaar en zijn inmiddels bekend. Omdat er deze keer geen spullenbaas nodig was (ieder had de spullen al van mij gekregen) heb ik er een complimentgever bij gedaan. De kinderen kiezen ieder een eigen rol. Opvallend is dat de kinderen snel aan het werk zijn. Voor dat ik er erg in heb zijn de taken verdeeld en is iedereen intensief en zeer geconcentreerd aan het werk. Er wordt goed samengewerkt zonder uitzondering. De kinderen letten ook op uitvoering van hun rol. Het was erg leuk te zien hoe de kinderen complimenten aan hun groepje geven op gepaste momenten. De evaluatie per team gebeurt deze keer zelfstandig in elk team. De leerlingen brengen alleen verslag uit per team aan mij.

C. Breng een probleem: puzzels: een zelfgemaakte tekening van kippen en haan (met woorden erbij) of bestaande kleurplaat hierover (wordt dan eerst besproken) wordt in stukken geknipt. De puzzel wordt uitgewisseld met een ander team.

Deze keer heeft ieder team een eigen tafeltje met daarop ieder een eigen teamdoos. In elke doos zit een puzzel in losse stukken. Elk team moet aan een kleine tafel zo snel mogelijk de eigen puzzel met zijn vieren oplossen. Daarna geven ze de puzzel door aan een ander team tot dat ieder team alle puzzels heeft gemaakt. Daarna volgt de evaluatie per team.

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

A:	Ac-tiviteit	Het uitvoeren en evalueren van de rol bij een van de twee activiteiten	Structuur activiteit: (gedrag) A: kleine praatkring B: tafelrondje C: breng een probleem in.	Het uitvoeren en evalueren van de rol bij een van de twee activiteiten
Dn	A: B:	Rustchef: Wil de volgende keer	Daan is steeds actief en vrij dominant maar kan toch goed	Rustchef vond deze rol leuk.

	C:	hetzelfde	zelf actief werken én met anderen rekening houden. Zowel in tweetal als in viertal.	Ieder in het team vond de rol goed gelukt.
Lo	A: B: C:	Vertelbaas vond zelf de rol leuk en goed gelukt. De anderen vonden niet omdat Lotje teveel naar andere II in ander team ging	Afspraak is dat lotje de volgende keer beter samenwerkt met de anderen in het eigen team. Dat wil zeggen dat ze goed bij het eigen team moet blijven en meedoen. De anderen gaan haar daarbij helpen. Houdt de aandacht korter vast dan de anderen in het team.	Complimentgever De volgende keer moet ik beter luisteren naar de anderen in mijn team. Ik heb wel complimentjes gegeven, ik zei: "goed zo."
En	A: B: C:.	Taakchef vond zelf de rol leuk en goed gelukt	Enzo is wat bedeesd en bedachtzaam maar kan toch goed voor zichzelf opkomen. Hij vond zelf dat er niet veel te doen viel in zijn rol want iedereen werkte goed door.	Taakchef Had liever een keer rustchef willen zijn maar Daan was hem voor. Afgesproken dat Enzo het zelf de volgende keer zegt tegen Daan als hij graag iets wil.
Sd	A: B: C:.	Vertelbaas: wil de volgende keer liever een keer complimentjes geven want er viel niet veel te vertellen.	Praatte steeds erg hard en dominant. Heeft wel complimenten gegeven. Was steeds erg betrokken en gemotiveerd.	Compliment- gever vond zelf de rol leuk en goed gelukt
B:				
Jp	A: B: C:.	Taakchef vond zelf de rol leuk en goed gelukt. De anderen vonden dat Job geen vriendelijke taakchef was. Job probeert de volgende keer een vriendelijke taakchef te zijn.	Jp gaat vaak voor eigen gewin maar leert langzaam beter samenwerken. Hij bepaalt graag maar wil de volgende keer graag nog een keer dezelfde rol.	Compliment- gever vond zelf de rol leuk en goed gelukt.
St	A: B: C:.	Compliment- gever vond zelf de rol leuk, ik kan de volgende keer wat meer complimentjes geven.	Wil de volgende keer nog eens hetzelfde.	Vertelbaas vond zelf de rol leuk en goed gelukt.
Tn	A: B: C:.	Rustchef: ik merkte niet altijd dat de kinderen druk waren maar ik vind wel dat ik het goed gedaan heb. Misschien kan ik het de volgende keer nog ietsje beter doen.	Wil de volgende keer nog eens hetzelfde.	Taakchef vond zelf de rol leuk en goed gelukt.
EI	A: B: C:.	Vertelbaas: ik vind dat het goed is gelukt. Anderen vinden dit niet zo. Ik moet de volgende keer proberen beter samen te werken. Dat doe ik door beter	De anderen vonden dat E. zelf niet zo rustig was. EI wil de volgende keer nog eens hetzelfde rol.	Rustchef vond deze rol leuk en goed gelukt. De rest in het team vond de rol niet zo goed gelukt omdat ze zelf erg druk was.

		te luisteren naar wat de anderen willen, goed meedoen en minder eigenwijs zijn.		
C:				
Mt	A: B: C:.	Vertelbaas vond zelf de rol leuk en goed gelukt. Ik denk dat ik het nóg beter kan, ik ga dus de volgende keer proberen om het nog beter te doen.	M. vond dat hij zijn rol bijna niet hoefde uit te oefenen omdat ze ieder een eigen evaluatieblad hebben gemaakt. De volgende keer moet hij meehelpen erop letten dat iedereen in het team even belangrijk is.	Vertelbaas vond zelf de rol leuk en goed gelukt. Plaatst zich op de 2 van de 4-puntschaal.
Fa	A: B: C:.	Rustchef vond deze rol leuk en wel goed gelukt.	Fa vond dat ze haar rol bijna niet hoefde uit te oefenen. Opletten dat iedereen rustig is, was goed gelukt. De volgende keer moet ze meehelpen erop te letten dat iedereen in het team even belangrijk is: opkomen voor zichzelf en anderen helpen.	Rustchef vond deze rol leuk en wel goed gelukt maar plaatst zichzelf op de 2 v.d. 4-puntschaal omdat iedereen rustig was.
Bh	A: B: C:.	Compliment- gever vond zelf de rol leuk en goed gelukt. De anderen vonden dat B. de volgende keer weer net zo goed zijn best moet doen als nu. Hij kan het best al goed. Dus niet meer met de werkjes spelen ipv werken.	Opvallend is dat B snel leert. Hij maakt complimenten en werkt actief en betrokken mee in het team. Deze vorm werkt goed voor hem. Hij begint nu ook kritischer te worden op eigen gedrag en dit is nieuw voor hem. Hij vond dat iedereen goed werkte en dat hij meer complimenten had kunnen geven. Toch heeft hij nog niet het teamgevoel maar meer het tweetalgevoel. De volgende keer is er meer aandacht voor : iedereen in onze groep is even belangrijk.	Compliment- gever vond zelf de rol leuk en goed gelukt
Dy	A: B: C:.	Taakchef vond zelf de rol leuk en redelijk goed gelukt, maar de anderen vonden dat hij zelf veel beter moet doorwerken en dat hij zichzelf een beetje rustiger moet gedragen.	De anderen in de groep vonden dat D zelf beter moest doorwerken: ietsje sneller en beter meedoen. We spreken af dat de anderen hem daarmee helpen omdat dit nog moeilijk blijkt voor hem.	Taakchef vond zelf de rol leuk en redelijk goed gelukt: zit op de 2 in de 4-puntschaal omdat iedereen al door werkte.
Algemene indruk: Opvallend is dat iedereen over het algemeen genomen steeds rustig heeft gewerkt,		Daadwerkelijk met het werk inhoudelijk is bezig geweest. Het is mij gelukt om een keer naar het toilet te gaan zonder dat er iets gebeurde dat de boel ontregelde.	Tweemaal ben ik een uur vervangen in mijn groep omdat er zorgoverleg was. De Il leken niet van streek of extra druk. Alles ging gewoon rustig verder. Tijdens het vrij kiezen bleef de sfeer gewoon rustig en gezellig.	Er werd gepraat maar dat was voornamelijk een gezellig geroezemoes. De kinderen hebben mij vrijwel niet nodig gehad maar werkten zelfstandig.

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

Stand van zaken voor de meivakantie:

In het schema hierboven zijn een aantal voorbeelden te lezen waaruit blijkt dat de leerlingen zeer betrokken waren en dat ze bijna allemaal actief meewerkten aan een gezamenlijk resultaat. Uiteraard heeft iedere leerling daarin zijn eigen ontwikkeling te gaan. Elke leerling ontwikkelt zich in zijn/haar eigen proces met betrekking tot de sociaal emotionele ontwikkeling. Op de film is goed te zien hoe de leerlingen zich gedragen tijdens het samenwerken: de interactie; het gedrag naar elkaar toe en de manier waarop ze communiceren. Uit de observaties blijkt goed op welk niveau sommige leerlingen juist sterk ontwikkeld zijn en welke leerlingen nog veel kunnen leren. Hieruit valt iets te zeggen over de sociale competenties per leerling. Dit kan worden verwerkt in het registratiesysteem. In het algemeen valt te zeggen dat het “ ik- gerichte” gedrag minder wordt. De leerlingen houden meer rekening met een ander. Ze ervaren de opdrachten in teams als een spel en gaan steeds snel aan het werk. Als ze kritiek hebben op het gedrag van een ander proberen ze nu de ander te helpen in plaats van alleen maar te mopperen of te komen klagen bij de leerkracht. Ze kunnen daarmee beter omgaan met anderen. De leerlingen die geholpen worden door klasgenootjes ervaren dit als positief. Terwijl de leerlingen eerst passief werden willen ze nu graag hetzelfde kunnen als hun teamgenoten en dit zorgt voor extra motivatie. Het team waarin een kritische leerling zit neemt de kritische zelfreflectie een beetje over terwijl de kritische leerling wat milder wordt. Opvallend is ook dat het geluidsniveau, ondanks dat de leerlingen voortdurend vrij met elkaar praten, aanzienlijk rustiger is. Dit komt waarschijnlijk omdat de sfeer meer ontspannen is: de leerlingen hoeven zich veel minder te manifesteren omdat er meer samenwerking is. Spontaan zijn de taken en rollen al snel verdeeld. De leerlingen leren welke rol hen gemakkelijk afgaat en welke niet. Een leerling met weinig zelfvertrouwen en een grote afhankelijkheid heeft veel bijgeleerd in deze korte periode. Voor hen is het werken in een kleine groep blijkbaar een goede manier om meer van henzelf te laten zien. In de vrije keuze momenten zie ik rollen terug: Een leerling gaat samen met een ander knutselen. Ze hebben afgesproken wie wat haalt (spullenbaas) en als de een eerder terug is gaat hij rustig zitten wachten op de ander. De leerlingen houden rekening met elkaar; ze wisselen hun ervaringen aan elkaar uit en gebruiken sociale vaardigheden. Een aantal voorbeelden: “Ben je al klaar? “ “Dat is best moeilijk hoor, o, die is goed gelukt”, maar ook: “Hou je kwebbel even. Pak jij alle groene kralen even dan ga ik ze vast erop doen” enz.

Het ziet er naar uit dat ik heb bereikt wat ik wilde bereiken. De leerlingen gedragen zich precies zoals ik heb gewenst. Mijn doel is bereikt met deze aanpak. Nu is het de vraag of dit gedrag is verankerd. Voor het onderzoek had ik steeds te maken met een chaotische toestand op de maandag. De laatste weken is deze maandagochtend toestand veel minder en op het laatst niet meer aangetroffen. De vraag is nu of deze situatie onveranderd is op de eerste maandagochtend na de meivakantie. Dit is voor mij het ultieme bewijs dat de aanpak heeft gewerkt. Ik hoop dat de sfeer na de meivakantie hetzelfde is of dat de leerlingen snel de structuur weer oppikken. Voor mijn gevoel is met het tot nu toe bereikte resultaat mijn onderzoek succesvol!

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

Week 9 en 10: Datum: meivakantie. (week 11: ziek)

Week 12: Datum: 25 mei: afronden C.W met deze teams: afscheid nemen.

Bij de uitwerking van de “doetaken” komt er een rolverdeling aan te pas. Er wordt rekening gehouden met : GIPS.

Doelen bij de evaluatie : samen leren, overleggen , bespreken, vragen om hulp, ondersteunen, je veilig voelen. Teamgesprekken gaan iets vertrouwelijker worden dan in klassenbouwers. Hier moeten wensen, persoonlijke ervaringen, motivaties besproken kunnen worden. Als dit kan geeft dit zelfvertrouwen en vertrouwen in elkaar.

Door coöperatief werken en de evaluatiegesprekken met de leerlingen zijn veel kindkenmerken zichtbaar geworden die eerder nog niet zichtbaar waren. Deze zijn steeds achteraf genoteerd in de individuele ontwikkelingslijnen van Kijk.. Het gaat hier om kenmerken zoals: Gedraagt zich.....

- dominant, wil de baas spelen.
- onzeker
- te assertief
- stil en teruggetrokken; volgt.
- als slachtoffer
- met veel zelfvertrouwen maar onderneemt niets.
- afzijdig; doet eigen ding, is moeilijk te betrekken.

- stil maar is wel betrokken en probeert voorzichtig uit.
- sociaal; houdt steeds veel rekening met anderen (vriendelijk controleren of ze klaar zijn voordat hij de beurt overneemt enz.)
- behulpzaam.
- Vraagt aandacht van de leerkracht.

Naar aanleiding van het hier boven genoemde gedrag stimuleert de onderzoeker de rolverdeling waarin de leerlingen de kans krijgen te oefenen met ander gedrag.

Validiteit: Als een team klaar is kom ik met hen evalueren aan de hand van een door mij in elkaar gezet evaluatieformulier. Elke leerling luistert mee hoe iedereen denkt over het gezamenlijke resultaat en de persoonlijke beleving

- Vond je zelf dat de opdracht goed gelukt was?
- Zijn de anderen het daarmee eens?
- Hoe vond jij het om dit te doen?
- Hoe vond je zelf dat je rol gelukt was?
- Zijn de anderen het daarmee eens; wat vonden zij ervan?
- Hoe vond je het om deze rol te spelen?

Is er iets wat je de volgende keer anders (beter) wil? Wat dan? Nieuwe teams:

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

A:	Ac- tivi- teit	Het uitvoeren en evalueren van de rol bij een van de activiteiten	Structuur activiteit: (gedrag) A: kleine praatkring B: tafelrondje C: teamwerkstuk D: breng een probleem in.	Het uitvoeren en evalueren van de rol bij een van de activiteiten
	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
B:				
	A: B: C: D:			

	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
C:				
	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
	A: B: C: D:			
Algeme en:				

Gonny Seegers Gedragsspecialist april 2010

Bijlage i : Totaaloverzicht logboek van praktische uitwerking in onderzoeksperiode:

Tijd- pad		Wat : activiteiten & structuren	Waarom: doelen	Resultaat: evaluatie
<u>Week</u> 8 & 9 Maart 2010	<u>1</u>	Groepsvormers en klassenvormers Stiltesignaal en andere afspraken toevoegen/ herhalen. Spelvormen uit leefstijl en uit de literatuur hierboven genoemd. A: kleine kring: structuur: met beurtverdeling aan de hand van kaartjes waarop pictogrammen staan. Muziekstuk samen maken waarbij de groep een gezamenlijk resultaat heeft.	Hoofddoel: -kennismaken (meer specifiek en inhoudelijk), -bouwen aan groepsidentiteit, -waarderen van verschillen -wederzijds vertrouwen en ondersteuning A.: aanbieden eerste structuur: uitwisselen informatie, persoonlijke aandacht, zelfstandig regelen aan de hand van afspraken. Sociale vaardigheden: luisteren, om de beurt praten.	Sommige II bleken elkaars naam niet te kennen. Door de verschillende activiteiten werden de II beter bekend voor elkaar. De II. vonden de spelvormen erg leuk. Iedereen deed goed mee. Aan het einde de vraag v.d. lkr. : wat kun je de volgende keer beter doen levert ontwapenende antwoorden op.
<u>Week</u> 15 Maart	<u>2</u>	Groepsvormers en klassenvormers Herhalen van A. en afspraken, regels en enkele activiteiten. .Aanleren liedjes e.d. die betrekking hebben op klassencultuur. Meer en andere groepsspelletjes. Veel spel waarbij de leerlingen zelf en de omgang met elkaar centraal staan. Korte gesprekjes n.a.v. oefenen met sociale vaardigheden.	Als hierboven en verder: -veilig klimaat. -gelijkwaardige deelname, -positieve wederzijdse afhankelijkheid, Samenwerkingsvaardigheden plezier beleven aan spel waarin ieder met een eigen identiteit uniek en onmisbaar is voor	De leerlingen beleven zichtbaar plezier in de spelvormen maar het duurt lang voor de rust terug is. Ze leren meer rekening met elkaar houden maar in het werken zit nog onvoldoende verandering.

			deze groep.	
<u>Week</u> 22/23 Maart	<u>3</u>	Groepsvormers en klassenvormers Herhalen van A. Raadspelletjes waarbij de aandacht van de II. verplaatst naar aandacht voor spullen. Actie-actiespel Gesprek over waarom het belangrijk is te luisteren vanuit verschillende perspectieven. Hoe herken je goed luisteren? Observeer samen spelen van een orkest: iedereen moet goed luisteren naar elkaar en op zijn beurt wachten om het goede te doen. Groepsopdrachten: willekeurige samenstelling.	Oefenen in luistervaardigheden; denken voelen en doen komen aan de orde. Iedereen is verantwoordelijk: rekening houden met elkaar: hoe voelt het als ze naar jou luisteren/ waarom is het belangrijk voor de ander als jij luistert. Oefenen en help elkaar.	De II blijven erg enthousiast met de spelletjes. De groep is sneller stil (naar aanleiding van het gesprek over luisteren?) De leerlingen gaan aan het werk. Dit wordt aan het einde klassikaal geëvalueerd. De leerlingen zien er voldaan uit. De sfeer is goed. In de vrije les spelen de II rustiger, er wordt veel minder geklaagd.
<u>Week</u> 29/30 Maart <u>1e week</u> <u>C.L.act.</u>	<u>4</u>	Groepsvormers en klassenvormers: Klassikaal: de II maken zelf een gezamenlijk muziekstuk waarbij ze ieder een eigen taak in het geheel hebben. Iedereen is even belangrijk voor het eindresultaat (rondo). In kleine teams: - kennismaken (meer specifiek en inhoudelijk), - bouwen aan teamidentiteit: naam bedenken, kleur en symbool kiezen, kroon maken, teamdoos maken waarin spullen voor opdrachten komen. - interview (vriendenboekje)	Opfrissen afspraken Aanbrengen C.L.-structuur. Teamvorming heterogeen: samengesteld door lkr. : - verschillen waarderen - wederzijdse ondersteuning - ontwikkelen van synergie . Bewustworden meedenken, samen oplossingen	De leerlingen gedragen zich rustig: doen wat ze moeten doen en gaan rustig aan het werk. Er is sprake van hanteren van de zes sleutelbegrippen (Kagan) door de leerkracht: 1.Heterogene teams vormen. 2. Coöperatief management/ 3 & 4: Iedereen beschikt over een aantal basisvaardigheden en wil samenwerken/ 5: GIPS: Gelijke deelname, Individuele aanspreekbaarheid: van elk teamlid voor deelname en luisteren.

		elke II. in het team geeft antwoord op vragen. Naar aanleiding van een prentenboek een gesprekje over “anders zijn”:	bedenken. Beeldvorming over anders zijn & laat jezelf zien.	Positieve wederzijdse afhankelijkheid: succes van het team door ieders bijdrage Simultaan management: ieder is gelijktijdig actief. 6: Structuur met een serie stappen wordt steeds herhaald!
<u>Week</u> 5 April <u>2e week</u> <u>C.L.act.</u>	5	<i>Geen activiteiten omdat het vrij is vanwege Pasen.</i>	<i>Dit dient tevens als een kleine test.</i>	<i>Zal de sfeer en het gedrag van de leerlingen volgende keer veranderd zijn, zal er bijvoorbeeld weer een terugval zijn?</i>
<u>Week</u> 12/13 April <u>3e week</u> <u>C.L.act.</u>	6	Groepsvormers en klassenvormers Tweetal: gesprek over de taak in tweetal, daarna uitwisselen in 4-tal met de rest van het team. Rollen verdelen: Spullenbaas: zorgt ervoor dat alle spullen gehaald worden die nodig zijn in de activiteit. Taakverdelers verdeelt de taken. Taakchef: zorgt dat iedereen doorwerkt. Rustchef zorgt voor rust in de groep Vertelbaas: doet verslag Complimentgever: bedenkt en geeft onder het werken complimenten aan iedereen. Nieuwe structuren: B: tweespraak: overleg 3 maal met zijn tweetjes in een team bestaande uit 4 personen. Iedereen heeft een keer overleg met een	Over gedrag: aardig zijn en niet aardig: hoe ga je er mee om? Over vrienden: samen of alleen spelen: uitwisselen, helder en concreet maken, bewust worden. Groeps sova. Samenwerkingsvaardigheden oefenen Oefenen met vaardigheden die passen bij de toebedeelde rollen.	GIPS & Structuur met een serie stappen wordt steeds herhaald! De leerkracht heeft van te voren de lesdoelen bepaald, de leerlingen verdeeld indien dit nodig was (tweetal) de ruimte ingericht en de materiaal- en rolverdeling voorbereid. Na elke activiteit evalueert de leerkracht met de leerlingen in elk team aan de hand van een zelf gemaakt evaluatieblad. Daarna wordt er kort klassikale aandacht aan besteed. De leerlingen gedragen zich als hiervoor. Ze zijn op een of twee leerlingen na, allemaal erg betrokken. De leeropdracht is ondergeschikt. Het persoonlijk resultaat ook. De leerlingen doen hun best een goed gezamenlijk resultaat te behalen.

		van de anderen in het team. Daarna volgt Vierspraak: waarin keuzes worden gemaakt: iedereen moet het eens zijn met de keuze. C: Groepswerk / teamwerk: de leerlingen maken gezamenlijk een werkstuk waarbij ieder een eigen taak heeft en een eigen rol heeft.		
<u>Week</u> 19/20 April <u>4e week</u> <u>C.L.act.</u>	<u>7</u>	Groepsvormers en klassenvormers Herhalen van A., B. en C. (gekoppeld aan het lopende thema)	Samenwerkings-vaardigheden oefenen. Oefenen in zelfreflectie. Maar ook incasseren en zelf je mening geven. Oefenen met vaardigheden die passen bij de toebedeelde rollen Zelfkennis vergroten. Meer persoonlijke ontwikkelingskansen.	GIPS & Structuur met een serie stappen wordt steeds herhaald! De leerlingen gedragen zich als hiervoor. Ze zijn op een of twee leerlingen na, allemaal erg betrokken.: Tijdens de evaluatie ontdekken sommige ll dat de anderen anders denken over geleverde "prestaties". Ze accepteren kritiek van elkaar, hebben goed in de gaten wat ze een volgende keer willen oefenen..
<u>Week</u> 26/27 April <u>5e week</u> <u>C.L.act.</u>	<u>8</u>	Groepsvormers en klassenvormers Herhalen van A. B. en C. Nieuwe structuur: D: Breng een probleem in: de leerlingen in een team hebben een gezamenlijk probleem (evt. met zijn tweeën in een team van 4: 2x2). Ieder is actief en heeft een eigen rol, gezamenlijk lossen ze het probleem zo snel mogelijk goed op. Daarna volgt een wissel met	Samenwerkings-vaardigheden oefenen Oefenen met vaardigheden die passen bij de toebedeelde rollen. Verder als hierboven.	GIPS & Structuur met een serie stappen wordt steeds herhaald! De leerlingen gedragen zich als hiervoor. Ze zijn op een of twee leerlingen na, allemaal erg betrokken. Verder als hierboven.

		een ander team. De teams ervaren onderlinge overeenkomsten en verschillen met andere teams.		
<u>Week</u> 17/18 Mei <u>6e week</u> <u>C.L.act.</u> herhaling	<u>9</u>	Groepsvormers en klassenvormers Herhalen van A. B.C.& D. herhaling		GIPS & Structuur met een serie stappen wordt steeds herhaald! herhaling

Team A: Lo, Dn, Sd, En.

Team B: St, Tn, Jp, El.

Team C: Fa, Mt, Bh, Dy.