



Coöperatief leren..

Samen werken, Samen leren!



Margreeth Tillema
januari 2013

Naam: Margreeth Tillema

Relatienummer: 102024

Begeleidend docent: Dirk Korf

Betreft: afstudeeronderzoek binnen de minor Special Educational Needs (SEN)

Christelijke opleiding tot leraar basisonderwijs

Stenden Hogeschool Groningen

Datum: januari 2013

Voorwoord

Binnen de minor Special Educational Needs (SEN) heb ik een afstudeeronderzoek uitgevoerd in opdracht van mijn LIO- school, OBS de Ster. In deze scriptie is er zowel een theoretisch- als een praktijkonderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek is geschreven met de motivatie om het coöperatief leren te laten bijdragen aan het samenwerken van de leerlingen binnen de groepen van mijn LIO- school. Door middel van het coöperatief leren werken de leerlingen op een gestructureerde manier samen zodat er sprake is van een gelijkwaardige deelname tussen de leerlingen. In dit onderzoek wordt onderzocht in welke mate de leerkrachten van OBS de Ster zichzelf competent vinden om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten.

Zonder de hulp van een aantal mensen had ik dit onderzoek nooit kunnen uitvoeren. Speciale dank gaat uit naar mijn LIO- coach, Rivka Veenker. Meerdere malen heb ik haar om medewerking mogen vragen tijdens het schrijven van dit onderzoek. Daarnaast wil ik mijn begeleidend docent, Dirk Korf, van de Stenden Hogeschool te Groningen, bedanken voor de begeleiding van dit onderzoek.

Margreeth Tillema

januari, 2013

Inhoud

Inleiding.....	7
1. Onderwijs in beweging	10
1.1 De geschiedenis van het onderwijs	10
1.2 De wet op basisonderwijs	12
1.3 De wet op het primair onderwijs	12
1.4 Adaptief onderwijs	13
1.5 Speciale school voor basisonderwijs	14
1.6 Jonge risicokinderen	15
1.7 Samenwerkingsverbanden	16
1.8 Permanente Commissie Leerlingenzorg	16
1.9 Speciaal onderwijs.....	17
1.10 Leerlinggebonden financiering.....	18
1.11 Wet op expertise centra.....	18
1.12 Ondersteuning voor leerlingen die uit het SBO of SO komen	19
1.13 Plannen voor het passend onderwijs	19
1.14 Conclusie	20
2. Coöperatief leren.....	21
2.1 Coöperatief leren.....	21
2.1.1 Verschil samenwerken en coöperatief leren.....	23
2.2 Het belang van coöperatief leren.....	23
2.2.1 Coöperatief leren en de leerresultaten.....	24
2.2.2 Motivatie- en cognitieve theorieën.....	25
2.2.3 Coöperatief leren en het pedagogisch klimaat	26
2.3 De basiskenmerken van coöperatief leren.....	27
2.3.1 Positieve wederzijdse afhankelijkheid	28
2.3.2 Individuele verantwoordelijkheid	32
2.3.3 Directe interactie.....	33
2.3.4 Samenwerkingsvaardigheden	33
2.3.5 Evaluatie van het groepsproces	33
2.4 De GIPS- principes volgens Kagan	35
2.5 Samenwerkingsvaardigheden	36
2.5.1 Basisvaardigheden	38

2.5.2 Voortgezette vaardigheden	38
2.5.3 Vaardigheden voor gevorderde groepen	38
2.5.4 Het aanleren van samenwerkingsvaardigheden.....	39
2.6 Rollen.....	39
2.6.1 Het aanleren van rollen	40
2.7 Samenvatting.....	41
3.Coöperatief leren in de klas	42
3.1 Klassenmanagement	42
3.2 Groepsvorming	43
3.2.1 Groeperingsvormen	46
3.3 Het directe instructiemodel	49
3.4 De rol van de leerkracht tijdens het coöperatief leren	53
3.5 Coöperatief leren evalueren	54
3.5.1 Coöperatief leren beoordelen	55
3.6 Samenvatting.....	56
Conclusie theorie	57
4. Uitkomsten praktijkonderzoek.....	59
4.1 Algemene gegevens respondenten.....	59
4.2 Ervaring met coöperatief leren	60
4.3 De rol van de leerkracht tijdens het coöperatief leren	67
4.4 De competenties van de leerkrachten	73
4.5 De overige opmerkingen	79
4.6 Conclusie praktijkonderzoek	79
5. Verantwoording onderzoek	81
5.1 Onderzoeksopzet.....	81
5.2 Beschrijving onderzoek	82
5.2.1 Type onderzoek en grondvorm	82
5.2.2 Eenheden en variabelen.....	83
5.2.3 Testfase	83
5.2.4 Storende onderzoeksfactoren.....	84
5.2.5 Populatie en steekproef	85
5.2.6 Respons	85
5.2.7 Non- respons	86

5.3 Verantwoording onderzoek	87
5.3.1 Onderzoeksinstrument.....	87
5.3.2 Meetniveaus.....	88
5.3.3 Validiteit	89
5.3.4 Betrouwbaarheid.....	89
6. Conclusies en aanbevelingen.....	90
6.1 Eindconclusie.....	90
6.2 Aanbevelingen.....	91
Bijlage.....	92
Bijlage 1 Schriftelijk interview	93
Literatuurlijst	101

Inleiding

Het onderwijs blijft altijd in beweging. Met de invoering van het passend onderwijs in 2014 worden leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben beter opgevangen in het onderwijs. Het coöperatief leren heeft op veel basisscholen een plaats gekregen. Coöperatief leren heeft een meerwaarde voor alle leerlingen, dus ook voor leerlingen met specifieke leerbehoeften. Binnen de minor Special Educational Needs (SEN) is dit afstudeeronderzoek geschreven. Deze minor sluit goed aan op de verschillende behoeften van leerlingen en hoe leerkrachten hierop aan kunnen sluiten. Elke leerling verdient een passende plek in het onderwijs. Het coöperatief leren is een waardevolle aanvulling op de werkwijze die in de groep wordt toegepast en doet recht aan de verschillen tussen leerlingen.

In september 2012 ben ik binnen de minor SEN gestart met het opstellen van mijn onderzoeksopzet en heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd. Door middel van een literatuuronderzoek heb ik onderzoek gedaan naar hoe het coöperatief leren kan bijdragen aan het samenwerken binnen de groepen van mijn LIO- school, OBS de Ster. In het tweede gedeelte van deze scriptie wordt de koppeling naar de praktijk gemaakt. In november 2012 is er gestart met een praktijkonderzoek. Door middel van een zelf ontworpen schriftelijk interview is er onderzocht in welke mate de leerkrachten van OBS de Ster zichzelf competent vinden om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten. De uitkomsten van zowel het theoretisch onderzoek als het praktijkonderzoek zijn beschreven in dit onderzoek.

Het theoriegedeelte van dit onderzoek bestaat uit drie grote hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk binnen dit onderzoek gaat over de beweging van het onderwijs in de loop van de tijd. Binnen dit hoofdstuk wordt beschreven welke ontwikkelingen er hebben plaatsgevonden in het onderwijs door de eeuwen heen.

Vervolgens bestaat het theoretisch onderzoek uit hoofdstuk 2 en 3 waarbij er antwoord wordt gegeven op de deelvragen die naar aanleiding van de onderzoeksvraag zijn geformuleerd:

‘In welke mate zeggen de leerkrachten van OBS de Ster te beschikken over de competenties, die noodzakelijk zijn om het coöperatief leren volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten, waardoor er sprake is van een gelijkwaardige deelname tijdens het samenwerken van de leerlingen?’

Deze twee hoofdstukken gaan specifiek over het coöperatief leren in het basisonderwijs. Er wordt beschreven wat er onder coöperatief leren wordt verstaan volgens de theorie van onder andere Förrer, Kenter & Veenman (2000), Kagan (2010) en Vugt (2002). In het schema op de volgende pagina is te lezen welke deelvragen geformuleerd zijn naar aanleiding van de onderzoeksvraag. Er is onderscheid gemaakt tussen de theorie deelvragen en de praktijk deelvragen.

In hoofdstuk 4 zijn de uitkomsten van het praktijkonderzoek beschreven. De uitkomsten van het schriftelijk interview zijn grafisch verwerkt in staafdiagrammen. Aan de hand van de uitkomsten van het schriftelijk interview is er een conclusie geschreven.

In hoofdstuk 5 staat het onderwijskundig onderzoek centraal. In dit hoofdstuk wordt het onderzoek beschreven die naar aanleiding van de probleemstelling van mijn LIO- school is uitgevoerd. De verantwoording wordt weer gekoppeld aan de uitkomsten van het praktijkonderzoek.

Dit afstudeeronderzoek wordt afgesloten met een hoofdstuk waarin een eindconclusie is geschreven. Daarnaast zijn er in dit hoofdstuk ook aanbevelingen geschreven voor de leerkrachten van mijn LIO-school.

In de bijlage is mijn zelf ontworpen schriftelijk interview terug te vinden die door de respondenten tijdens dit onderzoek is ingevuld.

Binnen dit onderzoek is er een fictieve naam gebruikt voor mijn LIO- school in verband met de privacy van de leerkrachten en de school.

Deelvragen theorie:	Deelvragen praktijk:
Theorie coöperatief leren (Hoofdstuk 2) 1. Wat is coöperatief leren? 2. Is er een verschil tussen samenwerken en coöperatief leren? 3. Wat is het belang van coöperatief leren? 4. Welke effecten heeft coöperatief leren op het pedagogisch klimaat in de klas? 5. Welke basiskenmerken zijn typerend voor coöperatief werken? Samenwerkingsvaardigheden (Hoofdstuk 2) 6. Welke samenwerkingsvaardigheden moeten kinderen beheersen om coöperatief te kunnen leren? 7. Op welke wijze kunnen de samenwerkingsvaardigheden worden aangeleerd? De organisatie van coöperatief leren (Hoofdstuk 3) 8. Wat is de rol van de leerkracht tijdens het coöperatief leren? 9. Op welke wijze kunnen de groepen worden samengesteld tijdens het coöperatief leren? 10. Op welke wijze kunnen coöperatieve werkvormen geïntegreerd worden binnen het directe instructiemodel? 11. Wat wordt er verstaan onder een goed klassenmanagement tijdens het coöperatief leren? 12. Op welke wijze kan het coöperatief leren geëvalueerd worden? 13. Op welke wijze kan het coöperatief leren beoordeeld worden?	Onderzoeksinstrument: schriftelijk interview 1. Over welke competenties beschikken de leerkrachten om coöperatief leren in te zetten in de praktijk van de basisschool? 2. Kunnen de leerkrachten de uitgangspunten van coöperatief leren benoemen? 3. Op welke wijze integreren de leerkrachten het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel? 4. Bij welke vakken wordt er gebruik gemaakt van coöperatief leren? 5. Bij welke vakken wordt het coöperatief leren geïntegreerd binnen het directe instructiemodel? 6. Welke rol vervult de leerkracht naar eigen zeggen tijdens het coöperatief leren? 7. Wat zien de leerkrachten als probleem om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten?

Schema 1. Overzicht deelvragen.

1. Onderwijs in beweging

Binnen dit hoofdstuk staat de beweging van het onderwijs centraal. De afgelopen jaren hebben er veel veranderingen plaatsgevonden binnen het onderwijs. De grootste veranderingen worden beschreven in dit hoofdstuk. Dit gedeelte is geschreven samen met Ilse Scheepstra, vierdejaarsstudent aan de Stenden Hogeschool te Groningen. Het hoofdstuk begint met de geschiedenis van het onderwijs. Er wordt beschreven welke veranderingen er allemaal hebben plaatsgevonden door de eeuwen heen. Naast de veranderingen binnen het onderwijs zijn er ook verschillende wetten geweest die veel hebben betekend voor het onderwijs. Een aantal van deze wetten worden dan ook besproken in dit hoofdstuk. Zo wordt onder andere de wet op het basisonderwijs en de wet op het primair onderwijs besproken. Daarnaast wordt het adaptief onderwijs, de speciale scholen voor basisonderwijs, het speciaal onderwijs en de plannen voor het passend onderwijs uitgebreid beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

1.1 De geschiedenis van het onderwijs

Als we een vergelijking maken met het huidige onderwijs anno 2012 en met hoe het onderwijs er vroeger uitzag, zijn er grote verschillen op te merken. Tot de negentiende eeuw speelde het geloof een hoofdrol bij de inrichting van het onderwijs. In het begin speelde vooral het katholieke geloof een belangrijke rol. Er waren in die tijd meerdere onderwijsvormen. Kinderen konden bijvoorbeeld naar een parochieschool, begijnenschool of naar een kloosterschool. Op die scholen leerden de kinderen lezen, de eerste beginselen van het Latijn en kregen ze godsdienstonderwijs en zangles. Een Begijnenschool was vooral gericht op de kleuters en op de opvoeding van de meisjes. Op die school leerden de meisjes ook weven, spinnen en naaien. Door de reformatie in de zestiende eeuw veranderde de godsdienstige kleur van veel scholen. Mensen die gereformeerd waren mochten vooral in de noordelijke gewesten lesgeven. Het overbrengen van het gereformeerde geloof was toen een belangrijk doel. Aan het leesonderwijs werd veel aandacht besteed. Dit was belangrijk omdat de kinderen dan de Bijbel konden lezen. Door de reformatie werden de katholieke scholen verboden. Deze scholen opereerden in het geheim. (Eijkeren, 2005)

Het onderwijs werd rond 1800 gecentraliseerd door de ideeën uit de Franse Revolutie. In die tijd kwam er een Agent van Nationale Opvoeding. Dit is de voorloper geweest van de huidige minister van onderwijs. Rond 1800 werd de staat verantwoordelijk voor het onderwijs. Ook kwamen er onderwijswetten. De onderwijswet uit 1806 bestond uit allerlei regelingen waaraan een school moest voldoen. Er werd ook gecontroleerd of de scholen zich aan de wetten hielden.

Volgens Eijkeren (2005) kon alleen de staat toestemming geven voor het oprichten van een school. Er ontstonden openbare scholen waarin geen godsdienstonderwijs gegeven mocht worden. De staat vond het wel belangrijk dat de kinderen maatschappelijke en christelijke deugden meekregen. Ook werd met de wet het hoofdelijk onderwijs afgeschaft en werd het klassikaal onderwijs voorgeschreven. Dit hield in dat er meerdere groepen kinderen van dezelfde leeftijd en ontwikkelingsniveau met elkaar op hetzelfde moment dezelfde leerstof aangeboden kregen via dezelfde instructie. Het verschil met het hoofdelijk onderwijs is dat de leerkracht instructie gaf aan de hele klas en niet meer aan elk kind afzonderlijk. Ook werd er ingezien dat er goed opgeleide leerkrachten nodig waren en dat de leerkracht gebruik moest maken van een schoolbord. Er werden daarom vergelijkende examens ingevoerd die de kwaliteit van de onderwijzer moest vaststellen.

Naast de openbare scholen bestonden er ook de bijzondere scholen. Deze bijzondere scholen kregen geen geld van de overheid. In 1848 is de vrijheid van onderwijs wettelijk vastgelegd. Door de invoering van deze grondwet moest de overheid ervoor zorgen dat er overal voldoende openbaar onderwijs was, maar het stichten van onderwijs werd vrij. Dit was voor 1848 niet het geval. Wel moest voor het stichten van een school toestemming worden gevraagd en deze werd maar zelden gegeven.

Volgens Berding & Pols (2009) kwam er onder de nieuwe grondwet in 1857 ook een nieuwe onderwijswet tot stand. In deze wet werden vakken genoemd die op de lagere school onderwezen moesten worden. Vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en natuur en zingen werden naast de vakken lezen, schrijven, rekenen en Nederlands gegeven. Ook kregen scholen de kans om hun vakkenpakket uit te breiden zodat er nog uitgebreider lager onderwijs kon worden gegeven. Daarnaast werd ook de rechtspositie van de leerkracht verbeterd en kregen de gemeentebesturen meer zeggenschap over de scholen. Wel moesten de gemeentebesturen de openbare scholen nog steeds zelf bekostigen. De onderwijswet van 1857 benadrukte vooral de neutraliteit van het openbaar onderwijs. Omdat de bijzondere scholen niet bekostigd werden door de overheid kwamen de mensen in opstand. Dit was het begin van de schoolstrijd. In 1917 werden het openbaar en het bijzonder onderwijs uiteindelijk financieel gelijkgesteld. De twintigste eeuw is de eeuw waarin het kind in ons land de meeste ruimte kreeg om zich te ontwikkelen. Het fundament werd gelegd in de eerste helft van de twintigste eeuw. In 1874 werd het al verboden om kinderen tot twaalf jaar te laten werken en in 1901 werd vervolgens de leerplicht ingevoerd. De leerplicht gold voor alle kinderen met de leeftijd van zes jaar tot twaalf jaar. Sinds 1985 geldt de leerplicht voor kinderen vanaf vijf jaar en sinds 2007 zijn jongeren verplicht om tot hun achttiende onderwijs te volgen. (Berding & Pols, 2009) (Eijkeren, 2005)

1.2 De wet op basisonderwijs

In 1981 werd de wet op het basisonderwijs aangenomen en in 1985 werd de wet ingevoerd. De kleuter- en de lagere school werden samengevoegd tot de basisschool. In het huidige basisonderwijs wordt er gesproken van de onderbouw en de bovenbouw. De onderbouw bestaat uit de laagste vier groepen en de bovenbouw uit de hoogste vier groepen. Voor de invoering van deze wet was er een aparte kleuterschool en een aparte lagere school. De taak van de basisschool is de kinderen een brede vorming te geven en er zorg voor dragen dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkeling kunnen doorlopen. De school moet haar zorg verbreden en er zorg voor dragen dat de leerlingen onderwijs krijgen dat wordt aangepast aan hun ontwikkelingsmogelijkheden. Een ononderbroken ontwikkelingslijn van groep 1 tot en met groep 8 is dan ook het uitgangspunt van de basisschool. Door deze ononderbroken ontwikkelingslijn vervaagt de grens tussen spelen en leren. (Eijkeren, 2005)

1.3 De wet op het primair onderwijs

Er waren natuurlijk ook kinderen die niet mee konden komen met de rest van de klas. Vanaf 1920 werden er ook voor zulke kinderen scholen opgericht. Dit werden aanvankelijk de debielenscholen genoemd, later scholen voor moeilijk lerende kinderen (mlk- scholen). Naast deze scholen kwamen er ook scholen voor kinderen die ziek waren of lichamelijke beperkingen hadden. Er werd toen gesproken over buitengewoon lager onderwijs (blo). Na de tweede wereldoorlog werden er scholen opgericht voor kinderen met leer- en opvoedingsmogelijkheden (lom- scholen) en klassen voor 'in hun ontwikkeling bedreigde kleuters' (iobk- klassen). Wilhelmina Bladergroen (1908- 1983) heeft bij die laatste vorm van onderwijs een belangrijke rol gespeeld. (Berding & Pols, 2009)

Er ontstond een breed spectrum van buitengewoon onderwijs. Er kwam voor elke beperking wel een speciale school. Het mlk- en lom- onderwijs groeide sinds de jaren zestig en zeventig. Steeds meer kinderen gingen naar speciale scholen toe. Ook werd er niet meer gesproken over het buitengewoon lager onderwijs, maar over het speciaal onderwijs. Tot 1998 waren deze onderwijsvormen van kracht. Deze scholen vallen nu onder de naam speciale scholen voor basisonderwijs. De kinderen met een lichamelijke, een zintuiglijke en/of een verstandelijke handicap vallen onder de nieuwe Wet op de expertisecentra. In paragraaf 1.5 wordt er dieper op de speciale scholen voor basisonderwijs ingegaan. De wet op expertisecentra wordt verder uitgelegd in paragraaf 1.11. (Eijkeren, 2005)

In 1998 werd de wet op het primair onderwijs ingevoerd. Deze nieuwe wet is ingevoerd omdat het beleid Weer Samen Naar School van start ging. Het beleid Weer Samen Naar School (WSNS) werd ingevoerd omdat het aantal kinderen op het speciaal onderwijs toenam. Het was in feite een bezuinigingsmaatregel maar wel met een pedagogische missie. Het doel van dit beleid is om zo veel mogelijk kinderen binnen het gewone basisonderwijs op te vangen. Het beleid WSNS krijgt volgens Eijkeren (2005) vorm door een samenwerking van basisscholen en het speciaal onderwijs. Elke school is aangesloten bij een regionaal samenwerkingsverband. De nieuwe wet is ingevoerd omdat het praktischer is als het gewone onderwijs en het speciaal onderwijs onder dezelfde wettelijke regels vallen.

Met het beleid WSNS werd een andere manier van werken in het basisonderwijs ingevoerd: het adaptief onderwijs. Het onderwijs houdt vanaf nu rekening met verschillen. De leerkracht staat er sinds het beleid niet meer alleen voor maar krijgt ook hulp van deskundigen en extra steun door de onderwijsassistenten. (Eijkeren, 2005)

1.4 Adaptief onderwijs

Volgens Eijkeren (2005) is het adaptief onderwijs ontwikkeld naar aanleiding van de wet op primair onderwijs. Volgens deze wet moet het onderwijs aansluiten bij de mogelijkheden en de behoeften van elk kind. Dit is een uitgangspunt van adaptief onderwijs. Het onderwijs speelt tegenwoordig in op de verschillen die er tussen leerlingen zijn. Het adaptieve onderwijs kan binnen alle stromingen in het onderwijs worden toegepast.

Volgens Berding & Pols (2009) ging het er vroeger anders aan toe in het onderwijs. De traditionele lagere school ging uit van het leerstofjaarklassensysteem. Op grond van leeftijd zaten kinderen in een bepaalde klas. Voor alle kinderen was er een vast programma in de klas die in dat jaar afgewerkt moest worden. Het onderwijs hield geen rekening met verschillen. Door het invoeren van adaptief onderwijs is de manier van werken in de school veranderd. De rol van de leerkracht is vooral het observeren van de kinderen. Dit is de basis van adaptief onderwijs. Als leerkracht is het belangrijk om te weten wat elk kind kan en hoe elk kind leert. Op basis daarvan ontwikkelt een leerkracht een onderwijsaanbod dat past bij het kind en aansluit bij de belangstelling. In het adaptief onderwijs begeleiden de leerkrachten de leerlingen bij hun ontwikkeling en laten ruimte open voor de eigen keuzes van de kinderen.

Adaptief onderwijs gaat uit van de drie belangrijke basisbehoeften. De eerste behoefte is de behoefte aan competentie. Het kind krijgt het gevoel dat het iets kan. Als het onderwijs zich aanpast aan het kind, krijgt het kind niet het gevoel dat het faalt. De tweede basisbehoefte is de behoefte aan relaties met andere mensen. Het kind bouwt een relatie op met de leerkracht en met de kinderen uit de groep. De derde behoefte is de behoefte aan autonomie. Het is belangrijk dat het kind de mogelijkheid krijgt om zelf keuzes te maken. (Eijkeren, 2005)

1.5 Speciale school voor basisonderwijs

Als de kinderen in het basisonderwijs niet mee kunnen komen, ondanks alle zorg, kunnen deze leerlingen naar de speciale scholen voor basisonderwijs (SBO) of naar het speciaal onderwijs (SO). Kinderen met een handicap gaan naar de speciale scholen. In paragraaf 1.9 wordt dit verder uitgelegd. Het SBO is voor leerlingen met leerproblemen, emotionele problemen en gedragsproblemen. Ook is de groep voor jonge risicokinderen aan het SBO toegevoegd. De speciale scholen voor basisonderwijs en de gewone basisscholen vallen samen onder de wet op het primair onderwijs. Zie paragraaf 1.3 voor meer informatie over de wet op primair onderwijs.

De positie van het SBO is compleet veranderd door de invoering van de WPO. Het SBO is niet langer een geheel autonome school. Volgens Eijkeren (2005) is het een voorziening van het samenwerkingsverband waarin extra zorg wordt geboden, naast een gedeelte waarin de school als autonome school opereert. Wat de gewenste omvang is van het SBO en hoe de voorzieningen worden ingericht, is afhankelijk van de gemaakte keuzes in het samenwerkingsverband. De samenwerkingsverbanden worden verder toegelicht in paragraaf 1.7.

Leerlingen die naar de speciale scholen voor basisonderwijs gaan zijn:

1. Leerlingen met opvoedingsmoeilijkheden;
2. Leerlingen die moeilijk leren;
3. Leerlingen die andere aandacht en/of speciale ondersteuning nodig hebben en deze binnen het primair basisonderwijs niet kunnen krijgen.

Vaak kan het primair onderwijs deze leerlingen niet de zorg en structuur bieden die zij nodig hebben. De speciale school voor basisonderwijs houdt rekening met de basisbehoeften van de leerling: competentie, autonomie en het ontwikkelen van relaties. Het SBO hanteert dezelfde kerndoelen als het primair basisonderwijs. De speciale scholen binnen het basisonderwijs hebben kleinere klassen waardoor er meer aandacht is voor de leerling.

De leerlingen kunnen na hun veertiende jaar op een praktijkschool, het VMBO of het voortgezet speciaal onderwijs terecht.

Eigenlijk heeft het SBO twee belangrijke functies:

1. Een onderwijsfunctie;
2. Een ondersteuningsfunctie (permanent of tijdelijk).

Met de onderwijsfunctie wordt bedoeld dat een leerkracht binnen het SBO een eigen groep heeft. Binnen de ondersteuningsfunctie is er sprake van een samenwerkingsverband met het primair basisonderwijs. Hier zijn afspraken over gemaakt, deze staan in het zorgplan.

De pedagogische basis is op de speciale school voor basisonderwijs net zo belangrijk als bij een reguliere basisschool. De scholen moeten goed inspelen op de basisbehoeften van de kinderen: de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. De kinderen op het SBO moeten weer vertrouwen krijgen in hun eigen mogelijkheden. Ze moeten weer nieuwe uitdagingen aandurven gaan. Structuur is hierbij belangrijk, maar de leerkracht moet wel voldoende ruimte bieden om eigen initiatieven te ontplooiën. (Eijkeren, 2005)

1.6 Jonge risicokinderen

Vroeger was er ook nog de school voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters. Dit was een iobk-school. Hier gingen de jonge risicokinderen naar toe als ze het in het gewone onderwijs niet mee konden komen. Deze iobk-scholen bestaan nu niet meer. De jonge risico kinderen worden nu opgevangen op de speciale school voor basisonderwijs. Deze scholen hebben een aparte afdeling voor deze kinderen. Het gaat om leerlingen tussen de vier en de acht jaar oud. Deze kinderen hebben een normale intelligentie. In een groep waar deze kinderen nu in worden opgevangen zitten maximaal twaalf kinderen die een individueel afgestemd leeraanbod krijgen. Op de iobk-afdelingen wordt veel geobserveerd. Er wordt geprobeerd in kaart te brengen wat er bij een kind niet lukt en wat daar de oorzaak van zou kunnen zijn. Op basis van deze uitkomsten wordt er bekeken hoe het kind het beste geholpen kan worden. Er wordt gekeken of het kind bijvoorbeeld met extra begeleiding toch kan deelnemen aan het gewone basisonderwijs. Soms is het kind beter af op de speciale school voor basisonderwijs of is het kind gebaat bij het speciaal onderwijs. In een groep voor jonge risicokinderen worden de activiteiten afgestemd op de mogelijkheden van de kinderen. Elke activiteit is kort en overzichtelijk. Ook komen alle ontwikkelingsgebieden systematisch aan bod. Doordat er structuur wordt aangeboden wordt er rust gecreëerd in de groep. (Eijkeren, 2005)

1.7 Samenwerkingsverbanden

In een samenwerkingsverband werken basisscholen samen met een speciale school voor basisonderwijs. Alle scholen in Nederland maken deel uit van een samenwerkingsverband. Een samenwerkingsverband bestaat uit een aantal scholen voor gewoon basisonderwijs en een speciale school voor basisonderwijs. Dit samenwerkingsverband is verantwoordelijk voor goed onderwijs aan alle kinderen binnen het verband, dus ook voor de kinderen die behoefte hebben aan extra zorg. Volgens Eijkeren (2005) is het doel het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs te verminderen en de mogelijkheden van basisonderwijs te vergroten om kinderen met leer-, ontwikkelings- en gedragsproblemen op te vangen. Elk samenwerkingsverband omvat minimaal tweeduizend kinderen en mag zijn eigen beleid uitstippelen. Een uitgangspunt is dat alle kinderen zo lang mogelijk op de gewone basisschool blijven. De leerlingen gaan alleen naar een speciale school voor basisonderwijs als dat echt nodig is. Een samenwerkingsverband krijgt van de overheid een zorgbudget om alle eigen zorgleerlingen op te vangen, ook de jonge risicokinderen. Het zorgbudget is afhankelijk van het aantal leerlingen. De scholen in het samenwerkingsverband moeten met elkaar overleggen hoe ze het geld willen besteden. Scholen maken in het samenwerkingsverband ook gebruik van elkaars deskundigheid.

De samenwerkingsverbanden moeten zelf een zorgstructuur inrichten. Door de zorgstructuur kunnen er voorzieningen geregeld worden voor kinderen die extra zorg nodig hebben. In het zorgplan staat de organisatie en de inhoud beschreven. Er wordt beschreven hoe de zorgstructuur vorm krijgt in de praktijk. De bijdrage van iedere deelnemende school aan de zorg wordt erin beschreven. Daarnaast wordt ook beschreven hoe de formatie wordt ingezet. Het gaat om een samenhangend geheel van voorzieningen. (Eijkeren, 2005)

1.8 Permanente Commissie Leerlingenzorg

Alle samenwerkingsverbanden hebben een PCL. De afkorting PCL staat voor Permanente Commissie Leerlingenzorg. Als leerlingen niet kunnen functioneren binnen het primair onderwijs worden zij aangemeld bij deze commissie. Deze commissie bepaalt of een leerling wel of niet naar de speciale school voor basisonderwijs moet. Bij deze beslissing wordt gebruik gemaakt van het onderwijskundige rapport van de basisschool. In het onderwijskundige rapport staat wat de school er aan heeft gedaan om de leerling op de basisschool te kunnen houden en waarom de basisschool vindt dat de leerling in aanmerking komt voor een plek binnen de speciale school voor basisonderwijs. De commissie zal eerst bekijken of er andere bepaalde zorg gegeven kan worden aan het kind. (Eijkeren, 2005)

1.9 Speciaal onderwijs

Leerlingen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke handicap gaan naar het speciaal onderwijs. De Commissie voor Indicatiestelling (CvI) bepaalt of een leerling in aanmerking komt voor een plek binnen het speciaal onderwijs. Deze commissie bestaat uit meerdere deskundigen die onafhankelijk in het proces staan. Voor de indicatie maakt de commissie gebruik van richtlijnen, de zogenoemde indicatiecriteria, deze zijn door de overheid bepaald. Vervolgens heeft de commissie een aantal weken om te bepalen of een leerling in aanmerking komt voor het speciaal onderwijs. Na deze weken zullen de ouders schriftelijk bericht krijgen of de uitslag positief is, de leerling komt in aanmerking voor een plek binnen het speciaal onderwijs, of negatief, de leerling komt niet in aanmerking voor een plek binnen het speciaal onderwijs. Als de uitslag negatief is zullen de ouders moeten zoeken naar andere zorg voor hun kind. Leerlingen binnen het speciaal onderwijs gaan na hun twaalfde jaar meestal naar het voortgezet speciaal onderwijs. Het beleid staat beschreven in de wet op het expertisecentra, deze wet wordt uitgelegd in paragraaf 1.11.

Binnen het speciaal onderwijs is er sprake van vier clusters:

- Cluster 1: Scholen voor blinde en slechtziende leerlingen;
- Cluster 2: Scholen voor dove, slechthorende leerlingen en voor leerlingen met ernstige spraakmoeilijkheden;
- Cluster 3: Scholen voor leerlingen met lichamelijke en verstandelijke beperking, leerlingen die zeer moeilijk leren, leerlingen die langdurig ziek zijn met een lichamelijke handicap en leerlingen met een meervoudige beperking;
- Cluster 4: Scholen voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen en psychiatrische problemen.

De scholen binnen hetzelfde cluster vormen met elkaar een samenwerkingsverband. Dit wordt het regionaal expertisecentrum genoemd. Binnen het samenwerkingsverband wordt de deskundigheid vergroot. Het expertisecentra geeft ook hulp aan primaire basisscholen, hierdoor kunnen leerlingen binnen het primaire onderwijs blijven. (Maas, 2007)

1.10 Leerlinggebonden financiering

Om een leerling met een handicap binnen het primair basisonderwijs te houden zijn aanpassingen nodig. Om deze aanpassen te realiseren is geld nodig. Hier is een oplossing voor bedacht. Een leerling kan in aanmerking komen voor een leerlinggebonden financiering, ook wel het rugzakje genoemd.

Ouders kunnen een leerlinggebonden financiering aanvragen bij de Commissie voor Indicatiestelling. De afkorting hiervan is het Cvl. De commissie zal aan de hand van criteria, deze zijn door de overheid vastgesteld, bepalen of de leerling in aanmerking komt voor een leerlinggebonden financiering. Als dit het geval is bespreken de school en de ouders samen hoe zij het geld gaan besteden.

Op dit moment heeft het kabinet plannen de leerlinggebonden financiering af te schaffen per 1 augustus 2014. Het is de bedoeling dat de besturen van scholen de verantwoordelijkheid krijgen voor de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De plannen voor het passend onderwijs worden verder beschreven in paragraaf 1.13.

1.11 Wet op expertisecentra.

De wet op expertisecentra is vanaf 1 augustus 2003 van kracht. Het is een wet voor leerlingen met een stoornis en/of ernstige beperking. Deze leerlingen hebben bepaalde ondersteuning nodig om zich binnen het onderwijs verder te kunnen ontwikkelen. De scholen voor speciaal onderwijs zijn in regio's verdeeld. Per regio vormen de scholen een cluster, dit wordt REC genoemd. De afkorting REC staat voor Regionaal Expertise Centra. Het REC heeft verschillende taken:

- Als ouders een verzoek indienen voor een indicatie ondersteunt het REC hierbij;
- Ouders kunnen bij het REC terecht voor informatie over het Cvl (Commissie voor Indicatiestelling);
- Vanuit het REC wordt er ambulante begeleiding geregeld;
- Het REC overlegt met het reguliere basisonderwijs over het rugzakje .

1.12 Ondersteuning voor leerlingen die uit het SBO of SO komen

Wanneer leerlingen de basisschooltijd hebben afgerond zijn er ook verschillende vormen van onderwijs waar leerlingen die uit het SBO of SO komen terecht kunnen. Er kan een keuze gemaakt worden uit de volgende vormen van onderwijs: praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs.

Praktijk onderwijs

Het praktijk onderwijs is onderwijs voor leerlingen waarvoor het VMBO te hoog gegrepen is. De leerlingen worden binnen het praktijk onderwijs voorbereid om zichzelf verder te kunnen ontwikkelen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. De leerlingen krijgen vakken waarbij zij praktische dingen leren. Voorbeelden hiervan zijn: schoonmaken, het sparen van geld, omgaan met mensen en het invullen van formulieren. Wat de leerlingen leren binnen de vakken wordt in praktijk gebracht. De leerlingen gaan stage lopen binnen de arbeidsmarkt, bijvoorbeeld bij een organisatie of bedrijf. Aan het eind van het praktijk onderwijs, meestal na vier/vijf jaar, ontvangt de leerling een getuigengeschrift praktijk onderwijs.

Leerwegondersteunend onderwijs

Deze vorm van onderwijs is voor leerlingen die het zouden kunnen redden binnen het VMBO. De leerlingen hebben wel extra ondersteuning nodig omdat zij een achterstand hebben opgelopen bij bepaalde vakken. Binnen het Lwoo krijgen leerlingen extra ondersteuning en is er sprake van kleinere klassen. Het is niet zo dat een leerling vier jaar het Lwoo moet volgen, een leerling kan op een gegeven moment instromen binnen het VMBO en legt vervolgens in het vierde jaar het VMBO examen af. (Rijksoverheid, 2012)

1.13 Plannen voor het passend onderwijs

Het onderwijs blijft altijd in beweging. Het huidige kabinet wil dat alle leerlingen in Nederland die extra ondersteuning nodig hebben, beter worden opgevangen in het onderwijs. Er zijn nu nog teveel leerlingen die tussen wal en schip vallen. Ook zijn er veel leerlingen die wel staan ingeschreven op scholen maar geen onderwijs volgen omdat de scholen deze kinderen niet kunnen opvangen. Dit gaat veranderen met het invoeren van het passend onderwijs. Per 1 augustus 2014 zijn scholen verplicht om passend onderwijs aan te bieden. Dit betekent dat ouders die kinderen hebben met een gedragsstoornis of handicap nu zelf op zoek moeten gaan naar een school die past bij hun kind. Voor de scholen betekent dit dat ze er een nieuwe en belangrijke taak bij krijgen.

De leerkracht en directeur komen namelijk dichterbij de leerling te staan omdat zij precies moeten weten wat de behoeftes zijn van de leerling. Daarnaast wordt er één keer in de vier jaar een school-ondersteuningsprofiel opgesteld door de school. In dit ondersteuningsprofiel staat beschreven hoe een school ondersteuning kan bieden aan leerlingen die passend onderwijs nodig hebben.

Het is niet zo dat alle primaire basisscholen alle leerlingen moeten kunnen opvangen. De bedoeling is dat scholen zich gaan specialiseren. Er wordt dan gekeken welke school bepaalde kinderen het beste kan opvangen. De primaire basisscholen en speciale scholen voor basisonderwijs gaan samenwerken. Dit zijn de zogenoemde regionale samenwerkingsverbanden. Het SBO verdwijnt niet met de invoering van passend onderwijs. Er wordt alleen geprobeerd om de leerlingen zoveel mogelijk op te vangen binnen het primaire basisonderwijs. (Rijksoverheid, 2012)

1.14 Conclusie

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat het onderwijs altijd in beweging blijft. Tot de negentiende eeuw speelde het geloof een belangrijke rol in het onderwijs. Rond 1800 kwamen er voor het eerst onderwijswetten en werd de staat verantwoordelijk voor het onderwijs. De twintigste eeuw is de eeuw waarin het kind in ons land de meeste ruimte kreeg om zich te ontwikkelen. In 1874 werd al verboden om kinderen tot twaalf jaar te laten werken en in 1901 werd dan ook de leerplicht ingevoerd. Sinds 1985 geldt de leerplicht voor kinderen vanaf vijf jaar en sinds 2007 zijn jongeren verplicht om tot hun achttiende onderwijs te volgen. In de loop der jaren zijn er ook verschillende wetten ingevoerd. In 1981 werd de wet op basisonderwijs aangenomen en in 1985 uitgevoerd. De kleuter- en de lagere school werden samengevoegd tot de basisschool. In 1998 werd de wet op het primair onderwijs ingevoerd. Deze nieuwe wet is ingevoerd omdat het beleid Weer Samen Naar School van start ging. Het beleid Weer Samen Naar School (WSNS) werd ingevoerd omdat het aantal kinderen op het speciaal onderwijs toenam. Per 1 augustus 2014 zijn scholen verplicht om passend onderwijs aan te bieden. Het huidige kabinet wil dat alle leerlingen in Nederland die extra ondersteuning nodig hebben, beter worden opgevangen in het onderwijs. Er zijn nu nog teveel leerlingen die tussen wal en schip vallen. Als de kinderen in het basisonderwijs niet mee kunnen komen, ondanks alle zorg, kunnen deze leerlingen naar de speciale scholen voor basisonderwijs of naar het speciaal onderwijs.

2. Coöperatief leren

In dit hoofdstuk wordt er kennis gemaakt met het coöperatief leren. In dit tweede hoofdstuk worden steeds drie verschillende auteurs genoemd die allemaal een bijdrage hebben geleverd aan het inzetten van coöperatief leren in het basisonderwijs. De overeenkomsten en verschillen tussen Förrer, Kenter & Veenman (2000), Vugt (2002) en Kagan (2010) worden daarom beschreven in dit hoofdstuk. Daarnaast wordt er besproken wat het belang is van coöperatief leren en welk effect dit heeft op de leerprestaties van de leerlingen. Aan het eind van dit hoofdstuk worden de samenwerkingsvaardigheden genoemd die nodig zijn om succesvol te kunnen starten met coöperatief leren. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting.

2.1 Coöperatief leren

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is coöperatief leren een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen samenwerken op een gestructureerde manier aan een gemeenschappelijk doel. Als de leerlingen samenwerken is het de bedoeling dat ze niet alleen gericht zijn op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Tijdens het coöperatief leren, leren leerlingen met elkaar en van elkaar. Een doel van coöperatief leren is dat kinderen worden opgevoed tot democratisch denken en handelen, samenwerken en actief leren. De klas is een weerspiegeling van de samenleving. De kinderen werken in groepen samen en lossen problemen op.

Volgens Vugt (2002) vindt coöperatief leren plaats in een onderwijsleersituatie waarin de lerende in interactie is met één of meer medeleerlingen onder de gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat alle groepsgenoten willen bereiken of maken. Het coöperatief leren is een pedagogische- didactische werkwijze en heeft een eigen taakstructuur.

De opvattingen van Vugt (2002) en Förrer, Kenter & Veenman (2000) komen overeen. Beide opvattingen geven weer dat het coöperatief leren een onderwijsleersituatie is waarin de leerlingen samenwerken aan een gezamenlijk doel. Ook vindt het coöperatief leren plaats volgens een gestructureerde manier van samenwerken.

Johnson, Johnson & Holubec (1994) onderscheiden vijf basiskenmerken die typerend en van belang zijn voor het coöperatief leren:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
2. Individuele verantwoordelijkheid;
3. Directe interactie;
4. Samenwerkingsvaardigheden;
5. Evaluatie van het groepsproces.

De basiskenmerken worden verder beschreven in paragraaf 2.3. Förrer, Kenter & Veenman (2000) gaan uit van deze basiskenmerken. Ebbens & Ettekoven (2005) vertaalden deze vijf basiskenmerken naar het samenwerkend leren. Samenwerkend leren en coöperatief leren worden vaak door elkaar gebruikt. In dit onderzoek wordt de term coöperatief leren gebruikt omdat het aansluit bij het internationaal gangbare begrip 'cooperative learning'.

Kagan (2010) gaat niet uit van de vijf basiskenmerken maar van de vier basisprincipes. Deze principes worden de GIPS principes genoemd:

1. **G**elijke deelname;
2. **I**ndividuele aanspreekbaarheid;
3. **P**ositieve wederzijdse afhankelijkheid;
4. **S**imultane actie.

Dr. Spencer Kagan is de ontwikkelaar en grondlegger van de coöperatieve leerstrategieën en is een internationaal erkende onderwijsexpert. Door middel van coöperatieve leerstrategieën wordt er op een gestructureerde manier een werkwijze gecreëerd voor samenwerken en interactie tussen leerlingen. In paragraaf 2.4 wordt het verschil tussen de basisprincipes volgens Kagan (2010) en de basiskenmerken volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) beschreven.

2.1.1 Verschil samenwerken en coöperatief leren

De begrippen samenwerken en coöperatief leren worden vaak door elkaar gebruikt. Wanneer leerlingen samen in een groep worden geplaatst met de opdracht om met elkaar samen te werken betekent dit niet dat de leerlingen coöperatief leren. De samenwerking van leerlingen is vaak ongestructureerd van aard. Leerlingen zitten dan bij elkaar maar er is dan geen sprake van coöperatief leren. Volgens Ebbens & Ettekoven (2005) kunnen er bij het samenwerken allerlei nadelige effecten optreden die een negatief effect hebben op het leren van de leerlingen. Leerlingen worden soms met herhaling afgewezen bij samenwerken en andere leerlingen liften mee met het werk van andere leerlingen. Ze profiteren dan van het samenwerken zonder zelf een bijdrage te leveren. Als de samenwerking tussen leerlingen gestructureerd is, wordt er gesproken van coöperatief leren. Volgens Johnson & Johnson (1994) dient het coöperatief leren te voldoen aan de vijf basiskkenmerken.

2.2 Het belang van coöperatief leren

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is coöperatief leren belangrijk omdat het leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren. Het is noodzakelijk dat leerlingen zelf leren om informatie te verzamelen en deze te verwerken. Omdat kennis snel veroudert, is het goed dat leerlingen zelf nieuwe kennis leren te verwerven. Door coöperatief leren worden de leerlingen gestimuleerd om actief aangeboden informatie te bewerken. Leerlingen praten met elkaar over de leerstof en dagen elkaar uit om een moeilijk begrip uit te leggen. Ook brengen ze hun gedachten onder woorden. De leerstof krijgt door de persoonlijke bewerking meer betekenis voor de leerling. Hierdoor is de kans groter dat het geleerde ook buiten school wordt toegepast.

Coöperatief leren stimuleert de interactie tussen leerlingen onderling. Door de interactie die de leerlingen met elkaar hebben wordt de cognitieve ontwikkeling bevorderd. Daarnaast draagt het ook bij aan de sociale en communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Samenwerken is van belang om goed te kunnen functioneren in het maatschappelijke leven. Een belangrijk doel van het basisonderwijs is het bevorderen van de sociale redzaamheid van de leerlingen. Dit houdt in dat de leerlingen vaardigheden moeten leren die nodig zijn in leef- en werkgemeenschappen en in de vrije tijd. Scholen horen aandacht te besteden aan het ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden. Deze vaardigheden zijn belangrijk voor het samenwerken met andere mensen. Het coöperatief leren draagt bij aan de ontwikkeling van deze samenwerkingsvaardigheden. In paragraaf 2.5 worden de vaardigheden beschreven die het samenwerken bevorderen.

Bij coöperatief leren worden verschillen tussen leerlingen benut als kansen om van elkaar te leren. In een groep zijn de verschillen tussen leerlingen vaak groot. De leerlingen kunnen op vele aspecten van elkaar verschillen. Deze verschillen geven kansen aan de leerlingen om van elkaar te leren. Door kinderen in heterogene groepjes samen te laten werken leren kinderen rekening te houden met de verschillen die er tussen hen zijn.

Coöperatief leren levert ook een bijdrage aan het realiseren van een positief pedagogisch klimaat. Als er op een school een goed pedagogisch klimaat heerst, hebben de leerlingen begrip en respect voor elkaar. Leerlingen zijn bereid om elkaar te helpen en leren om elkaar te accepteren en te waarderen. Dit geldt voor alle leerlingen, ook voor leerlingen met een verschillende etnische achtergrond. Er ontstaat een positief klimaat en sfeer op de school door kinderen te laten samenwerken. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

2.2.1 Coöperatief leren en de leerresultaten

Uit de studies van Slavin (1995) en Johnson & Johnson (1995) blijkt dat coöperatief leren (mits adequaat toegepast) een positief effect heeft op de leerprestaties van de kinderen. Als er gebruik wordt gemaakt van zowel groepsdoelen als van het individueel aanspreken van de leerlingen op hun bijdragen aan het groepsproduct, dan is het coöperatief leren het meest effectief. Door groepsdoelen te stellen voelen leerlingen zich niet alleen verantwoordelijk voor hun eigen leren maar ook voor het leren van hun groepsleden. Door de individuele verantwoordelijkheid van de kinderen wordt er voorkomen dat het samenwerken een vrijblijvend karakter krijgt.

Ook blijkt uit de studies dat coöperatief leren een positief effect heeft op de sociaal- emotionele ontwikkeling van de leerlingen. De sociale en communicatie vaardigheden worden bevorderd. Dit heeft weer een positieve bijdrage aan de vriendschapsrelaties in de klas. Leerlingen zullen positiever zijn ten opzichte van het leren op school en de schoolvakken. De band met de leerkrachten en de medeleerlingen zal verbeteren en ze zullen zich gesteund voelen door elkaar.

Volgens Förre, Kenter & Veenman (2000) heeft het coöperatief leren een positieve uitwerking op het leren van leerlingen met leerproblemen, die niet zijn doorverwezen naar de speciale school voor basisonderwijs, maar op de gewone basisschool onderwijs volgen. Leerlingen met leerproblemen blijken in het reguliere basisonderwijs meer te leren dan vergelijkbare leerlingen op het SBO, wanneer er door de leerkracht groepsdoelen gehanteerd worden en leerlingen individueel aansprakelijk worden gesteld. Daarnaast worden de leerlingen die leerproblemen hebben sociaal meer geaccepteerd op basisscholen waarin coöperatief leren wordt toegepast.

2.2.2 Motivatie- en cognitieve theorieën

Uit onderzoek is dus gebleken dat coöperatief leren een positief effect heeft op de leerresultaten. Dit is te verklaren vanuit twee theorieën: de motivatie- theorie en de cognitieve- theorie. Deze twee theorieën worden hieronder beschreven.

Motivatie theorieën

Het belang van groepsdoelen en groepsbeloningen wordt volgens Slavin (1995) benadrukt door de motivatie theorieën. Door het groepsdoel wordt een situatie gecreëerd waarin de leden van een groep hun doel alleen kunnen bereiken als de gehele groep het groepsdoel bereikt. Leerlingen kunnen hun individuele doelen alleen realiseren als de groepsleden elkaar helpen en alles in het werk stellen om de groep te doen slagen. Leerlingen sporen elkaar aan om zich maximaal in te zetten. Door de groep te belonen op grond van het groepsresultaat, of op basis van de individuele inspanningen van de groepsleden, wordt er een klimaat gecreëerd waarin de leden van de groep elkaar aanmoedigen, prijzen en helpen. Ook is er sprake van een onderlinge controle op de geleverde inspanning en is er sociale dwang als de inspanning onvoldoende is. In coöperatieve onderwijssituaties is er sprake van positieve leernormen. Leerlingen stimuleren elkaar dan om te leren en de leerlingen die andere leerlingen helpen en stimuleren om te leren krijgen hier waardering voor. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

Cognitieve theorieën

In tegenstelling tot de motivatie- theorieën, waarin de nadruk vooral ligt op de gemeenschappelijke doelen en het stimuleren van elkaar bij het leren, ligt de nadruk bij cognitieve theorieën meer op het samenwerken zelf. Binnen de cognitieve theorieën zijn er volgens Slavin (1995) twee hoofdgroepen: ontwikkelingstheorieën en cognitieve elaboratie theorieën.

Het werk van Piaget en Vygotsky wordt vooral ondersteund door de ontwikkelingstheorieën. Een uitgangspunt is dat de inhoudelijke gesprekken die leerlingen onderling voeren over een leertaak automatisch bijdragen aan de ontwikkeling van belangrijke begrippen. Het leren dient aan te sluiten bij de zone- van - naaste- ontwikkeling. Dit houdt de afstand in tussen wat een kind alleen kan en waartoe het kind in feite in staat is als hij geholpen wordt door anderen. Dit betekent dat de ontwikkeling van de kinderen door samenwerking wordt bevorderd omdat kinderen van gelijke leeftijd opereren in elkaars zone- van- naaste- ontwikkeling. Al samenwerkend zijn de leerlingen in staat waar ze alleen werkend niet toe in staat zouden zijn. De interactie tussen de leerlingen bij een leertaak leidt tot beter leren.

Kinderen lopen samen tegen cognitieve conflicten op en deze vragen om een oplossing. Als kinderen hun gedachtegang onder woorden brengen worden ze gecorrigeerd door andere leerlingen. Doordat kinderen elkaar corrigeren ontstaan er vormen van inzichtelijk leren.

De wijze waarop mensen informatie opnemen en verwerken, wordt benadrukt door de cognitieve elaboratie theorieën. De nadruk wordt vooral gelegd op het verwerven, betekenis geven en onthouden van informatie. Dit betekent dat de leerlingen de leerstof moeten elaboreren. Dit houdt in dat leerlingen de leerstof uitvoerig behandelen, tot in details bespreken en met inspanning produceren. Het is belangrijk dat de leerstof een bewerking ondergaat voordat het betekenisvol wordt opgeslagen in het geheugen. De meest effectieve vorm van elaboratie is de leerstof aan iemand anders uitleggen. Ook bij coöperatief leren leggen de leerlingen veel aan elkaar uit. De leerling die uitlegt leert in deze situatie het meest. Ook leert de leerling die de uitleg ontvangt meer in een coöperatieve onderwijsleersituatie dan in een individuele onderwijsleersituatie.

De motivatie- en de cognitieve theorieën geven aan dat coöperatieve leersituaties leiden tot effectief leren. Wel is het belangrijk dat het coöperatief leren zijn doel niet voorbij schiet. Als coöperatief leren niet goed wordt opgezet kan het gebeuren dat kinderen meeliften of buitenspel worden gezet. Als leerlingen meeliften, wordt het werk op de schouders van de andere groepsleden gelegd. Als een leerling buitenspel wordt gezet laat de groep één of twee groepsleden niet meedoen. Hun inzet wordt genegeerd en hun inbreng wordt niet serieus genomen. Het is mogelijk om meeliften en buitenspel zetten te voorkomen. Dit kan door elk lid van de groep verantwoordelijk te stellen voor een deel van de groepstaak. Een andere mogelijkheid is om elk groepslid verantwoording te laten afleggen van wat ze bij het groepswork hebben geleerd. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

2.2.3 Coöperatief leren en het pedagogisch klimaat

Leerlingen ontwikkelen zich in interactie met hun omgeving. Voor de ontwikkeling van het kind is de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling belangrijk. Ook de materiële omgeving heeft invloed op de ontwikkeling van kinderen. Een veilig pedagogisch klimaat is de basis voor alle leerlingen, ook voor leerlingen met speciale leerbehoeften. Leerlingen ontwikkelen zich pas als ze zich thuis voelen in de groep en op school. Stevens (1996) noemt drie voorwaarden die van belang zijn voor het welbevinden van de leerlingen: relatie, autonomie en competentie.

1. Relatie

Er wordt gewerkt aan de relatie als leerlingen worden gewaardeerd om wie ze zijn en als de leerlingen graag met elkaar omgaan. De leerlingen helpen elkaar wanneer dat nodig is en durven elkaar om hulp te vragen. Iedereen in de groep is zichzelf.

2. Autonomie

Autonomie betekent ook wel zelfstandigheid. Wanneer leerlingen zich ergens voor inspannen krijgen ze het gevoel dat ze zelf iets voor elkaar kunnen krijgen. Wanneer leerlingen zelfstandig taken uitvoeren krijgen ze geloof in eigen kunnen.

3. Competentie

Het gevoel van competentie betekent dat de leerlingen geloof en plezier hebben in hun eigen kunnen. Doordat de leerlingen gericht handelen krijgen ze allerlei zaken voor elkaar. Ze maken daarbij gebruik van hun eigen kennis en vaardigheden.

Het is de taak van de leerkracht om een pedagogisch klimaat te realiseren waarin de drie voorwaarden gerealiseerd worden. Daarnaast zijn ook de medeleerlingen van invloed op het pedagogisch klimaat in de groep. Coöperatief leren draagt bij aan het welbevinden in de groep, ook voor leerlingen met speciale leerbehoeften. Alle leerlingen ervaren dat ze deel uitmaken van de groep (relatie) en dat elke leerling een eigen inbreng mag hebben (competentie). De leerlingen voeren met elkaar een opdracht uit en zijn samen verantwoordelijk voor het groepsresultaat (autonomie). (Förrer, Jansen & Kenter, 2004)

2.3 De basiskenmerken van coöperatief leren

In deze paragraaf en de volgende subparagrafen worden de vijf basiskenmerken uitgebreid beschreven die volgens Johnson, Johnson & Holubec, (1994) typerend en van belang zijn voor het coöperatief leren:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
2. Individuele verantwoordelijkheid;
3. Directe interactie;
4. Samenwerkingsvaardigheden;
5. Evaluatie van het groepsproces.

2.3.1 Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Bij positieve wederzijdse afhankelijkheid is het succes van de één afhankelijk van het succes van de ander. De leerlingen hebben elkaar nodig om een succes te behalen. Voor coöperatief leren is positieve wederzijdse afhankelijkheid van groot belang. Een eerste voorwaarde die een leerkracht moet realiseren, is de leerlingen overtuigen dat ze van elkaar afhankelijk zijn. Het is van belang dat de leerlingen beseffen dat ze alleen een gesteld doel kunnen bereiken door middel van samenwerking. De leerlingen hebben in een coöperatieve onderwijsleersituatie twee verantwoordelijkheden: zelf de opgegeven opdracht uitvoeren en zich ervan verzekeren dat alle leden van de groep de opdracht uitvoeren. Dit is een tweevoudige verantwoordelijkheid die de positieve wederzijdse afhankelijkheid wordt genoemd.

Door positieve wederzijdse afhankelijkheid leren kinderen inzien dat hun inzet en inspanning bevorderlijk is voor de andere leden van de groep en dat de inzet en inspanning van de gehele groep aan ieder ten goede komt. Daarnaast worden leerlingen gestimuleerd om in kleine groepen samen te werken en om elkaars leren te bevorderen door elkaar aan te moedigen, te helpen en te ondersteunen. Ook delen ze materialen en hulpmiddelen en vieren ze gezamenlijk de bereikte successen. De leerkracht moet een positieve wederzijdse afhankelijkheid structureren. Wanneer de leerkracht een positieve wederzijdse afhankelijkheid heeft weten te structureren dan blijkt dat:

1. Van elk groepslid de inzet en inspanning nodig en onmisbaar is voor het succes van de hele groep. Er is geen sprake van meeliftgedrag of dat leerlingen buitenspel worden gezet. Ook wordt de verantwoordelijkheid niet op een andermans werk afgeschoven;
2. Het gezamenlijke succes wordt gecreëerd door de bijdrage van ieder lid uit de groep. Dit door de unieke inbreng, de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van een taak en de rol van de leerling. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

Volgens Förre, Kenter & Veenman (2000) kan een leerkracht positieve wederzijdse afhankelijkheid structureren door middel van drie manieren, namelijk door middel van: resultaat- afhankelijkheid, middel- afhankelijkheid en afhankelijkheid tussen leerlingen. Deze manieren worden in figuur 2.1 toegelicht.

Resultaat- afhankelijkheid

- Doel
- Beloning
- Externe factoren

Middel- afhankelijkheid

- Materiaal
- Rol
- Volgorde

Afhankelijkheid tussen leerlingen

- Identiteit

Figuur 2.1 Vormen van positieve wederzijdse afhankelijkheid (Förre, Kenter & Veenman, 2000).

Doel- afhankelijkheid

Als de leerlingen inzien dat zij hun leerdoel alleen kunnen bereiken als alle groepsleden hun leerdoel ook bereiken is er sprake van doel- afhankelijkheid. De leerlingen zijn afhankelijk van elkaar omdat ze naar het doel streven. Hierdoor hangt de mate van succes van alle groepsleden af. Doelafhankelijkheid is dan ook de belangrijkste vorm van positieve wederzijdse afhankelijkheid. De leerlingen moeten beseffen dat ze elkaar nodig hebben om de leertaak met succes uit te voeren. De inspanning van elk groepslid komt de hele groep ten goede. Dit houdt in dat de leerkracht de leertaak nauwkeurig moet structureren en dat het doel en de gevraagde kwaliteit van de opdracht duidelijk moeten zijn.

In een coöperatieve les moet er altijd een groepsdoel aanwezig zijn. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld een gezamenlijk product moeten maken. Positieve wederzijdse doelafhankelijkheid is dus één van de belangrijkste vormen van positieve wederzijdse afhankelijkheid. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

Beloning- afhankelijkheid

Wanneer alle groepsleden zich inzetten voor een beloning is er sprake van beloning- afhankelijkheid. De beloning wordt alleen gegeven als het groepsdoel is bereikt. Beloningen motiveren de leerlingen om met elkaar samen te werken aan gemeenschappelijk doel. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen de intrinsieke motivatie (leerlingen zijn uit zichzelf gemotiveerd) en de extrinsieke motivatie (materiële beloningen stimuleren het coöperatief leren). (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

Rol- afhankelijkheid

Als alle groepsleden een aanvullende en samenhangende rol vervullen is er sprake van rol-afhankelijkheid. Door alle groepsleden een rol te laten vervullen werkt de groep effectiever samen. Het is van belangrijk dat de rollen samenhangen met de leertaak en dat elk groepslid een eigen rol heeft. De leerling heeft dan een verantwoordelijkheid waarnaar het ook moet handelen. Doordat de rollen worden toegewezen aan de leerlingen is de kans dat er meelifers ontstaan, kleiner. Ook weet de leerkracht nu zeker dat bepaalde vaardigheden toegepast worden en dat leerlingen deze vaardigheden eigen maken. In paragraaf 2.6 worden de rollen verder beschreven.

Leerlingen kunnen verschillende rollen vervullen. Deze rollen kunnen worden ingedeeld naar hun functie. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) kan er onderscheid gemaakt worden tussen rollen:

1. Die gericht zijn op de randvoorwaarden voor het goed functioneren van de groepen;
2. Die gericht zijn op het functioneren van de groep of;
3. Die gericht zijn op de integratie van het geleerde.

De externe factoren- afhankelijkheid

Als de groep een competitie aangaat is er sprake van een externe factoren- afhankelijkheid.

Groepen kunnen op verschillende manieren een competitie met elkaar aangaan. De leerkracht kan bijvoorbeeld aangeven dat een opdracht in een bepaalde tijd gemaakt moet worden.

Als de leerlingen in een wedijverende situatie worden geplaatst, dient de leerkracht er voor te zorgen dat hij de situatie zo creëert dat de groepen het als een uitdaging zien om bijvoorbeeld hun laatst behaalde scores te overtreffen. De uitdaging die de leerlingen aangaan moet realistisch zijn en dus niet te makkelijk of te moeilijk. De leerkracht moet erop letten dat strijd tussen de groepen niet omslaat in een vijandige sfeer. Deze vorm van positieve wederzijdse afhankelijkheid kan beter niet in het begin geïntroduceerd worden. Het is verstandiger om de competitie tussen de groepen op een gestructureerde manier te laten verlopen. De kans op een eerlijke competitie wordt hierbij ook vergroot. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

Materiaal- afhankelijkheid

Als niet alle groepsleden over het benodigde materiaal of de nodige informatie beschikken is er sprake van materiaal- afhankelijkheid. Het is daarom noodzakelijk voor de groepsleden om met elkaar samen te werken. Als leerlingen nog maar net begonnen zijn met coöperatief leren is deze vorm van positieve wederzijdse materiaal- afhankelijkheid erg geschikt. Wanneer de leerlingen materiaal met elkaar moeten delen is de samenwerking noodzakelijk. Dit is niet het geval als elke leerling over het materiaal beschikt. De leerlingen zullen dan eerder individueel gaan werken. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

Volgorde- afhankelijkheid

Wanneer de taak zo verdeeld is dat de leerlingen pas verder kunnen als een andere leerling zijn of haar opdracht af heeft, is er sprake van volgorde- afhankelijkheid. Doordat de deeltaken geïntegreerd worden ontstaat er een eindproduct. Bij volgorde- afhankelijkheid worden de deeltaken in een bepaalde volgorde uitgevoerd en dat betekent dat de leerlingen van elkaar afhankelijk zijn. De volgorde- afhankelijkheid kan alleen worden uitgevoerd als een opdracht verdeeld kan worden. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

Identiteit- afhankelijkheid

Als de groepen een eenheid vormen op grond van een gemeenschappelijk kenmerk is er sprake van identiteit- afhankelijkheid. De leerlingen hebben dan het gevoel dat ze deel uitmaken van een groep. Dit kan door de leerlingen bijvoorbeeld een groepsmotto te laten maken. Doordat de gemeenschappelijke kenmerken benadrukt worden, krijgen de leerlingen het gevoel dat ze met elkaar verbonden zijn. Door de verbondenheid zijn de leerlingen gemotiveerd om met elkaar samen te werken. De identiteit- afhankelijk kan goed ingezet worden tijdens de start van het coöperatief leren. Als de groepssamenstelling slechts van korte duur is, bijvoorbeeld voor één uur is identiteit- afhankelijk niet nodig. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

2.3.2 Individuele verantwoordelijkheid

Het tweede basiskenmerk van coöperatief leren wordt in deze paragraaf besproken, de individuele verantwoordelijkheid. De leerkracht kan de leerlingen zich niet alleen verantwoordelijk laten voelen voor hun eigen prestaties maar ook voor de prestaties van de hele groep. Dit kan door iedere leerling verantwoordelijk te stellen voor de eigen bijdrage tijdens het groepswork of het samenwerken. Individuele verantwoordelijkheid houdt in dat de leerling zich verantwoordelijk voelt voor de eigen bijdrage tijdens een groepsopdracht maar dat de leerling zich ook verantwoordelijk voelt voor het werk van de groep als geheel. Door de gedeelde verantwoordelijkheid zijn de leerlingen bereid de andere groepsleden te helpen en te ondersteunen. De individuele verantwoordelijkheid wordt uiteindelijk een gedeelde verantwoordelijkheid. Dit is kenmerkend voor coöperatief leren. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) blijkt coöperatief leren pas te leiden tot betere leerprestaties als er twee criteria gerealiseerd worden door de leerkracht: er is sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid en van individuele verantwoordelijkheid. Elke leerling moet rekenschap afleggen over zijn of haar eigen bijdrage aan het werk in de groep. Deze twee criteria zijn de allerbelangrijkste van het coöperatieve leren.

De individuele verantwoordelijkheid kan op drie manieren worden vorm gegeven:

- Resultaatverantwoordelijkheid: de bijdrage van elk groepslid is herkenbaar of kan achterhaald worden.
- De taak- en rol verdeling: elke leerling krijgt een rol toegewezen en de rollen worden verdeeld onder de groepsleden. Dit stimuleert de individuele verantwoordelijkheid van de leerlingen.
- Het groepsgevoel stimuleren: de verantwoordelijkheid van de leerlingen wordt bevorderd door de leerlingen te laten praten over hun verantwoordelijkheden voor elkaar. Ook kunnen activiteiten ingezet worden die gericht zijn op groepsvorming en een klimaat creëren van vertrouwen en verantwoording. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

2.3.3 Directe interactie

Er is sprake van directe interactie wanneer leerlingen met elkaar communiceren en met elkaar samenwerken. De leerlingen komen door het uitwisselen van gedachten en het verwoorden van informatie tot betere oplossingen, ideeën en denkwijzen. Hier zit dan ook de leerwinst in. Het leren wordt effectiever omdat de leerlingen met elkaar overleggen en daardoor meer betekenis voor hen krijgt. Bij coöperatief leren gaat het erom dat de interactie tussen leerlingen gelijk is. Alle leerlingen hebben een gelijke bijdrage aan het proces. Daarnaast is er bij coöperatief werken ook sprake van meer interactie omdat veel leerlingen tegelijkertijd, in groepjes, aan de beurt zijn.

Een opdracht moet uitnodigen tot interactie. Ook is het van belang dat leerlingen zo dicht mogelijk bij elkaar zitten. De taak van de leerkracht is om te zorgen voor de juiste meubilaire opstelling. De leerkracht moet hierbij rekening houden dat de groepen elkaar niet kunnen storen. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

2.3.4 Samenwerkingsvaardigheden

Samenwerkingsvaardigheden worden door coöperatief leren bevorderd. Leerlingen leren de samenwerkingsvaardigheden niet vanzelf en daarom moeten ze worden aangeleerd bij de leerlingen. Wanneer het coöperatief leren ingezet wordt in de klas is het van belang dat de leerkracht expliciet aandacht besteedt aan de samenwerkingsvaardigheden. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) zijn een aantal vaardigheden een voorwaarde om te kunnen starten met coöperatief leren maar daarnaast worden de samenwerkingsvaardigheden ook gestimuleerd door het inzetten van coöperatief leren. De basisvaardigheden zijn de vaardigheden die de leerlingen ontwikkeld moeten hebben om het samenwerken tot een succes te laten komen. De basisvaardigheden worden aangeleerd bij de kleuters. De basisvaardigheden blijven wel tijdens de hele basisschooltijd belangrijk. In paragraaf 2.5.4 wordt beschreven hoe de leerkracht samenwerkingsvaardigheden aan kan leren aan de leerlingen.

2.3.5 Evaluatie van het groepsproces

Het laatste basiskenmerk is de evaluatie van het groepsproces. In deze paragraaf wordt besproken hoe het groepsproces geëvalueerd kan worden. Er is pas sprake van evalueren als vooraf duidelijk is wat er geëvalueerd gaat worden. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is de evaluatie noodzakelijk voor het coöperatief leren. De evaluatie kan tijdens en na de les plaatsvinden. Hieronder wordt beschreven uit welke kenmerken een evaluatie bestaat.

Wat wordt er geëvalueerd

Het groepsproces wordt bij elke coöperatieve les geëvalueerd. Aan het begin van de les wordt door de leerkracht aangegeven dat wat er van de leerlingen verwacht wordt. Deze verwachtingen worden aan het einde van de les geëvalueerd. In een coöperatieve les is er altijd sprake van een inhoudelijk doel en een sociaal doel, daarom wordt zowel het groepsproces als het groepsproduct geëvalueerd.

Waarom wordt er geëvalueerd

Bij het waarom staat ook het evalueren van het groepsproces centraal. De leerlingen leren alleen beter samenwerken als ze feedback krijgen op het samenwerken. Door het gegeven feedback kunnen de leerlingen hun vaardigheden verbeteren. Zonder feedback worden deze vaardigheden niet verbeterd.

Wanneer wordt er geëvalueerd

Er kan geëvalueerd worden tijdens de les maar ook na de les. Dit hangt af van de opbouw van de les. Wanneer de leerkracht de les onderbreekt kan er tussentijds feedback worden gegeven en daardoor kan de voortgang van het groepsproces verbeterd worden. Wanneer dit niet mogelijk is vindt de evaluatie na de les plaats. De uitkomsten van de evaluatie worden meegenomen naar de volgende les. Bij zowel de tussentijdse evaluatie als bij de evaluatie na de les staan er steeds de volgende vragen centraal: 'Wat ging goed, wat ging minder goed en hoe kan het de volgende keer beter?'

Wie evalueert

De leerlingen en de leerkracht spelen een rol bij de evaluatie. De leerkracht bepaalt hoe groot de bijdrage is van de leerlingen. Ook is het nodig dat de leerkracht de leerlingen helpt bij het evaluatieproces wanneer de leerlingen het nog moeilijk vinden om te evalueren.

Hoe wordt er geëvalueerd

Tijdens het samenwerken kan de leerkracht de leerlingen observeren. De leerkracht krijgt door de observaties een goed beeld van het groepsproces en ook over het tot stand komen van het groepsproduct. De leerkracht kan door observatiegegevens feedback geven aan de leerlingen over hun werkwijze. Ook kunnen de leerlingen betrokken worden bij de evaluatie van het groepsproces. De leerlingen mogen hun mening geven en krijgen ook het gevoel dat hun mening meetelt. Daarnaast voelen ze zich meer verantwoordelijk voor hun eigen leren. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

2.4 De GIPS- principes volgens Kagan

In paragraaf 2.3 zijn de basiskenmerken beschreven volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000). In deze paragraaf wordt er ingegaan op de vier basisprincipes van Kagan (2010). Er wordt nader ingegaan op de verschillen tussen Kagan (2010) en Förrer, Kenter & Veenman (2000).

Volgens Kagan (2010) zijn er vier basisprincipes die van belang zijn voor het coöperatief leren. De afkorting van deze basisprincipes is GIPS. In figuur 2.2 zijn de uitgangspunten van de auteurs naast elkaar gezet.

Kagan	Förrer, Kenter & Veenman
1. Gelijke deelname	1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
2. Individuele aanspreekbaarheid	2. Individuele verantwoordelijkheid;
3. Positieve wederzijdse afhankelijkheid	3. Directe interactie;
4. Simultane actie	4. Samenwerkingsvaardigheden;
	5. Evaluatie van het groepsproces.

Figuur 2.2 Uitgangspunten volgens Kagan (2010) en Förrer, Kenter & Veenman (2000).

Volgens Kagan is er geen sprake van coöperatief leren als één van deze basisprincipes (GIPS) niet wordt toegepast. Ook Förrer, Kenter & Veenman benadrukken dat er zonder de vijf basiskenmerken geen sprake is van coöperatief leren. De positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele aanspreekbaarheid zijn opgenomen in vrijwel alle coöperatief leren methodes. Kagan (2010) heeft de twee principes gelijke deelname en simultane actie ontwikkeld om zowel de gelijkwaardige als de maximale betrokkenheid van de leerlingen te garanderen. Förrer, Kenter & Veenman (2000) spreken niet van gelijke deelname maar van directe interactie. De simultane actie is alleen terug te vinden bij de basisprincipes volgens Kagan (2010). De simultane actie houdt in dat een hoog percentage van de leerlingen tegelijkertijd en actief betrokken is. Doordat de leerlingen actief en betrokken zijn wordt het leren bevorderd. Door de simultane actie wordt de actieve betrokkenheid van de leerlingen gewaarborgd. Förrer, Kenter & Veenman (2000) vinden het ook belangrijk dat de leerlingen actief betrokken zijn en benadrukken dit tijdens het basiskenmerk directe interactie. Opvallend is dat Kagan (2010) het evalueren niet als basisprincipe opneemt binnen zijn GIPS principes. Förrer, Kenter & Veenman doen dit weer wel. Kagan (2010) vindt het evalueren wel belangrijk tijdens het coöperatief leren maar integreert dit binnen de verschillende coöperatieve werkvormen. De samenwerkingsvaardigheden zijn ook niet terug te vinden in de basisprincipes. Kagan (2010) vindt het werken aan de samenwerkingsvaardigheden echter wel belangrijk. Ook dit integreert hij, net als het evalueren, binnen de coöperatieve werkvormen.

2.5 Samenwerkingsvaardigheden

Eén van de basiskenmerken van coöperatief leren is gericht aandacht besteden aan het ontwikkelen van de samenwerkingsvaardigheden. Voordat er begonnen kan worden met coöperatief leren moeten er basisvaardigheden worden aangeleerd. Deze zijn voorwaardelijk om te kunnen starten met samenwerken. Deze vaardigheden worden steeds verder ontwikkeld naarmate kinderen vaker samenwerken. Ook Vugt (2002) zegt dat leerlingen over een aantal sociale vaardigheden moeten beschikken om een juiste interactie en effectief samenwerken mogelijk te maken. Volgens Kagan (2010) hebben kinderen verschillende sociale vaardigheden nodig om soepel met elkaar te kunnen samenwerken. De leerlingen moeten bijvoorbeeld weten hoe ze elkaar kunnen helpen, hoe ze moeten luisteren en verschillen weten te respecteren.

De vaardigheden kunnen ontwikkeld worden door in iedere coöperatieve opdracht een inhoudelijk doel te formuleren maar ook een sociaal doel. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) wordt er dan binnen een functionele context van een inhoudelijke opdracht, geoefend met de samenwerkingsvaardigheden. Ook kan de leerkracht gericht aan een vaardigheid werken door die aan de orde te stellen. De vaardigheden kunnen alleen aangeleerd worden als de leerlingen ook de wil hebben om samen te werken. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht ook aandacht besteedt aan de sfeer in de groep waarin iedereen met elkaar samenwerkt. Wanneer leerlingen elkaar goed kennen zullen ze sneller gemotiveerd zijn om samen te werken met al hun klasgenoten.

In figuur 2.3 is een overzicht van de samenwerkingsvaardigheden te vinden. Dit zijn de samenwerkingsvaardigheden volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000).

Basisvaardigheden	Voortgezette vaardigheden	Vaardigheden voor gevorderde groepen
<i>Prettige omgang met elkaar:</i> - De naam van een ander gebruiken; - Elkaar aankijken; - Vriendelijk op elkaar reageren; - Elkaar gelegenheid geven mee te doen;	<i>Communicatie:</i> - Vragen aan elkaar stellen; - Reageren op de inbreng van een ander; - Af en toe herhalen wat iemand zegt; - Elkaar vragen hardop te denken;	<i>Interpersoonlijk :</i> - Je verplaatsen in het standpunt van een ander; - Verschil van mening accepteren; - Ook op langere termijn een goede relatie behouden;
<i>Eigen initiatief :</i> - Een inbreng durven hebben; - Verstaanbaar praten; - Meewerken aan de groepsopdracht;	<i>Betrokkenheid bij de groep:</i> - Elkaar aanmoedigen mee te doen; - Complimenten geven; - Ondersteunende opmerkingen maken; - Met alle groepsleden samenwerken;	<i>Omgaan met lastige situaties:</i> - Overeenstemming met elkaar bereiken; - Kritiek formuleren op ideeën, niet op personen; - Op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent;
<i>Gericht op anderen:</i> - Naar elkaar luisteren; - Elkaar uit laten praten; - De inbreng van een ander accepteren;	<i>Helpen:</i> - Elkaar aanbieden om iets uit te leggen; - Hulp vragen aan een ander; - Elkaar helpen zonder voor te zeggen;	<i>Optimale opbrengst:</i> - Verschillende ideeën integreren; - Ideeën verder uitbouwen; - De groep stimuleren en motiveren.
<i>Aan de afspraken houden:</i> - Bij je groepje blijven; - Rustig praten en werken; - Materiaal met elkaar delen; - Om de beurt praten; - Aan de taak doorwerken totdat deze afgerond is.	<i>Doelgericht werken:</i> - Het werk plannen; - Richting geven aan de uitvoering van een taak; - De voortgang samenvatten; - Elkaar herinneren aan de opdracht.	

Figuur 2.3 Overzicht van samenwerkingsvaardigheden volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000).

2.5.1 Basisvaardigheden

De basisvaardigheden hebben vooral betrekking op het functioneren in een groep en zijn gericht op anderen in het algemeen. Dit zijn vaardigheden die dus niet specifiek voor het coöperatief leren zijn. Deze vaardigheden worden vooral aan de jongste kinderen geleerd maar de basisvaardigheden blijven tijdens de gehele basisschooltijd een rol spelen. Het is belangrijk om ook in de andere groepen aandacht aan deze vaardigheden te blijven besteden. Jonge kinderen leren langzaam steeds meer rekening te houden met andere kinderen. Het is van belang om de leerlingen zich ervan bewust te maken dat ze meer kunnen bereiken als ze samen met andere kinderen werken. De leerkracht kan het samenwerken bevorderen door er met de leerlingen over te praten. Bij de basisvaardigheden gaat het vooral om een prettige omgang met elkaar, het nemen van eigen initiatief, het gericht zijn op anderen en je houden aan de gemaakte afspraken. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

2.5.2 Voortgezette vaardigheden

Leerlingen kunnen hun samenwerkingsvaardigheden verder ontwikkelen als de basis voor het samenwerken is gelegd. De voortgezette vaardigheden kunnen dan worden aangeleerd. Het samenwerken levert nog meer op wanneer de voortgezette vaardigheden worden aangeleerd. Bij de voortgezette vaardigheden draait het vooral om de communicatie tussen de leerlingen, de betrokkenheid bij de groep, elkaar helpen en het doelgericht werken. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

2.5.3 Vaardigheden voor gevorderde groepen

De vaardigheden voor de gevorderde groepen zorgen er voor dat het samenwerken het maximale resultaat oplevert. Wanneer de groepen eenmaal goed functioneren worden alle kwaliteiten van de groepsleden goed benut. Ook kunnen deze groepen problemen op een constructieve manier aanpakken en oplossen. Het is wel zo dat niet alle leerlingen in het basisonderwijs deze vaardigheden zullen leren omdat het complexe vaardigheden zijn. Bij de vaardigheden voor gevorderde groepen draait het vooral om het interpersoonlijke, het om kunnen gaan met lastige situaties en gericht zijn op de optimale opbrengst. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

2.5.4 Het aanleren van samenwerkingsvaardigheden

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) moeten leerkrachten de samenwerkingsvaardigheden aanleren aan de kinderen. De leerkracht kan op twee manieren de samenwerkingsvaardigheden ontwikkelen bij de kinderen:

1. De leerkracht brengt situaties die zich voordoen in de groep ter sprake met de leerlingen.
2. De leerkracht besteedt gericht aandacht aan het oefenen en het aan leren van samenwerkingsvaardigheden.

Beide manieren kunnen gebruikt worden in de praktijk. Ook is het belangrijk dat de leerkracht zelf model staat voor de samenwerkingsvaardigheden.

De leerkracht kan de volgende stappen nemen bij het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden:

- Een gesprek houden met de leerlingen over de te leren vaardigheden. Er wordt verteld wat de vaardigheid betekent en wat deze inhoudt.
- Een rollenspel door de leerkracht en de leerlingen laten spelen met daarin een situatie waarin de te leren vaardigheid wordt geoefend.
- De te leren vaardigheid toe te laten passen in coöperatieve werkvormen. Na afloop wordt de vaardigheid besproken en krijgen de leerlingen feedback van de leerkracht.
- De leerlingen passen de te leren vaardigheid zelfstandig toe in verschillende situaties en bij verschillende opdrachten. De leerkracht blijft observeren en geeft nog regelmatig feedback aan de leerlingen. Belangrijk is dan om vooral positieve feedback aan te leerlingen te geven.

2.6 Rollen

In paragraaf 2.3.1 is de rol- afhankelijkheid beschreven. In deze paragraaf worden een aantal rollen beschreven die het samenwerken volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) in groepjes kunnen bevorderen. Doordat alle leerlingen een groepje een eigen rol krijgen toegewezen, is elke leerling met een rol verantwoordelijk voor een bepaalde taak. Deze rollen bevorderen de individuele verantwoordelijkheid. Daarnaast bevorderen rollen ook de positieve wederzijdse afhankelijkheid. Rollen zijn vooral zinvol als leerlingen een lange tijd moeten samenwerken. Dit bevordert dan de inbreng van alle groepsleden. Ook is het dan duidelijk wat er van de leerlingen wordt verwacht. In figuur 2.4 worden een aantal rollen met de bijbehorende taken beschreven.

Rollen	Taken
Materiaalbaas Groep 1/2	- Weglopen van de groep om materialen op te halen of terug te brengen; - Materiaal eerlijk verdelen binnen de groep.
Tafelbaas Vanaf groep 3	- Tafels snel en rustig verschuiven; - Aanwijzingen geven aan de groepsleden; - Er zorg voor dragen dat de andere groepsleden snel en rustig gaan zitten.
Stilte- kapitein Vanaf groep 3	- Er zorg voor dragen dat de groep niet te veel lawaai maakt door de groepsleden zachtjes te laten overleggen; - Aangeven wanneer de groep te luidruchtig wordt.
Schrijver/ tekenaar Vanaf groep 3	- De antwoorden noteren die de groep heeft bedacht. Voordat de antwoorden genoteerd worden vraagt de schrijver eerst aan de groep of ze het er mee eens zijn;
Tijdbewaker Vanaf groep 5	- De tijd in de gaten houden; - Een waarschuwing geven aan de groep als de tijd er bijna op zit.
Aanmoediger Vanaf groep 5	- Medeleerlingen aanmoedigen en ervoor zorgen dat de andere leerlingen elkaar ook aanmoedigen.
Taak- kapitein Vanaf groep 5	- Er zorg voor dragen dat de groep taakgericht blijft. Elk groepslid moet met zijn of haar aandacht bij de groep blijven.

Figuur 2.4 Overzicht rollen met taken.

Bron: Förrer, Kenter & Veenman (2000).

2.6.1 Het aanleren van rollen

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) kan de leerkracht de volgende stappen nemen om de rollen aan te leren:

- Stap 1: De leerlingen werken eerst zonder rollen in coöperatieve groepen. Een voorwaarde is dat de leerlingen de basisvaardigheden beheersen voordat er rollen worden verdeeld.
- Stap 2: Nadat de leerlingen een aantal keren hebben gewerkt in coöperatieve groepen kan er gestart worden met de eenvoudige rollen: de stilte- kapitein en de materiaalbaas. Eerst wordt er één rol geïntroduceerd en na verloop van tijd een tweede rol.
- Stap 3: Als de leerlingen gewend zijn aan de rolverdelingen kunnen alle groepsleden een rol krijgen toegewezen.
- Stap 4: De rollen worden gerouleerd onder de groepsleden. Dit betekent dat de leerlingen niet altijd dezelfde rol blijven spelen.

Ook bij het aanleren van de rollen is het van belang dat de leerkracht expliciet aandacht besteedt aan het toepassen van de rollen:

- De leerkracht voert een gesprek met de leerlingen over het belang van de rolverdeling.
- De inhoud en de taken van de rollen worden beschreven aan de leerlingen.
- De rollen worden geoefend door middel van een rollenspel.
- De leerlingen gaan de rollen toepassen in coöperatieve werkvormen.

2.7 Samenvatting

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is coöperatief leren belangrijk omdat het leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren. Het is voor leerlingen noodzakelijk dat ze zelf leren om nieuwe informatie te verzamelen en deze te verwerken. Het coöperatief leren stimuleert de leerlingen om de aangeboden informatie actief te bewerken. Tijdens het coöperatief leren worden de leerlingen gestimuleerd om met elkaar de interactie aan te gaan. Het coöperatief leren bevordert zowel de cognitieve ontwikkeling als de sociale communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Het is van belang dat leerlingen goed kunnen samenwerken om zo goed te kunnen functioneren in het maatschappelijk leven. Het coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen samenwerken aan een gezamenlijk doel en vindt plaats volgens een gestructureerde manier van samenwerken. Johnson, Johnson & Holubec (1994) onderscheiden vijf basiskenmerken die typerend en van belang zijn voor het coöperatief leren. Kagan (2010) gaat niet uit van de vijf basiskenmerken maar van de vier basisprincipes. Deze principes worden de GIPS principes genoemd.

3. Coöperatief leren in de klas

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het coöperatief leren ingezet kan worden in het basisonderwijs. Eerst wordt uitgelegd hoe de leerkracht een klassenmanagement kan organiseren waarin coöperatief geleerd wordt. Daarnaast wordt uitgelegd hoe er groepen gevormd kunnen worden en welke groeperingsvormen er zijn. Ook komt aan de orde hoe een leerkracht zich kan voorbereiden op een les waarin coöperatief geleerd wordt. Het directe instructiemodel is erg geschikt voor het toepassen van coöperatieve werkvormen. Er wordt beschreven hoe coöperatief leren geïntegreerd kan worden in dit model. Tevens wordt er beschreven hoe het coöperatief leren geëvalueerd en beoordeeld kan worden. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting.

3.1 Klassenmanagement

Volgens Kagan (2007) verschilt het klassenmanagement van een klas waarin coöperatief geleerd wordt sterk met het klassenmanagement van een traditionele klas. In een traditionele klas is het managen van gedrag eenvoudig omdat de leerlingen minder op elkaar reageren. Wanneer het coöperatief leren is ingevoerd wordt de interactie tussen leerlingen juist gestimuleerd. Er is sprake van een goed klassenmanagement als er een leeromgeving wordt gecreëerd waarin leerlingen gemotiveerd en geconcentreerd kunnen werken. Het is belangrijk dat de leerlingen weten wat de verwachtingen zijn. In een klassenmanagement waar coöperatief geleerd wordt moet aandacht worden besteedt aan:

- Het stilte signaal;
- De klassenregels;
- De inrichting van het lokaal.

Het stilte signaal

Wanneer leerlingen coöperatief leren, werken de leerlingen in groepen en praten ze veel met elkaar. Veel tijd gaat vaak al verloren om een klas stil te krijgen. Toch is het belangrijk voor een vlotte doorgang dat de leerkracht snel de aandacht van de leerlingen weet te krijgen. Volgens Kagan (2007) werkt een stilte signaal. Het is belangrijk om met de leerlingen een stilte signaal af te spreken. Nadat de leerkracht de groepen heeft gevormd, wordt er aan de leerlingen verteld dat er een stilte signaal ingevoerd wordt. Dit signaal is een teken voor de leerlingen om te stoppen met praten en hun aandacht volledig op de leerkracht te richten. Kagan (2007) vindt het opsteken van de hand het meest geschikte stilte signaal. Een voordeel van dit signaal is dat er afgesproken worden dat de leerlingen hun hand opsteken als ze zien dat de leerkracht ook zijn hand opsteekt.

Klassenregels

Het maken van klassenregels is belangrijk voor een goed werkend klassenmanagement. De klassenregels werken het beste wanneer ze voortkomen uit de leerlingen zelf. Volgens Kagan (2007) is de beste manier de leerlingen te laten nadenken over hun eigen groepsinteractie. Bij het opstellen van klassenregels is het van belang dat ze positief geformuleerd worden, ze voor iedereen haalbaar zijn en eenvoudig geformuleerd zijn. Ook is het van belang dat de leerkracht duidelijk zijn verwachtingen uitspreekt naar de leerlingen. Door de leerkracht wordt bepaald welk gedrag noodzakelijk is voor het succesvol functioneren van de klas en het gedrag dat op prijs gesteld wordt. Belangrijk is ook dat er van te voren duidelijk wordt verteld aan de leerlingen wat ze moeten doen als ze klaar zijn. De leerkracht moet extra activiteiten hebben klaarliggen zodat alle groepen taakgericht bezig blijven tijdens de les en de andere groepen niet gestoord worden.

Inrichting van het klaslokaal

Over de inrichting van het lokaal moet van te voren worden nagedacht. De ruimte en de mogelijkheden van het lokaal moeten goed benut worden. In elke tafelopstelling moeten alle leerlingen makkelijk de voorkant van het lokaal kunnen zien zodat ze naar het bord en de leerkracht kunnen kijken. Daarnaast moeten de leerlingen oogcontact kunnen maken met hun groepsgenoten en dichtbij hun groepsgenoten zitten. Wanneer er een basisopstelling wordt gemaakt met groepjes, is het verstandig om groepjes te maken van vier of van zes tafels. Deze groepjes kunnen makkelijk gesplitst worden in twee of drietallen. Op deze manier kunnen er makkelijk coöperatieve werkvormen toegepast worden. Leerlingen kunnen ook in rijen opgesteld worden. Wanneer dit het geval is kunnen de tafels makkelijk in groepjes van vier gezet worden. (Kagan, 2007)

3.2 Groepsvorming

Groepsvorming is het proces van het vormen van groepen. Het gaat volgens Vugt (2002) om een aantal leerlingen met verschillende achtergronden en ervaringen die samen een groep vormen. Deze leerlingen zitten in een coöperatieve groep en bereiken bepaalde doelen. Door onderzoek is gebleken dat een groep normaal gesproken vier fases doorlopen: forming, storming, norming en performing. In figuur 3.1 worden de fasen verder uitgelegd.

Groepsvorming	
Forming	De fase van forming wordt gekenmerkt door een grote onzekerheid over het doel, de structuur en de leiderschap van de groep. De groepsleden ontdekken wat acceptabel groepsgedrag is. De fase van forming is pas afgerond als elk lid zichzelf als deel van de groep ervaart.
Storming	In de fase van storming ontstaan er veel conflicten binnen de groep. Dit is de fase waarin de rol verdeling plaatsvindt. Aan het einde van deze fase is er duidelijkheid over de leiderschapshiërarchie.
Norming	In de fase van de norming wordt bepaald hoe de groep met elkaar omgaat en hoe de onderlinge relaties liggen. De groep heeft een gevoel van groepsidentiteit en vriendschap. Aan het einde van deze fase is er sprake van een blijvend groepsstructuur.
Performing	De fase performing houdt in dat er functionele en geaccepteerde groepsstructuur bestaat. De groep is gericht op het samen uitvoeren van de taak.

Figuur 3.1 De ontwikkeling van een groep volgens Vugt (2002).

Volgens Vugt (2002) moeten de volgende doelen bereikt zijn om te spreken van een geslaagde groepsvorming:

1. Betrokkenheid tussen de groepsleden

De leerlingen zijn betrokken bij elkaar en accepteren elkaar. Er ontstaat een vriendelijke en positieve sfeer in de groep. Iedereen voelt zich op zijn of haar gemak en is in staat om te gaan samenwerken.

2. De identiteit van de groep

Bij de identiteit van de groep gaat het erom dat leerlingen ervaren dat hun groep uniek is. Ze onderscheiden zich van andere groepen.

3. Elkaar steunen in de groep

De leerlingen in de groep werken allemaal aan hetzelfde doel. Dit draagt bij aan het gevoel van positieve wederzijdse afhankelijkheid. De leerlingen zijn bereid om elkaar te helpen en durven zelf om hulp te vragen. Ook delen ze samen het succes en steunen ze elkaar.

4. Verschillen tussen elkaar accepteren

De leerlingen met verschillende achtergronden accepteren elkaar en waarderen de verschillen tussen elkaar. Ze ervaren dat je ook kunt samenwerken als je verschillend bent.

5. Synergieontwikkeling

Wanneer leerlingen coöperatief werken wordt er een synergetische kracht los gemaakt en worden leerlingen in staat gesteld om meer te leren. De groep ervaart dat ze gezamenlijk slimmer zijn.

Bij coöperatieve werkvormen die vaak maar enkele minuten duren is er geen sprake van groepsvorming. Wanneer leerlingen een langere tijd samenwerken in een groepje is groepsvorming wel belangrijk. Groepsvorming is de basis voor een goede werksfeer. Maar naast groepsvorming bestaat er ook nog klasvorming. Een kenmerk van coöperatief leren is dat leerlingen met al hun klasgenoten samen kunnen werken. Daarom is groepsvorming ook belangrijk op het niveau van de gehele groep. Klasvorming heeft alles te maken met het pedagogisch klimaat in de klas. Het is van belang dat leerlingen in een klas elkaar accepteren en vertrouwen omdat ze zich dan optimaal kunnen ontwikkelen. Het scheppen van een positief klimaat is een belangrijk element van coöperatief leren omdat het belangrijk is dat leerlingen in wisselende samenstellingen met elkaar kunnen samenwerken en van elkaar leren. Het is dus belangrijk om aandacht te besteden aan zowel groepsvorming als aan klasvorming. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

3.2.1 Groeperingsvormen

Volgens Vugt (2002) zijn er vier groeperingsvormen die ieder voor verschillende doelen zijn in te zetten:

- Heterogene groepen;
- Willekeurige groepen;
- Interesse groepen;
- Homogene groepen.

Heterogene groepen

Een basisprincipe van coöperatief leren is heterogeniteit. Wanneer er in heterogene groepen wordt gewerkt wordt de kans vergroot op het ontstaan van leerhulp, positieve relaties en een efficiënt klassenmanagement. Een heterogene groep kan worden samengesteld door bijvoorbeeld één hoog-, twee gemiddelde en een laag presterende leerlingen samen in één groep te zetten. Ook kan de groep zijn samengesteld door jongens en meisjes in een groep te zetten. Het samenstellen van heterogene groepen kan tot ontwikkelingseffecten leiden omdat de leerlingen elkaars gedrag observeren en nadoen. De leerlingen kunnen als model dienen voor elkaar. Hoe kleiner de groep is samengesteld, hoe groter het effect. (Vugt, 2002)

Willekeurige groepen

Willekeurige groepen kunnen op verschillende manieren gevormd worden. De leerlingen kunnen hun eigen groepen vormen of er is sprake van een toevallige selectie. De leerlingen kiezen dan bijvoorbeeld een getal tussen 1 en 4. Wanneer groepen willekeurig worden samengesteld moet de leerkracht er goed op letten dat er geen status of hiërarchie gestimuleerd wordt tussen de groepen. De kans bestaat dat de laagpresterende leerlingen samen in een groep terecht komen. Het is daarom van belang dat willekeurige groepen niet te lang bestaan. (Vugt, 2002)

Interesse groepen

De leerkracht moet de leerlingen in de gelegenheid stellen om een eigen groep te kunnen vormen die een bepaalde kwaliteit bezitten die anders nooit gevormd zou kunnen worden. Een groep kan bijvoorbeeld samengesteld worden op basis van overeenkomende interesses. Ook kan een groep vrienden samenwerken en dit kan nieuwe energie geven aan het leerproces. (Vugt, 2002)

Homogene groepen

Als er gewerkt wordt met homogene groepen worden de leerlingen ingedeeld op een identiek kenmerk. De leerlingen hebben gemeenschappelijke kenmerken in homogene groepen. Het werken in homogene groepen werkt goed wanneer het gaat om begrijpelijke instructie, vroegtijdige taal- en begripsverwerving. Wanneer leerlingen verschillen in taalvaardigheidsniveau, vraagt dat om een aangepaste instructie. Hoewel de taal dus om homogeniteit vraagt, kan er toch geprobeerd worden om de groepen zo heterogeen mogelijk samen te stellen op inhoud, geslacht en etnische achtergronden. Ook Förrer, Kenter & Veenman (2000) raden af om groepen op basis van leerprestaties in te delen. De leerlingen kunnen zich gaan beseffen dat zij in de groep van zwakke leerlingen zijn ingedeeld. Een gevaar is dat de leerlingen zich naar de verwachtingen van de leerkracht gaan gedragen. (Vugt, 2002)

Kagan heeft bij elk team de voor en nadelen op een rij gezet. In figuur 3.2 zijn de voor en nadelen volgens Kagan (2010) beschreven.

De voordelen en de nadelen van de verschillende soorten groepen

Teamssoort	Positief	Negatief
Heterogene groepen	- Evenwichtig. - Maximaal contact tussen leerlingen van verschillende culturele achtergronden, geslacht en niveau. - Optimale onderlinge begeleiding. - Het management is gemakkelijker bij teams met gelijksoortige vaardigheidsniveaus. - In elk team zit een goede presteerder.	- Het kost de leerkracht voorbereidingstijd. - De leerlingen worden ingedeeld op niveau, het creëert rangen en standen. - Het contact tussen goede presteerders wordt beperkt. - De zwakke presteerders hebben minder kansen voor de leiderschap.
Willekeurige groepen	- Eerlijk en rechtvaardig. - Het voorkomt etiketten, rangen en standen. - De leerkracht heeft weinig voorkennis over de leerlingen nodig. - Het is snel en gemakkelijk. - Het is nieuw, anders en leuk.	- Kans op populaire en minder populaire groepen. - De diversiteit is niet gegarandeerd. - Groepen met vrienden kan de kans op verslapte aandacht vergroten. - Er kunnen groepen met vijanden en conflicten ontstaan.
Interesse groepen	- Het is nieuw, anders en leuk. - Vertrouwd. - Gemakkelijke besluitvorming en consensus.	- Onevenwichtig. - Grote kans op onoplettendheid en afleiding.
Homogene groepen	- De zwakke presteerders hebben meer kans op leiderschap. - De goede presteerders hebben kans op interactiekansen. - De goede leerlingen hebben de kans om teamgenoot te zijn en niet altijd de leider.	- Bij te veel overeenkomsten zijn er geen prikkels voor in de zone van de naaste ontwikkeling. - Negatieve stereotypen. - De zwakke teams kunnen een laag zelfbeeld ontwikkelen. - Er is gebrek aan evenwicht. - Het is moeilijk om een groep te managen met teams van uiteenlopende niveaus.

Figuur 3.2 De voor en nadelen van de verschillende soorten groepen volgens Kagan (2010).

3.3 Het directe instructiemodel

Het toepassen van coöperatieve werkvormen kan volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) geïntegreerd worden in de veel bestaande toegepaste instructiemodellen. In deze paragraaf staat het directe instructiemodel centraal. Voordat een coöperatieve les gegeven kan worden door de leerkracht worden er beslissingen genomen over:

- De inhoud van de les: wat is het onderwerp van de les en welke coöperatieve werkvormen worden ingezet?
- Het doel van de les: wat is het inhoudelijk doel en wat is het sociaal doel wat de leerlingen gaan bereiken? Hoe wordt er les gegeven in de vijf basiskennmerken van coöperatief leren?
- Welke leerlingen gaan met elkaar samenwerken: hoe worden de groepen ingedeeld?

Het activerende directe instructiemodel is volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) een instructiestrategie waarbij de leerkracht de leeractiviteiten van de leerlingen ondersteunt en in een gewenste richting structureert. Het model is zeer effectief gebleken in zowel het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs. Door de leerkracht wordt bepaald wat de leerlingen zullen leren en op welke manier de leerlingen dit gaan leren. Ook wordt er door de leerkracht gekeken of de leerlingen wel datgene hebben geleerd wat ze moesten leren. Daarnaast geeft de leerkracht ook feedback aan de leerlingen over hun vorderingen.

Het directe instructiemodel bestaat uit de volgende fasen:

1. Terugblik
2. Presentatie
3. Begeleide in- oefening
4. Zelfstandige verwerking
5. Periodieke terugblik
6. Terugkoppeling (deze wordt toegepast bij alle fasen)

Wanneer een instructie in deze fasen wordt verdeeld, wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd, wordt de leerstof in kleine stappen aangeboden, controleert de leerkracht regelmatig of de leerlingen de leerstof begrepen hebben en worden de leerlingen gestimuleerd tot een actieve en succesvolle deelname aan het onderwijsgebeuren. De indeling van de fasen moet niet gezien worden als een indeling die stap voor stap uitgevoerd dient te worden. Ook hoeven de fasen niet in elke les terug te komen. Bij de lesvoorbereiding past de leerkracht het model aan naar de specifieke situatie.

Het directe instructiemodel is volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) erg geschikt voor het toepassen van coöperatieve werkvormen. De leerlingen worden op deze manier nog actiever bij de les betrokken. Ook Vugt (2002) vindt het directe instructiemodel geschikt voor het coöperatief leren. Coöperatief leren en de coöperatieve werkvormen zijn goed in het directe instructiemodel inpasbaar en maken dat het model een meer actief en interactief karakter krijgt.

Door het toepassen van coöperatieve werkvormen krijgt het directe instructiemodel volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) de volgende fasen:

1. Terugblik
2. Oriëntatie
3. Presentatie
4. Begeleide in- oefening
5. Zelfstandige verwerking in groepen
6. Reflectie
7. Periodieke terugblik
8. Terugkoppeling in alle fasen

Terugblik

Bij de terugblik wordt een korte samenvatting gegeven van de voorgaande leerstof. Dit kan door de leerkracht gegeven worden maar het kan ook groepsgewijs gebeuren. Er wordt dan aan alle leerlingen gevraagd wat er in de vorige les is behandeld. Alle leerlingen vertellen dan in groepen wat ze geleerd hebben en ze kunnen elkaar ook aanvullen. Alle leerlingen zijn dan actief betrokken en ze denken na over wat ze geleerd hebben. Aan de leerlingen wordt gevraagd om hun voorgaande kennis te verwoorden. Deze kennis krijgt op deze manier meer betekenis en is de kans groter dat de kennis beter beklijft. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

Oriëntatiefase

De oriëntatiefase wordt ook wel de introductie genoemd. Tijdens deze fase worden de juiste verwachtingen gewekt bij de leerlingen over de inhoud van de nieuwe les. Voordat de nieuwe les begint worden de leerlingen in de juiste stemming van de les gebracht. De leerlingen krijgen groepsgewijs de opdracht om eerst voor zichzelf te noteren wat ze van deze les verwachten en wat ze reeds van het onderwerp denken te weten om vervolgens hun verwachtingen in groepjes van bijvoorbeeld twee of viertallen met elkaar uit te wisselen. Door het uitwisselen van de verwachtingen ontstaat er een verwachtingspatroon waardoor de nieuwe leerstof meer betekenis krijgt. Ook bij de oriëntatiefase wordt de voorkennis voortdurend geactiveerd.

Als leerlingen aan elkaar vertellen wat ze al van een onderwerp weten, wordt hun bestaande kennis verbreed en ontstaat er een referentiekader voor het aanhaken van de nieuwe informatie. Nadat de leerlingen met elkaar hun verwachtingen van de les hebben gedeeld inventariseert de leerkracht wat de leerlingen al weten van het nieuwe onderwerp en wat ze nog willen weten. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

Presentatiefase

Bij de presentatiefase vertelt de leerkracht de leerlingen wat de doelen zijn van de les. Er wordt een overzicht gegeven van de opbouw van de les en welke activiteiten ondernomen worden. De leerlingen worden bewust gemaakt van wat ze gaan doen en leren. Ook leren ze verbanden leggen tussen de relevantie van nieuwe informatie en hun persoonlijk kennisbezit en worden ze gemotiveerd zich in te spannen. Het is belangrijk om leerlingen bewust te maken waarom een bepaalde vaardigheid belangrijk is, omdat dit bijdraagt aan de motivatie van het leren. Vaak zijn leerlingen zich niet bewust waarom een bepaalde vaardigheid belangrijk is. Wanneer de leerlingen bewust zijn gemaakt van wat ze gaan leren wordt het nieuwe onderwerp van de les verder uitgelegd. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

Begeleide inoefening

In de fase van begeleide inoefening wordt de nieuwe informatie toegepast in coöperatieve groepen. Bij deze fase wordt gecontroleerd of de leerlingen de nieuwe leerstof begrepen hebben. Wanneer er slechts één leerling wordt gevraagd blijft de rest passief. Door de leerlingen te laten samenwerken of elkaar de leerstof te laten uitleggen in groepen zijn alle leerlingen actief. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

De presentatiefase en de begeleide inoefening kunnen volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) afgewisseld worden. De beste manier is om na de uitleg de leerlingen een opdracht te geven om de nieuwe informatie te verwerken. Daarna wordt er weer iets nieuws uitgelegd en wordt er weer een oefening gegeven. Zo ontstaat er meer variatie in de les en worden de leerlingen actief bij de les betrokken.

Zelfstandige verwerking

De fase van zelfstandige verwerking is erg geschikt voor het toepassen van coöperatieve werkvormen. In heterogene coöperatieve groepen wordt de leerstof verwerkt. Alle leerlingen zijn op deze manier actief en voelen zich verantwoordelijk voor hun eigen leren en dat van hun groepsgenoten. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

Reflectie

Elke les sluit wordt afgesloten met een korte reflectie. Er wordt in deze fase teruggeblikt op het leerproces. Er wordt teruggeblikt op zowel de cognitieve processen als op de sociale en de groepsprocessen. De volgende vragen worden gesteld:

- Wat hebben we vandaag geleerd?;
- Wat ging er goed?;
- Wat ging er minder goed?;
- Wat zou je de volgende keer anders doen?

Door de leerlingen na te laten denken over deze vragen krijgen ze meer zicht op hun eigen leren en hoe ze hun eigen leren meer kunnen sturen. Daarnaast wordt er in deze fase ook aandacht besteed aan de sociale vaardigheden. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

Periodieke terugblik

In de fase van de periodieke terugblik wordt regelmatig de leerstof herhaald. De periodiek terugblik voorkomt dat de leerstof wordt vergeten. Het hangt van de leerstof af hoe vaak dit wordt gedaan. Dit kan bijvoorbeeld om de week gebeuren maar ook om de maand. Ook in deze fase kunnen coöperatieve werkvormen ingezet worden. De leerlingen kunnen elkaar toetsen en ook elkaar aanvullen. In deze fase is het niet de bedoeling dat de leerlingen een beoordeling krijgen want dan worden ze aangesproken op hun eigen leerprestaties en wordt er een toetssituatie gecreëerd. (Förrer, Kenter & Veenman, 2000)

Terugkoppeling

De terugkoppeling komt terug in alle fasen. De leerkracht brengt de leerlingen regelmatig op de hoogte van hun leervorderingen. Door het geven van deze informatie kunnen de leerlingen hun leerproces bijsturen. Wanneer de leerlingen werken in coöperatieve groepen wordt deze informatie door medeleerlingen gegeven. De terugkoppeling moet direct na de voltooiing van de opdracht gegeven worden. Daarnaast moet de terugkoppeling concreet zijn en gericht op het vertoonde gedrag, niet op de persoon. Het is van belang dat de leerlingen leren hoe ze elkaar een goede terugkoppeling moeten geven. (Förre, Kenter & Veenman, 2000)

3.4 De rol van de leerkracht tijdens het coöperatief leren

In een coöperatieve groep ontstaat het leren door handelen en interactie. De rol van de leerkracht is volgens Vugt (2002) de kinderen aanmoedigen om met elkaar de interactie aan te gaan en samen nieuwe dingen te ontdekken en uit te voeren. De leerkracht creëert tijdens het coöperatief leren samenwerkingssituaties waarin sprake is van positieve wederzijdse afhankelijkheid. De opdracht wordt door de leerkracht zo geformuleerd dat de leerlingen zich allemaal moeten inzetten om een goed resultaat te kunnen halen. Er wordt een gemeenschappelijk groepsdoel geformuleerd door de leerkracht. Ook moet hij er voor zorgen dat er gezamenlijke verantwoordelijkheid gecreëerd wordt voor het bereiken van het doel.

Van belang is dat de leerkracht duidelijk zijn verwachtingen uitspreekt naar de leerlingen. Alle leerlingen moeten weten en begrijpen wat er van ze verwacht wordt.

Ook wordt er van te voren aangegeven hoe het succes geëvalueerd wordt. Samen met de leerlingen kunnen de criteria worden opgesteld. De leerlingen kunnen ook individueel verantwoordelijk gesteld voor een taak. De leerkracht beoordeelt dan iedere leerling op zijn prestaties en gedrag. De individuele verantwoordelijkheid voorkomt dat leerlingen gaan meeliften op de prestaties van hun medeleerlingen.

Een taak van de leerkracht is ook om samen met de leerlingen aan te geven welk gedrag ze willen leren. Hoe concreter de leerkracht dit gedrag formuleert, des te groter de kans dat de leerlingen dit gedrag ook laten zien. Het is van belang dat de leerkracht de leerlingen helpt begrijpen waarom een sociale vaardigheid belangrijk is en hoe deze eruit ziet. Wanneer de leerkracht hier aandacht aan besteedt vergroot hij de kans op een succesvolle uitvoering van de sociale vaardigheid.

Wanneer de groepen samenwerken loopt de leerkracht door de klas en kan hij de ontwikkelingen van de leerlingen observeren. De uitkomsten van de observaties kunnen gebruikt worden om later feedback te geven over groepsproces. De leerkracht is tijdens het coöperatief leren vooral begeleider van het leerproces in een groep. De leerkracht moedigt de leerlingen aan, stimuleert positief coöperatief gedrag en lokt interactie uit. (Vugt, 2002)

3.5 Coöperatief leren evalueren

In deze paragraaf wordt beschreven hoe een coöperatieve les geëvalueerd en beoordeeld kan worden. De fase van evalueren mag nooit worden overgeslagen en neemt een belangrijke plaats in binnen het coöperatief leren. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is er zonder enige vorm van evaluatie geen sprake van leren. Door de evaluaties krijgt de leerkracht inzicht in de ontwikkeling van de leerlingen en kan hij kijken waar nog aangewerkt moet worden. Ook voor de leerlingen zelf is het van belang dat ze onder woorden brengen wat wel en niet goed is gegaan tijdens het coöperatief leren. Op deze manier krijgen ze een beter inzicht in hun eigen leerproces.

Bij een coöperatieve les staan er altijd twee doelen centraal: het inhoudelijke doel en het sociale doel. Het is van belang dat beide doelen terugkomen in de evaluatie. Ook worden de leerlingen betrokken in het evaluatieproces. Doordat leerlingen betrokken worden bij de evaluatie van de samenwerking voelen ze zich mee betrokken bij hun eigen leerproces en bij het leerproces van hun groepsgenoten. Ook Vugt (2002) vindt dat leerlingen de kans moeten krijgen om te reflecteren op hun leren. Ook hij benoemt dat het belangrijk is om de leerprestaties en de sociale doelen te evalueren. Het is de taak van de leerkracht om de leerlingen daarvoor de gelegenheid te geven.

Bij het coöperatief leren kan het groepsproces en het groepsproduct geëvalueerd worden. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) staan er steeds drie vragen centraal: 'Wat ging goed, wat ging er (nog) niet zo goed en waar gaan jullie de volgende keer aan werken?' De leerkracht kan zijn observaties terugkoppelen naar de leerlingen en daardoor gericht feedback geven. Wanneer er één groep is die niet goed heeft samengewerkt wordt dit in de betreffende groep besproken en niet klassikaal behandeld.

3.5.1 Coöperatief leren beoordelen

Het coöperatief leren kan op verschillende manieren beoordeeld worden. Wanneer er een beoordeling plaatsvindt, wordt er een oordeel uitgesproken over het groepsproduct of over het groepsproces. De beoordeling kan na de evaluatie plaatsvinden. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) zijn er verschillende manieren van beoordelen mogelijk: het geven van een groepscijfer, individueel cijfer voor het aandeel aan het groepsresultaat of een individueel cijfer met bonuspunten. Deze manieren van beoordelen bevorderen de wederzijdse afhankelijkheid en de individuele verantwoordelijkheid. De verschillende manieren worden hieronder verder beschreven.

Het geven van een groepscijfer

De wederzijdse afhankelijkheid wordt volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) bevorderd door elke groep een cijfer te geven. Voordat de leerlingen aan de opdracht beginnen is het de taak van de leerkracht om te vertellen dat de opdracht beoordeeld wordt door een groepspunt. Deze manier van beoordelen heeft echter wel een nadeel. Wanneer er in heterogene groepen gewerkt wordt is het mogelijk dat de goed lerende kinderen niet tevreden zijn met een groepsgenoot die naar hun idee niet veel kan inbrengen in het groepsproduct. Een leerling die minder goed presteert kan het gevoel hebben dat zijn aanwezigheid in de groep niet gewaardeerd wordt door zijn groepsleden. Met deze vorm van beoordelen moet de leerkracht dus voorzichtig omgaan. Als de leerlingen zich wel veilig voelen in een groep kan deze manier toegepast worden.

Kagan (2010) is tegen het geven van een groepscijfers. Groepscijfers brengen volgens hem een verkeerde boodschap over en hebben onder andere invloed op de eigenwaarde van de leerlingen. Cijfers zijn gebaseerd op factoren waar de leerlingen vaak geen invloed op kunnen uitoefenen. Een leerling kan daarnaast ook moeilijk het verband zien tussen zijn inzet en de uiteindelijke beloning. Ook zijn de leerlingen door het toekennen van groepscijfers niet meer individueel aanspreekbaar.

Het geven van een individueel cijfer

Bij deze vorm van beoordelen krijgen alle groepsleden een individueel cijfer voor hun bijdrage aan het groepsproduct of groepsresultaat. Elke leerling is individueel verantwoordelijk voor zijn of haar bijdrage aan het groepsproduct. Deze vorm van beoordelen brengt wel een nadeel met zich mee. De individuele bijdrage is niet altijd te achterhalen en deze vorm van beoordelen kan dus alleen maar toegepast worden als de inbreng van de groepsleden duidelijk zichtbaar is. Volgens Kagan (2010) is het geven van een individueel cijfer een rechtvaardigde manier om de individuele prestaties van de leerlingen te beoordelen. Op deze manier wordt het cijfer niet gebaseerd op wat de groepsleden hebben uitgevoerd.

Het geven van een individueel cijfer met bonuspunten

Wanneer er een individueel cijfer met een bonuspunt wordt gegeven, wordt zowel de positieve wederzijdse afhankelijkheid als de individuele verantwoordelijkheid bevorderd. Dit is een vorm van belonen die toegepast kan worden wanneer er door de leerlingen samengewerkt wordt aan het verwerken en inoefenen van de leerstof. De leerlingen maken individueel een toets en krijgen daar een cijfer op. Wanneer alle groepsleden de toets goed maken wordt het cijfer verhoogd. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) blijkt hieruit dat de leerlingen elkaar goed geholpen moeten hebben om de leerstof onder de knie te krijgen.

3.6 Samenvatting

Wanneer het coöperatief leren wordt ingezet in de klas, is het belangrijk dat de interactie tussen de leerlingen wordt gestimuleerd. Er is pas sprake van een goed klassenmanagement tijdens het coöperatief leren als er een leeromgeving is gecreëerd waarin alle leerlingen gemotiveerd en geconcentreerd kunnen werken. De leerkracht moet daarbij aandacht schenken aan het stilte signaal, de klassenregels en de inrichting van het lokaal.

Wanneer de leerlingen een langere tijd met elkaar coöperatief leren, is groepsvorming de basis voor een goede werksfeer. Daarnaast is het ook belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de klasvorming. Een kenmerk van coöperatief leren is dat de leerlingen met al hun klasgenoten kunnen samenwerken. Dit heeft alles te maken met een goed pedagogisch klimaat. De leerlingen moeten in wisselende samenstellingen met elkaar kunnen samenwerken en van elkaar kunnen leren. Er zijn volgens Vugt (2002) vier groepeeringsvormen die ieder voor verschillende doelen zijn in te zetten: heterogene groepen, willekeurige groepen, interesse groepen en homogene groepen.

Het directe instructiemodel is erg geschikt voor het toepassen van coöperatieve werkvormen.

Wanneer het coöperatief leren geïntegreerd wordt binnen dit model worden de leerlinge nog actiever bij de les betrokken. Het evalueren neemt een belangrijke plaats in de tijdens het coöperatief leren. Zonder evalueren is er volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) geen sprake van leren. Bij het evalueren van een coöperatieve les is het van belang dat het inhoudelijke doel en het sociale doel terugkomen in de evaluatie. Na de evaluatie kan er een beoordeling plaatsvinden. Er wordt dan een oordeel uitgesproken over het groepsproduct of het groepsproces.

Conclusie theorie

Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen samenwerken aan een gezamenlijk doel. Ook vindt het coöperatief leren plaats volgens een gestructureerde manier van samenwerken. Er is pas sprake van coöperatief leren als er wordt voldaan aan de vijf basiskennmerken: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, samenwerkingsvaardigheden en evaluatie van het groepsproces. Kagan (2010) spreekt pas van coöperatief leren als er wordt voldaan aan de vier basisprincipes: gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie.

Voordat er begonnen kan worden met coöperatief leren is het belangrijk dat er gericht aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen.

Coöperatief leren is van belang omdat het leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren. Ook wordt de interactie gestimuleerd tussen leerlingen onderling. Door de interactie die de leerlingen met elkaar hebben, wordt de cognitieve ontwikkeling bevorderd en worden de sociale en communicatieve vaardigheden van de leerlingen verder ontwikkeld. Daarnaast levert coöperatief leren ook een bijdrage aan het realiseren van een positief pedagogisch klimaat. Ook is uit de studies van Slavin (1995) en Johnson & Johnson (1995) gebleken dat coöperatief leren een positief effect heeft op de leerprestaties van de kinderen. Dit is te verklaren vanuit twee theorieën: de motivatietheorie en de cognitieve theorie.

Wanneer coöperatief leren is ingevoerd in de klas, wordt de interactie tussen leerlingen gestimuleerd. Als er een leeromgeving is gecreëerd waarin de leerlingen gemotiveerd en geconcentreerd kunnen werken, is er sprake van een goed klassenmanagement. In een klassenmanagement waar coöperatief geleerd wordt, moet aandacht worden besteed aan: het stilte signaal, de klassenregels en de inrichting van het lokaal. Naast het aandacht besteden aan een goed klassenmanagement moet de leerkracht ook aandacht besteden aan groepsvorming en klasvorming. Groepsvorming is de basis voor een goede werksfeer. Klasvorming is van belang omdat het bijdraagt aan pedagogisch klimaat. Leerlingen moeten met al hun klasgenoten kunnen samenwerken. Het coöperatief leren kan goed geïntegreerd worden binnen het directe instructiemodel. Door gebruik te maken van coöperatieve werkvormen bij het geven van directe instructie, worden de leerlingen nog actiever bij de les betrokken. Het coöperatief leren vraagt dus niet een totaal nieuwe aanpak maar kan geïntegreerd worden binnen verschillende lesfasen.

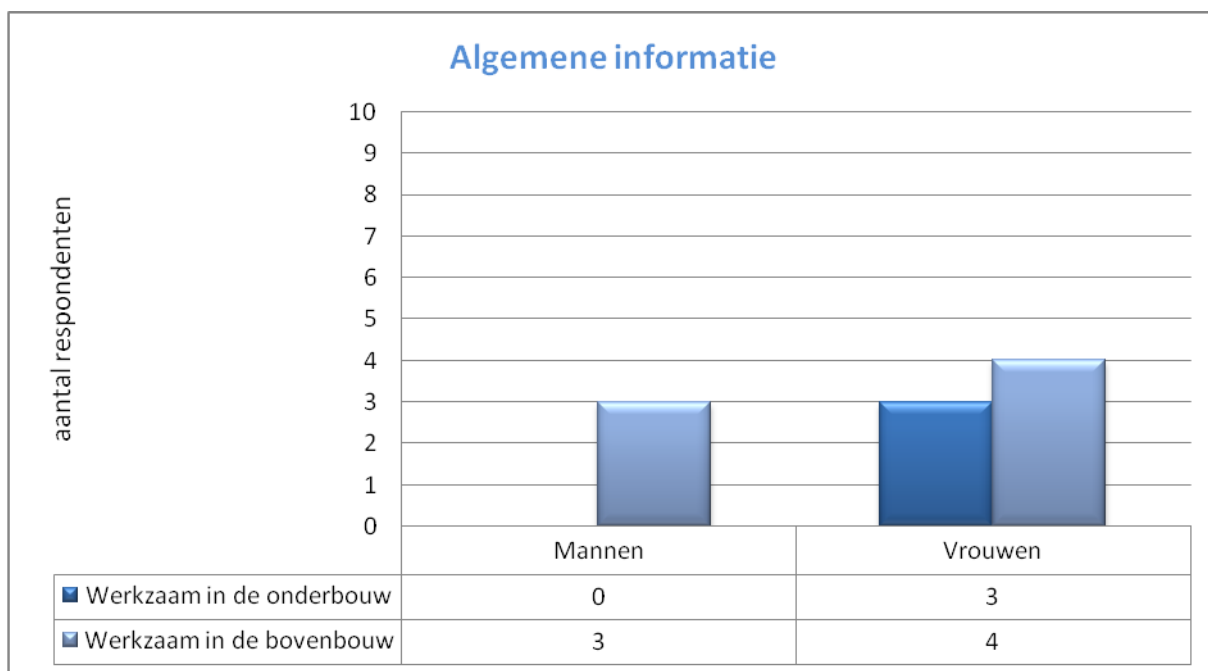
Het evalueren mag bij coöperatief leren nooit ontbreken en neemt dan ook een belangrijke plaats in. Zonder evalueren is er geen sprake van leren. Door de evaluaties is het mogelijk dat de leerkracht inzicht krijgt in de ontwikkeling van de leerlingen. Voor leerlingen is evalueren van belang omdat ze dan onder woorden moeten brengen wat al wel goed gaat en wat nog beter kan. Door het verwoorden krijgen de leerlingen een beter inzicht in het leerproces. Na het evalueren kan er ook nog een beoordeling plaatsvinden. Er wordt dan een oordeel uitgesproken over het groepsproduct of het groepsproces.

4. Uitkomsten praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk staat het uitgevoerde praktijkonderzoek centraal. De onderzoeksresultaten die zijn voortgekomen uit de ingevulde schriftelijke interviews worden beschreven. Er wordt antwoord gegeven op de praktijk deelvragen die aan het begin van het onderzoek zijn gesteld. Voor de verwerking van de resultaten is de opbouw van de enquête aangehouden. Per vraag worden de antwoorden van de respondenten in een staafdiagram verwerkt. Onder elke diagram wordt een korte toelichting gegeven. De volledige enquête is terug te vinden in de bijlage. Tien respondenten hebben de enquête ingevuld. De verticale as van de staafdiagrammen geeft het aantal respondenten weer die het schriftelijk interview hebben ingevuld.

4.1 Algemene gegevens respondenten

De aanvankelijke respons van het praktijkonderzoek zijn achttien leerkrachten. De uiteindelijke respons dat daadwerkelijk de enquête heeft ingevuld zijn tien respondenten geweest.



Staafdiagram 4.1 Algemene informatie respondenten

In staafdiagram 4.1 wordt duidelijk dat van de tien respondenten drie mannen de enquête hebben ingevuld en zeven vrouwen. Daarvan zijn de mannelijke respondenten allemaal werkzaam in de bovenbouw. Van de vrouwelijke respondenten werken er drie in de onderbouw en vier zijn werkzaam in de bovenbouw.

4.2 Ervaring met coöperatief leren

In deze paragraaf worden de resultaten die uit het schriftelijk interview zijn voortgekomen beschreven aan de hand van verschillende staafdiagrammen. In deze paragraaf worden de antwoorden beschreven die te maken hebben met de ervaring van de respondenten met betrekking tot het coöperatief leren. Ook hebben de respondenten aangegeven hoe vaak zij het coöperatief leren inzetten in de praktijk van het basisonderwijs.



Staafdiagram 4.2 Ervaring met het coöperatief leren.

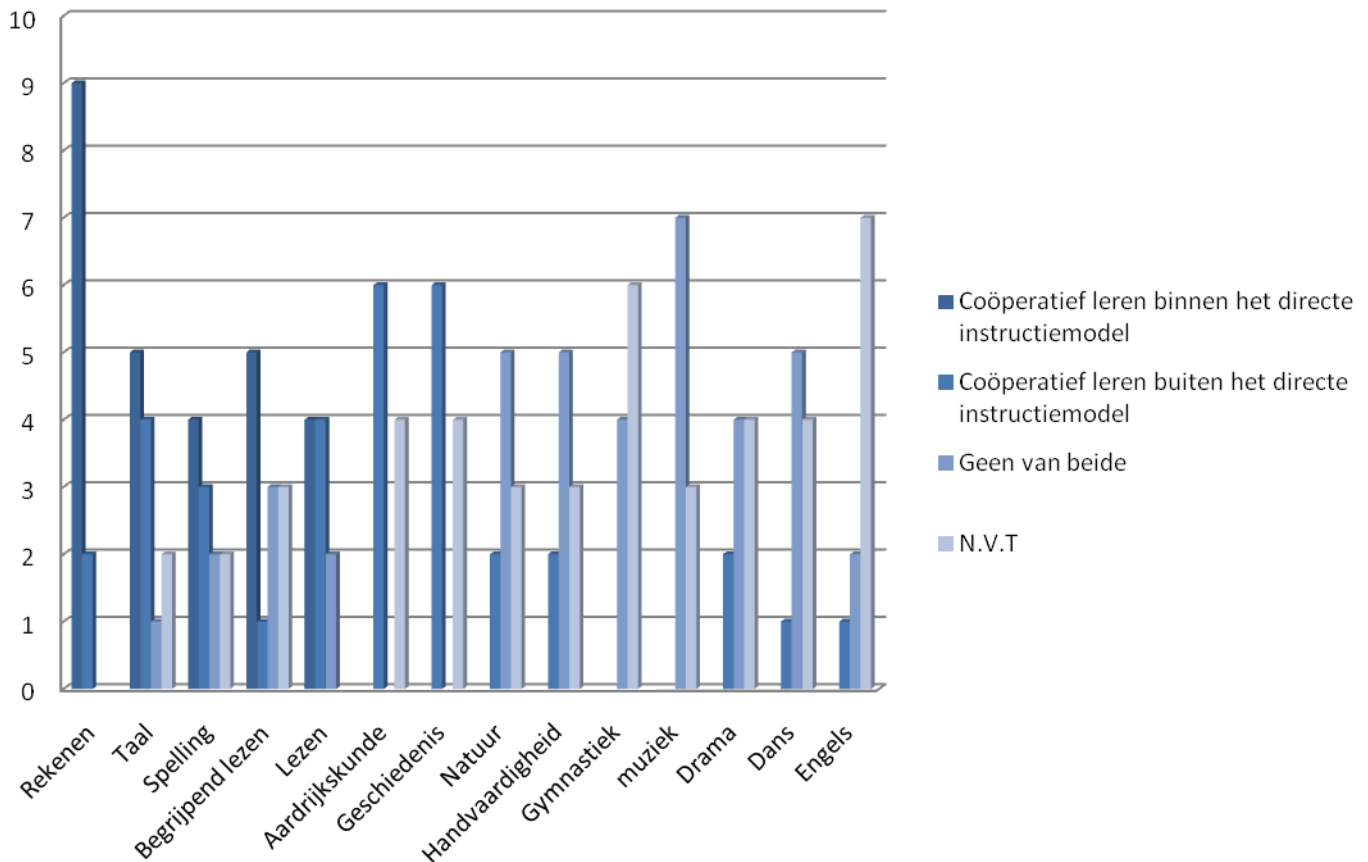
Bij deze vraag mocht de respondent meerdere hokjes aankruisen en toelichten. Van de tien respondenten hebben er vier aangegeven dat ze geen ervaring hebben met coöperatief leren. Al deze vier respondenten hebben 'geen' vervangen door 'weinig ervaring' met coöperatief leren. Uit staafdiagram 4.2 blijkt dat de zes andere respondenten wel ervaring hebben opgedaan met coöperatief leren.

Drie respondenten hebben hun ervaring opgedaan door middel van een cursus. Daarbij hebben ze niet specifiek aangegeven bij wie ze de cursus hebben gevolgd en wat de naam is geweest van de cursus. Twee respondenten hebben aangegeven dat ze een cursus hebben gevolgd wat als onderdeel coöperatief leren had. De andere respondent heeft aangegeven door middel van workshops op de Pabo ervaring opgedaan te hebben met coöperatief leren.

Vier respondenten geven aan dat ze via de praktijk ervaring opgedaan hebben met coöperatief leren. Daarvan geven twee leerkrachten aan dat ze het coöperatief leren hebben overgenomen van hun stagiaires en één leerkracht geeft aan het te hebben overgenomen van een collega. De andere respondent geeft te kennen dat het directe instructiemodel uitnodigt tot coöperatief leren.

Bij anders, namelijk.. geven twee leerkrachten aan dat ze via internet ervaring hebben opgedaan met coöperatief leren door artikelen te lezen en instructiefilmpjes te bekijken. De andere respondent heeft aangegeven lessen overgenomen te hebben van stagiaires.

2. Bij welke vakken maakt u gebruik van coöperatief leren?

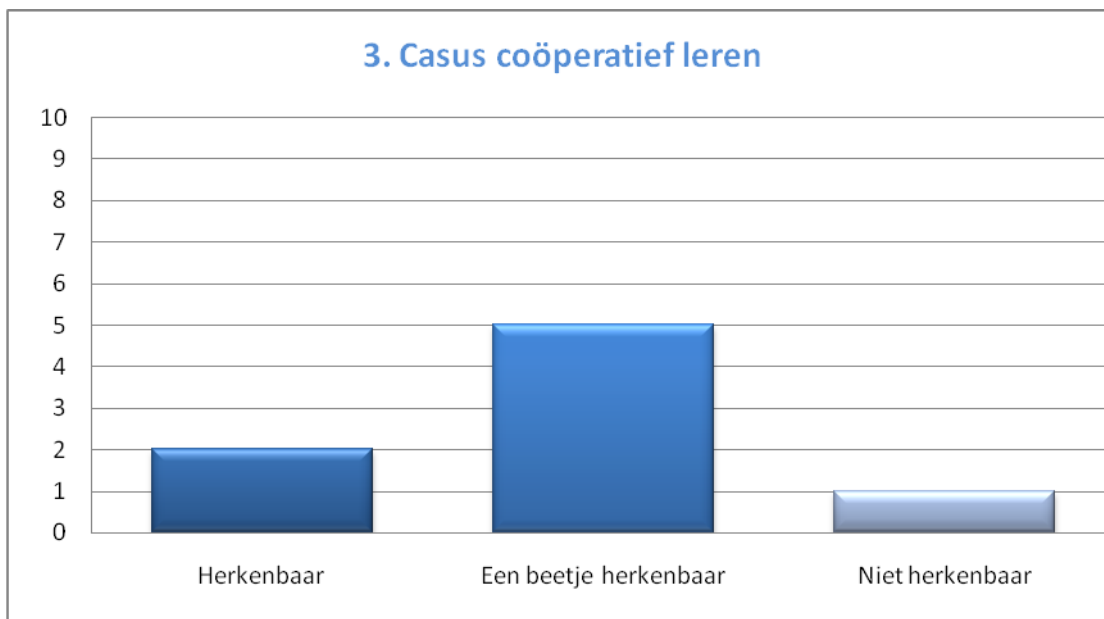


Staafdiagram 4.3 De vak en vormingsgebieden.

De respondenten kregen de gelegenheid om bij elk vak aan te geven of ze gebruik maken van coöperatief leren. Wanneer er geen gebruik gemaakt wordt van coöperatief leren mochten ze geen van beide aankruisen. Als een vak niet wordt ingezet in de klas, dan mocht niet van toepassing aangekruist worden. Wanneer het coöperatief leren geïntegreerd wordt binnen het directe instructiemodel maar ook buiten het directe instructiemodel, mocht de respondent beide hokjes aankruisen.

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is elk vak of vormingsgebied geschikt voor coöperatief leren. Dit komt omdat het coöperatief leren niet verbonden is aan een methode. In principe zou in elke les wel één of meerdere coöperatieve werkvormen toegepast kunnen worden. Uit staafdiagram 4.3 is af te lezen dat er bij het rekenen veel gebruik gemaakt wordt van coöperatief leren binnen het directe instructiemodel. Ook taal en begrijpend lezen springen eruit.

Bij aardrijkskunde en geschiedenis wordt er door zes respondenten aangegeven dat ze gebruik maken van het coöperatief leren buiten het directe instructiemodel. Opvallend is dat er bij de vakken: muziek, dans, natuur en handvaardigheid door het merendeel van de respondenten geen gebruik wordt gemaakt van het coöperatief leren. Engels en gymnastiek zijn door veel respondenten aangekruist als niet van toepassing. Een verklaring hiervoor kan mogelijk zijn dat er alleen Engels wordt gegeven in de bovenbouw en gymnastiek door een vakleerkracht gymnastiek of door stagiaires.



Staafdiagram 4.4 Casus coöperatief leren.

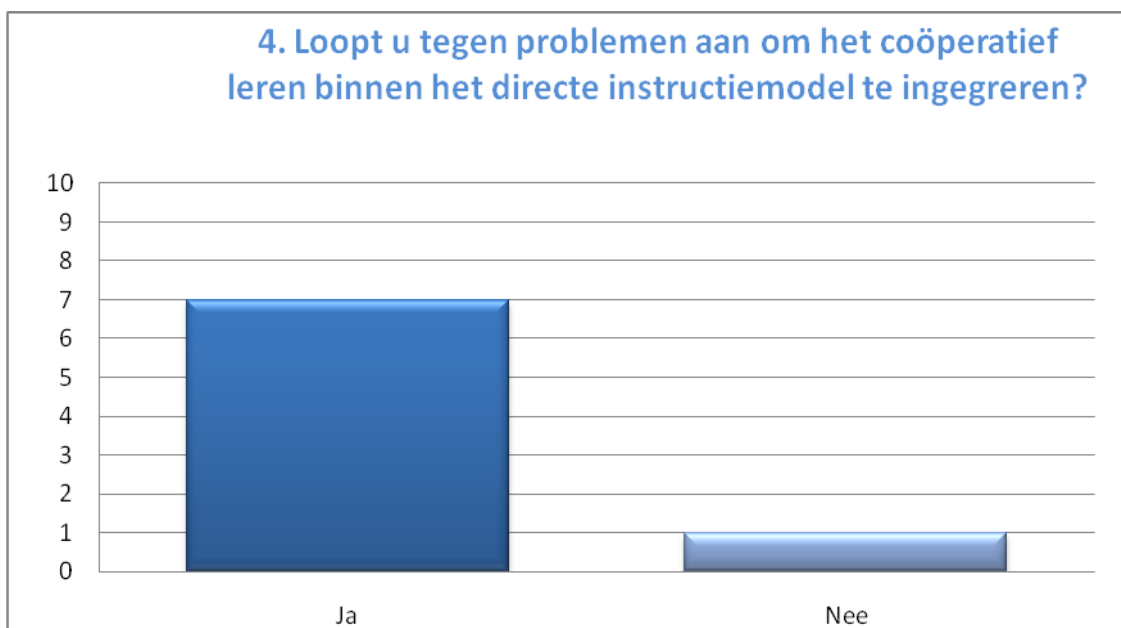
Deze vraag is ingevuld door acht respondenten die bij vraag twee hebben aangegeven dat ze gebruik maken van coöperatief leren binnen het directe instructiemodel. Door twee leerkrachten is bij vraag twee aangegeven geen gebruik te maken van het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel. De respondent die heeft aangegeven wel gebruik te maken van coöperatief leren, maar dit niet integreert binnen het directe instructiemodel, mocht doorgaan naar vraag 5.

De respondent die aangaf helemaal geen gebruik te maken van coöperatief leren, mocht doorgaan naar vraag 6.

De casus die bij vraag 3 is beschreven sluit aan bij het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel volgens de literatuur van Förrer, Kenter & Veenman (2000). Uit staafdiagram 4.4 is af te lezen dat de casus door het merendeel van de respondenten als een beetje herkenbaar wordt geïnterpreteerd. Volgens de literatuur van Förrer, Kenter & Veenman (2000) moet een leerkracht, voordat hij een coöperatieve les uitvoert, beslissingen nemen over de inhoud van de les, het doel van de les en beslissen welke leerlingen met elkaar gaan samenwerken.

Uit de antwoorden van de acht respondenten kan worden afgeleid dat vijf respondenten de coöperatieve les niet altijd op deze manier voorbereiden.

Bij deze vraag was er ruimte voor een toelichting. Drie respondenten hebben een toelichting gegeven. Eén respondent heeft aangegeven dat de snelle leerlingen coöperatief mogen werken om verrijkingssommen op te lossen. Ook wordt het coöperatief leren ingezet tijdens de instructiefase van de rekenles. Een andere respondent geeft aan dat er bij de rekenles geen sociaal doel geformuleerd wordt. Een andere respondent schrijft dat er binnen het technisch lezen gebruik wordt gemaakt van het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel maar ook buiten dit model. Het coöperatief leren gebeurt in vaste tafelgroepjes. Tijdens het rekenles mogen de compacters coöperatief leren en de leerkracht wisselt de samenstelling tussen deze groepjes. Uit de toelichtingen van de respondenten komt naar voren dat twee respondenten het coöperatief leren inzetten tijdens het rekenen, en dan vooral bij de compacters, ook wel de begaafde leerlingen genoemd.



Staafdiagram 4.5 Problemen tijdens het integreren van coöperatief leren binnen het directe instructiemodel.

Ook deze vraag is ingevuld door de acht respondenten die het coöperatief leren integreren binnen het directe instructiemodel. Uit staafdiagram 4.5 blijkt dat het merendeel van de respondenten tegen problemen aanlopen tijdens het werken met het directe instructiemodel. Dit kan mogelijk een reden zijn waarom het coöperatief leren, beschreven bij vraag 3, niet geïntegreerd wordt binnen het directe instructiemodel volgens de theorie van Förrer, Kenter en Veenman (2000).

De volgende problemen zijn aangegeven door de respondenten:

- Twee respondenten hebben aangegeven dat ze bij het directe instructiemodel werken met homogene instructiegroepen omdat ze gebruik maken van verlengde instructie bij de instructieafhankelijke groep. Ze weten niet hoe ze het coöperatief leren bij deze groep kunnen inzetten.
- Twee respondenten hebben aangegeven dat ze het moeilijk vinden om in te schatten hoeveel tijd het coöperatief leren gaat kosten.
- Eén respondent geeft aan dat je bij een aantal vakken , bijvoorbeeld bij estafettelezen, zelf veel bezig bent met instructie geven en dat er dan geen ruimte overblijft voor het coöperatief leren. Bij het vak begrijpend lezen geeft deze respondent aan nog weinig ervaring te hebben met coöperatief leren binnen het directe instructiemodel.
- Eén respondent geeft aan het alleen toe te passen wanneer het ook effect heeft.
- Eén respondent vraagt zich af hoe het coöperatief leren op de juiste manier kan worden uitgevoerd door de leerlingen, zodat ze de antwoorden niet aan elkaar voorzeggen en dat ze geen ruzie met elkaar maken.

De acht respondenten die vraag 3 en vraag 4 hebben ingevuld, mochten doorgaan naar vraag 7. Vraag 5 wordt beantwoord door de respondent die wel gebruik maakt van het coöperatief leren in de klas, maar het niet binnen het directe instructiemodel integreert. Vraag 6 wordt ook beantwoord door één respondent. Deze leerkracht heeft bij vraag twee aangegeven helemaal geen gebruik te maken van coöperatief leren.

5. Wat is de reden dat u het coöperatief leren niet binnen het directe instructiemodel integreert?

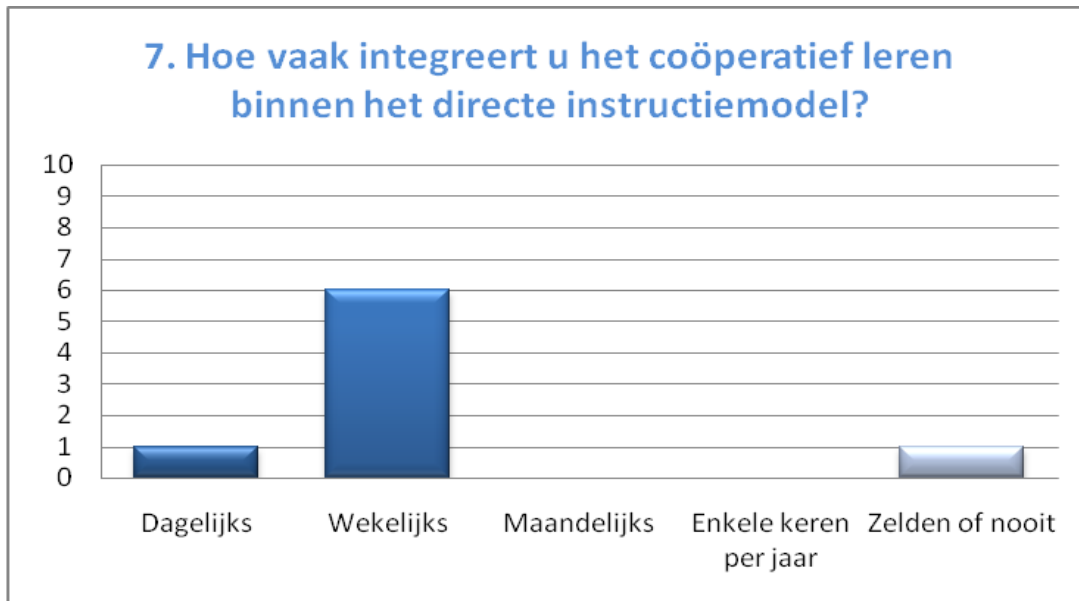
De respondent geeft zelf aan weinig ervaring te hebben met het coöperatief leren.

Na het invullen van vraag 5 mocht deze respondent doorgaan naar vraag 8 en daarna alle andere vragen van de enquête ook invullen.

6. Wat is de reden dat u geen gebruik maakt van coöperatief leren in de klas?

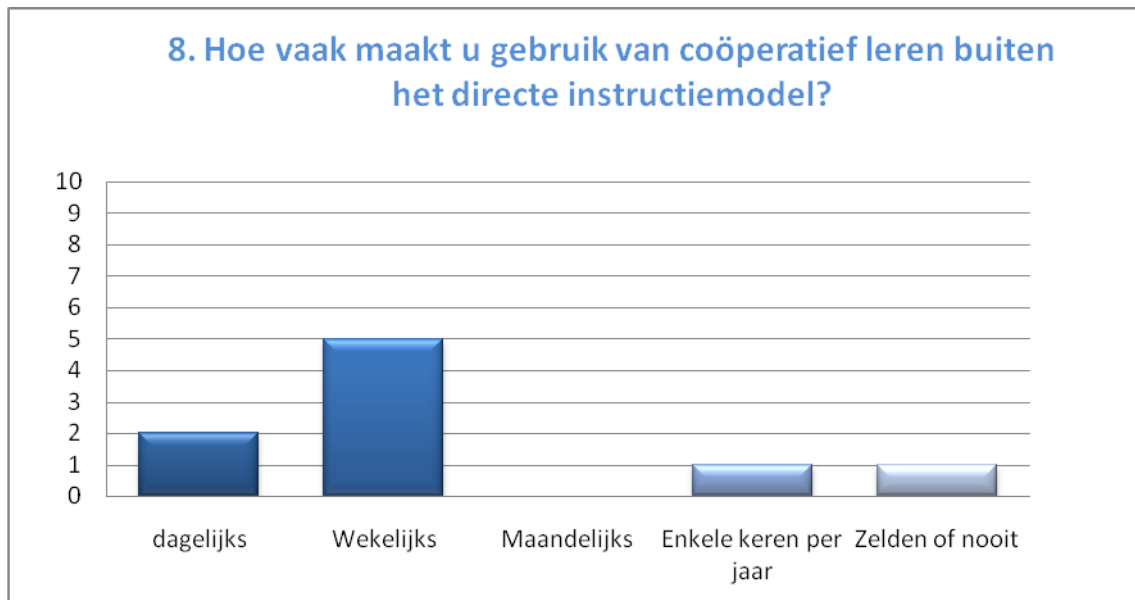
De respondent zegt zelf over weinig ervaring met coöperatief leren te beschikken. Vooral in de onderbouw vindt de respondent het lastig om het coöperatief leren in te zetten.

Omdat vraag 7, 8 en 9 gaan over het coöperatief leren in de klas, mocht de respondent doorgaan naar vraag 10. Deze vragen zijn niet van toepassing voor de respondent omdat deze heeft aangegeven geen gebruik te maken van coöperatief leren.



Staafdiagram 4.6 De mate waarin het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel wordt geïntegreerd.

Deze vraag is beantwoord door acht respondenten die het coöperatief leren integreren binnen het directe instructiemodel. Uit staafdiagram 4.6 is af te lezen dat maandelijks en enkele keren per jaar niet zijn aangekruist. Uit het staafdiagram blijkt dat het coöperatief leren door zeven respondenten dagelijks of wekelijks wordt ingezet. Eén respondent geeft aan het coöperatief leren zelden of nooit in te zetten. Opvallend is dat zes respondenten aangeven het coöperatief leren wekelijks in te zetten en één respondent geeft aan het coöperatief leren dagelijks in te zetten. Bij vraag 4 hebben zeven respondenten aangegeven dat ze wel tegen problemen aanlopen tijdens het coöperatief leren. Dit kan ook verklaren waarom de casus, bij vraag 3, als 'beetje herkenbaar' wordt aangegeven. Zeven respondenten maken blijkbaar wekelijks gebruik van het coöperatief leren maar het wordt niet ingezet volgens de literatuur van Förrer, Kenter & Veenman (2000).



Staafdiagram 4.7 De mate waarin het coöperatief leren wordt ingezet buiten het directe instructiemodel.

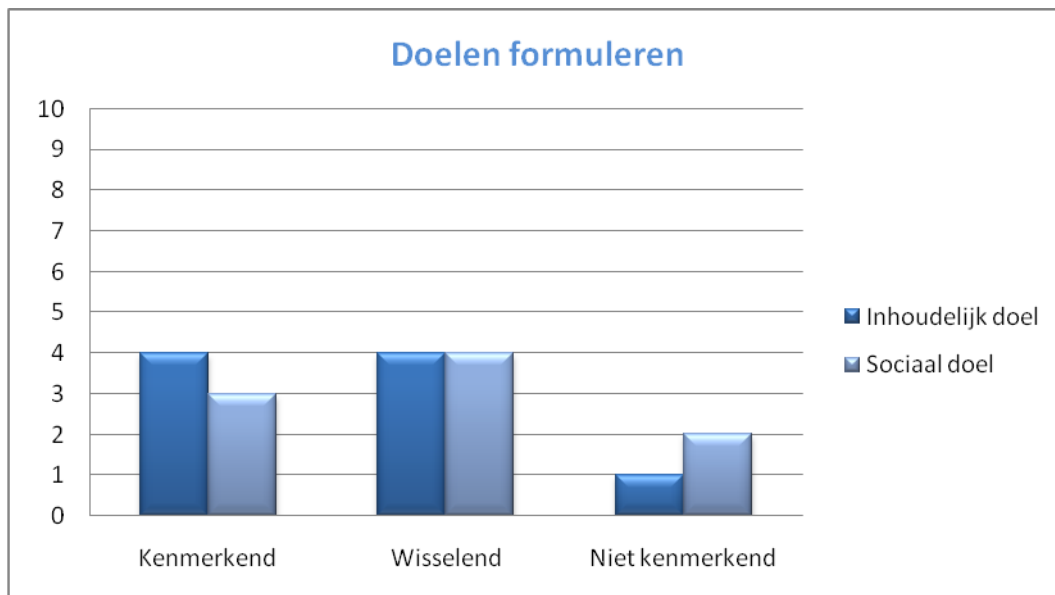
Deze vraag is beantwoord door negen respondenten. Deze respondenten hebben eerder aangegeven dat ze gebruik maken van coöperatief leren in de klas. Opvallend is ook nu dat het merendeel van de respondenten aangeeft het coöperatief leren wekelijks in te zetten. Aan de hand van de resultaten uit staafdiagram 4.6 en staafdiagram 4.7 kan gezegd worden dat het coöperatief leren door het merendeel van de respondenten dagelijks tot wekelijks wordt ingezet. Dit zowel binnen als buiten het directe instructiemodel.

4.3 De rol van de leerkracht tijdens het coöperatief leren

In deze paragraaf wordt de rol van de leerkracht weergegeven door een aantal stellingen. Al deze stellingen horen bij vraag 9 uit de enquête. Sommige stellingen zijn samengevoegd in één staafdiagram zodat er een overzichtelijk beeld gevormd kan worden. De stellingen die in deze paragraaf zijn verwerkt zijn ingevuld door negen respondenten.

De respondenten mochten aangeven in welke mate een stelling voor hen herkenbaar was. Er kon worden gekozen uit de volgende antwoordmogelijkheden:

- Kenmerkend;
- Wisselend;
- Niet kenmerkend.



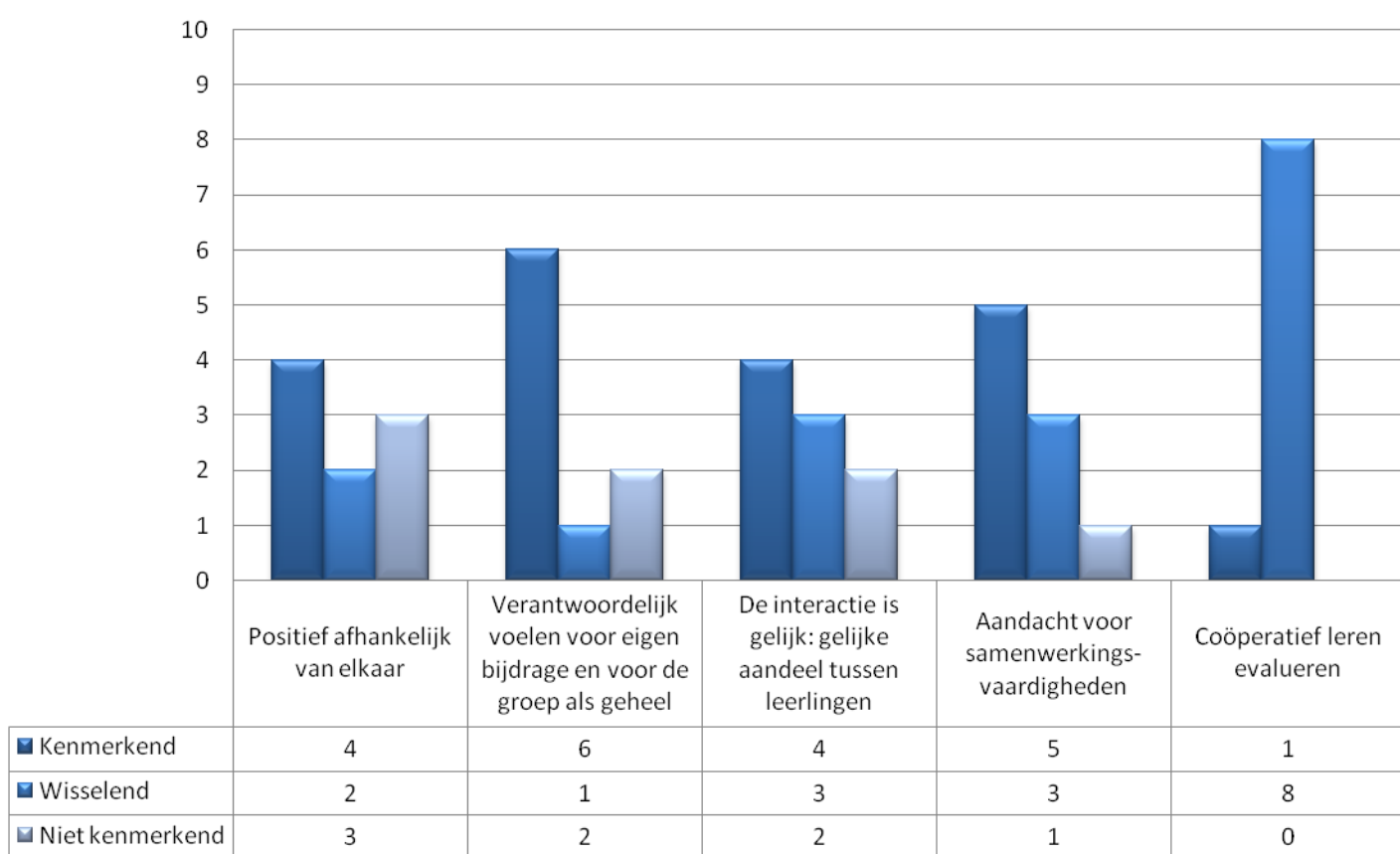
Staafdiagram 4.8 Het formuleren van doelen.

De respondent kreeg de volgende twee stellingen voorgelegd:

- Ik formuleer een inhoudelijk doel;
- Ik formuleer een sociaal doel.

Volgens Förrer, Kenter en Veenman (2000) moet er bij het coöperatief leren sprake zijn van zowel een inhoudelijk als een sociaal doel. Uit staafdiagram 4.8 is af te lezen dat beide doelen door het merendeel van de respondenten wisselend geformuleerd worden. Hieruit blijkt dat beide doelen wisselend aanwezig zijn in een les. Door vier respondenten wordt aangegeven dat het formuleren van een inhoudelijk doel kenmerkend is. Bij het formuleren van een sociaal doel wordt door drie respondenten aangegeven dat ze dit herkennen als kenmerkend.

Kenmerken van coöperatief leren



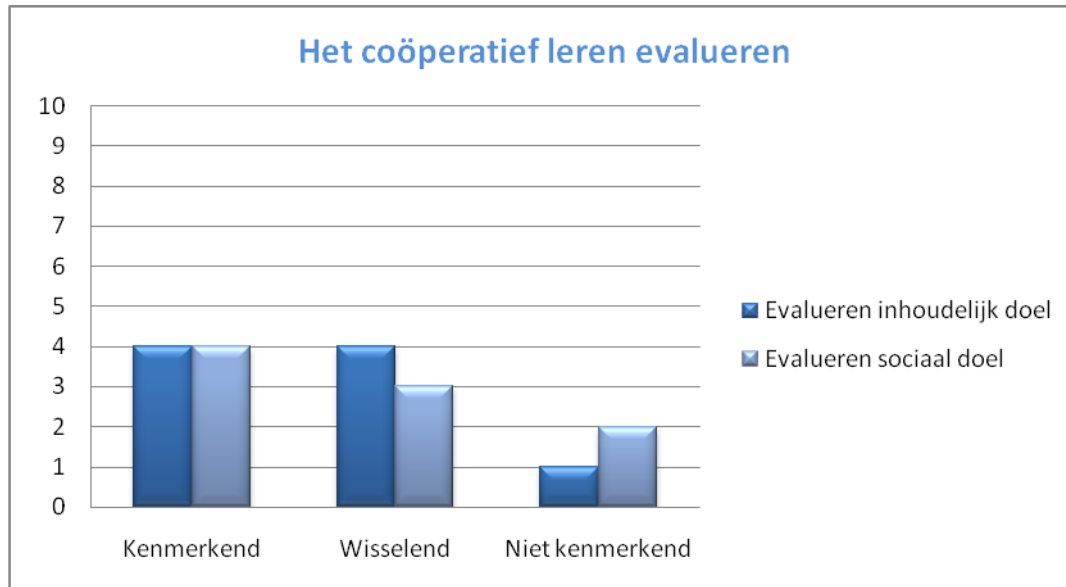
Staafdiagram 4.9 De kenmerken van coöperatief leren.

De respondent kreeg de volgende vijf stellingen voorgelegd:

- Ik zorg ervoor dat de leerlingen op een positieve manier afhankelijk zijn van elkaar door een groepsdoel te formuleren;
- Ik zorg ervoor dat de leerlingen zich enerzijds verantwoordelijk voelen voor hun eigen bijdrage maar zich anderzijds ook verantwoordelijk voelen voor het werk van de groep als geheel;
- Ik zorg ervoor dat de interactie gelijk is: elke leerling heeft een gelijk aandeel in het proces;
- Ik besteed gericht aandacht aan de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen;
- Ik evalueer het coöperatief leren met de leerlingen.

Deze stellingen horen bij de vijf basiskenmerken die volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) ten grondslag liggen van iedere coöperatieve les. Deze basiskenmerken zijn uitgebreid beschreven in hoofdstuk 2, paragraaf 2.3. Er is pas sprake van coöperatief leren als deze vijf basiskenmerken gerealiseerd zijn. Uit staafdiagram 4.9 blijkt dat niet alle vijf de basiskenmerken altijd aanwezig zijn in de coöperatieve lessen van de respondenten.

Hieruit komt naar voren dat niet elke vorm van samenwerking tussen de leerlingen aangeduid kan worden als coöperatief leren omdat er pas sprake is van coöperatief leren als de vijf basiskenmerken gerealiseerd zijn.

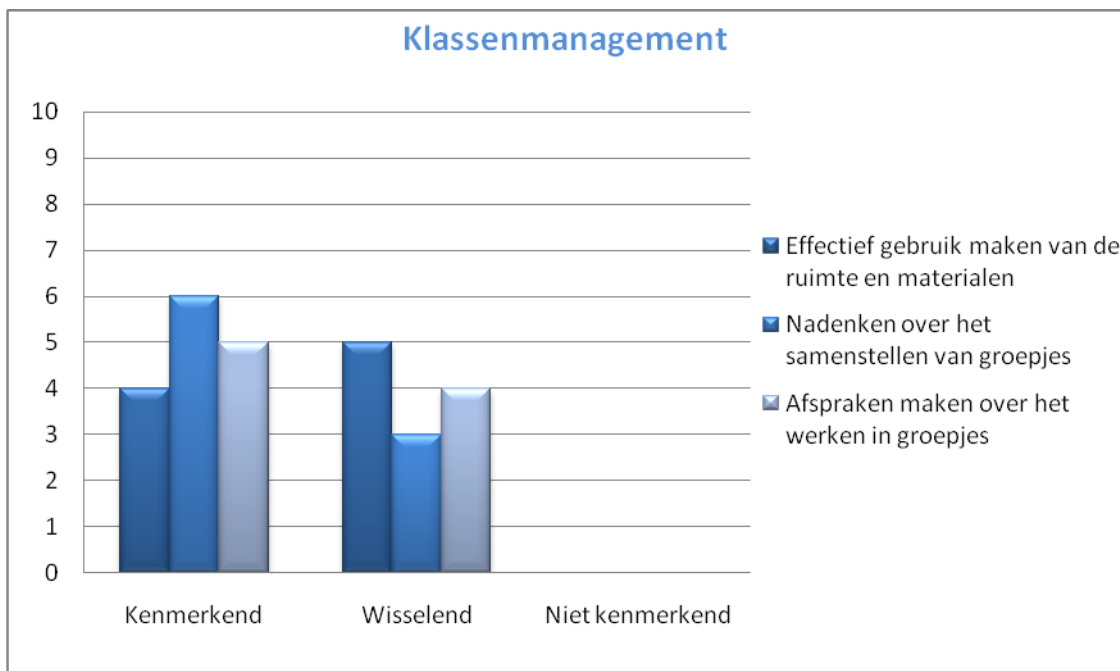


Staafdiagram 4.10 Het evalueren van coöperatief leren.

De respondent kreeg de volgende twee stellingen voorgelegd:

- Ik formuleer een inhoudelijk doel;
- Ik formuleer een sociaal doel.

Een basiskenmerk van coöperatief leren is het evalueren met de leerlingen. Tijdens de evaluatie worden er volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) altijd twee doelen geformuleerd: het inhoudelijke en het sociale doel.. Uit staafdiagram 4.10 blijkt dat de doelen niet altijd geëvalueerd worden. Uit staafdiagram 4.8 blijkt ook dat de respondenten een inhoudelijk- en sociaal doel niet altijd formuleren tijdens een coöperatieve les. Dat kan mogelijk verklaren waarom het inhoudelijk en het sociaal doel niet altijd wordt geëvalueerd tijdens een coöperatieve les.

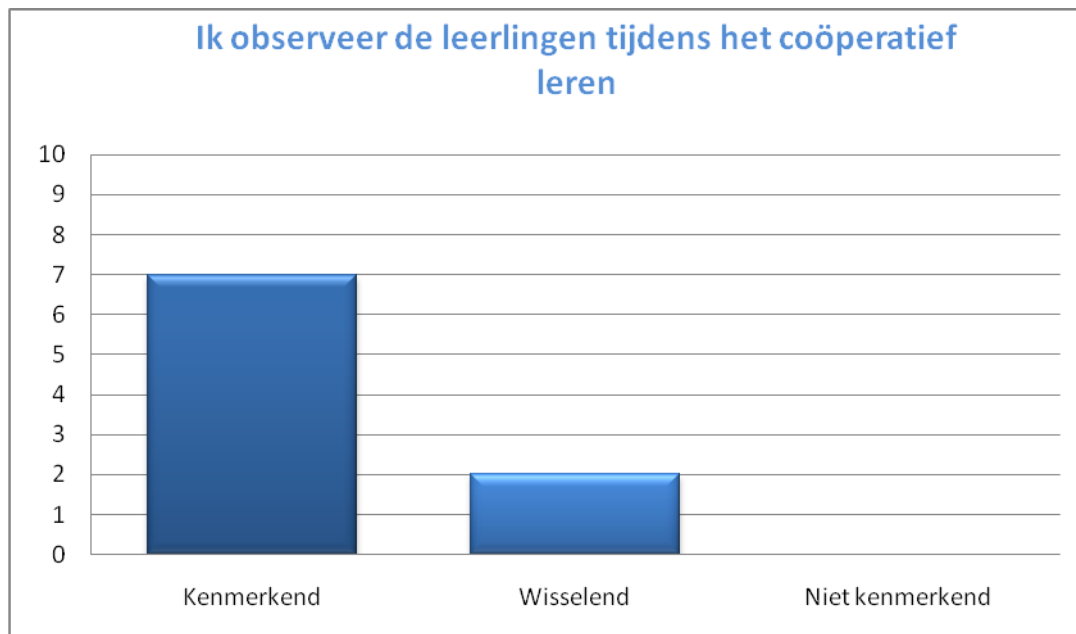


Staafdiagram 4.11 Klassenmanagement tijdens het coöperatief leren.

De respondent kreeg de volgende drie stellingen voorgelegd:

- Ik maak effectief gebruik van de ruimte en materialen;
- Ik denk van te voren na over het samenstellen van de groepjes;
- Ik maak samen met de leerlingen afspraken over hoe het werken in groepjes goed kan verlopen.

Deze drie stellingen zijn in één staafdiagram verwerkt omdat ze alle drie onder het klassenmanagement van coöperatief leren vallen. Alle respondenten geven aan effectief gebruik te maken van de ruimte en materialen. Vijf respondenten herkennen dit als wisselend en vier als kenmerkend. Bij het coöperatief leren werken de leerlingen samen in tweetallen of in groepjes. Ook nu geven alle respondenten aan dat ze van te voren nadenken over het samenstellen van groepjes. Zes herkennen dit als kenmerkend en drie als wisselend. Er kan van worden uitgegaan dat er van te voren groepjes gevormd worden door de leerkrachten, maar dat dit door drie respondenten niet altijd wordt gedaan. Ook worden er samen met de leerlingen afspraken gemaakt over hoe het werken in groepjes goed kan verlopen. Vijf respondenten geven aan dat dit kenmerkend is voor hun en vier herkennen dit als wisselend. Opvallend is dat alle respondenten zich herkennen in het klassenmanagement bij het coöperatief leren omdat 'niet kenmerkend' door geen enkele respondent is aangekruist.



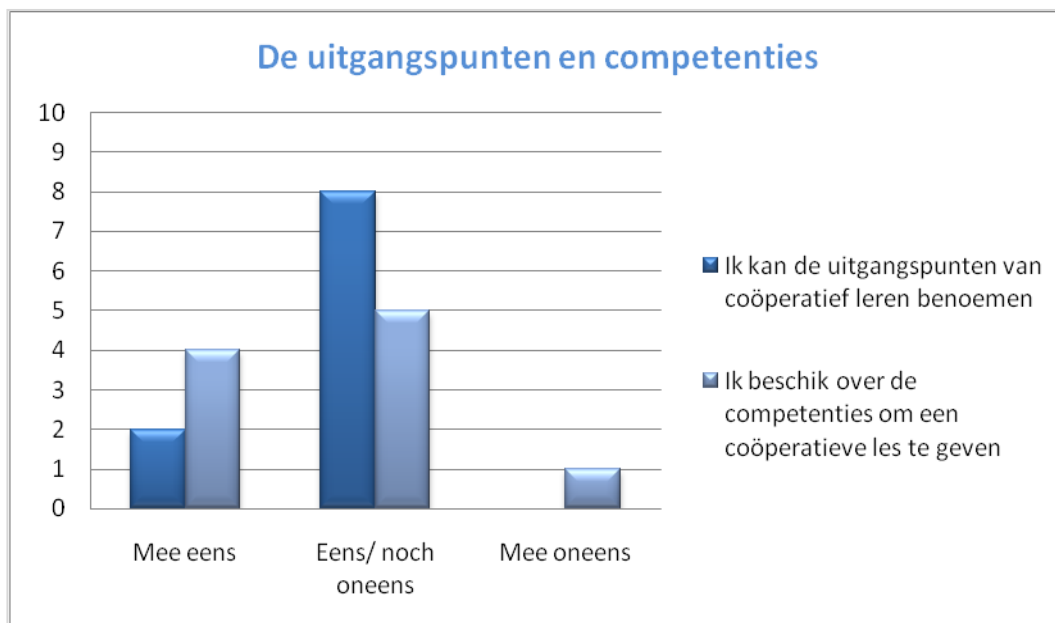
Staafdiagram 4.12 Het observeren van leerlingen tijdens het coöperatief leren.

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is het observeren van de leerlingen tijdens het coöperatief leren een taak van de leerkracht. Door het observeren kan de leerkracht goed kijken hoe het werken in groepjes verloopt. Alle negen respondenten hebben aangegeven dat ze de leerlingen observeren tijdens het werken in groepjes tijdens het coöperatief leren. Zeven herkennen dit als kenmerkend en twee als wisselend. Er is dus tijdens het coöperatief leren sprake van het observeren van de leerlingen door de respondenten omdat 'niet kenmerkend' niet is aangekruist.

4.4 De competenties van de leerkrachten

In deze paragraaf worden de stellingen die bij vraag 10 aan de leerkrachten zijn voorgelegd verwerkt in staafdiagrammen. Deze stellingen zijn door alle tien de respondenten ingevuld. Ook in deze paragraaf zijn soms meerdere stellingen in één diagram verwerkt voor een overzichtelijk beeld. De leerkrachten mochten aangeven in welke mate ze het met een stelling eens waren. Er was keuze uit:

- Mee eens;
- Eens/ noch oneens;
- Mee oneens.



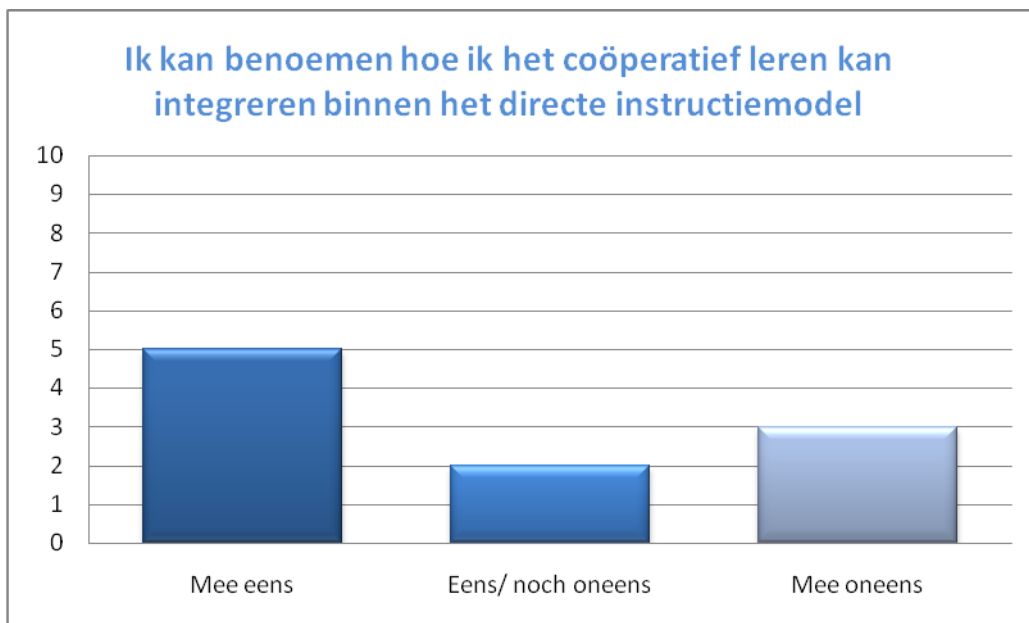
Staafdiagram 4.13 De uitgangspunten van het coöperatief leren en het beschikken over de competenties.

In deze staafdiagram zijn twee stellingen verwerkt:

- Ik kan de uitgangspunten van coöperatief leren benoemen;
- Ik beschik over de competenties om een coöperatieve les te geven.

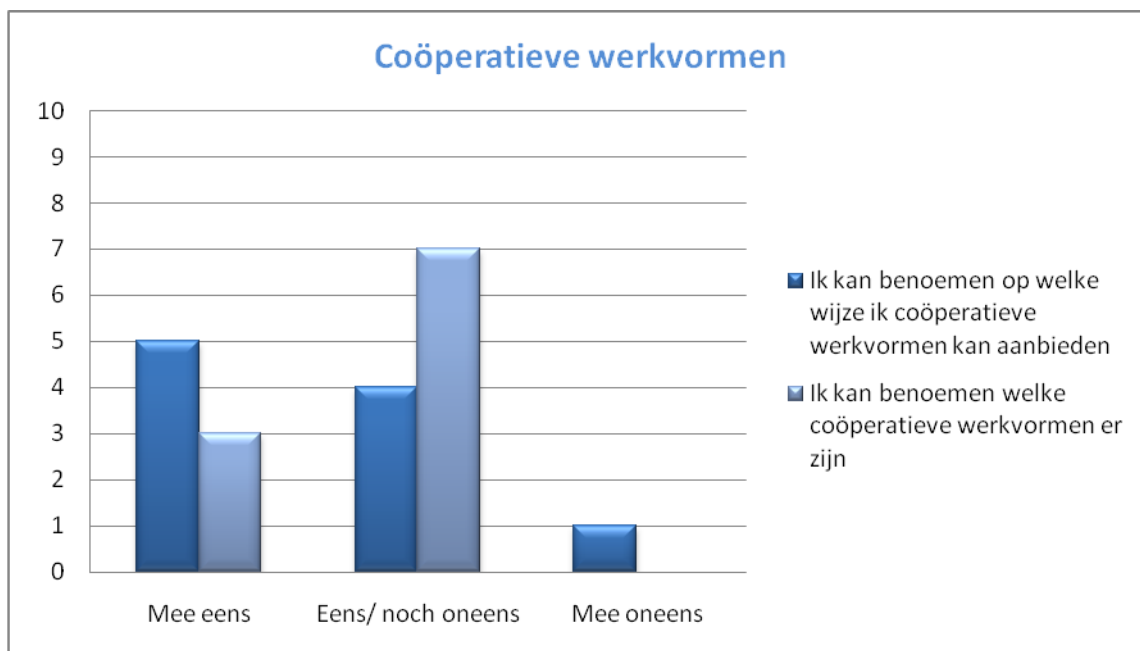
Uit staafdiagram 4.13 komt naar voren dat het merendeel van de respondenten de middenweg (eens/noch oneens) heeft gekozen als het gaat over de uitgangspunten van coöperatief leren. Een mogelijkheid zou kunnen zijn dat de leerkrachten ongeveer weten wat de uitgangspunten zijn van het coöperatief leren maar dit niet volledig kunnen benoemen. Dit kan ook verklaren waarom de vijf basiskennmerken niet altijd aanwezig zijn in een coöperatieve les.

Ook mochten de respondenten aangeven of ze zichzelf competent genoeg vinden om een coöperatieve les te geven. Eén respondent heeft aangegeven niet over de competenties te beschikken om het coöperatief leren in te zetten. Door vier respondenten is aangegeven dat ze zichzelf wel competent vinden om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten. Vijf andere respondenten zijn het met deze stelling eens noch oneens.



Staafdiagram 4.14 Het integreren van het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel.

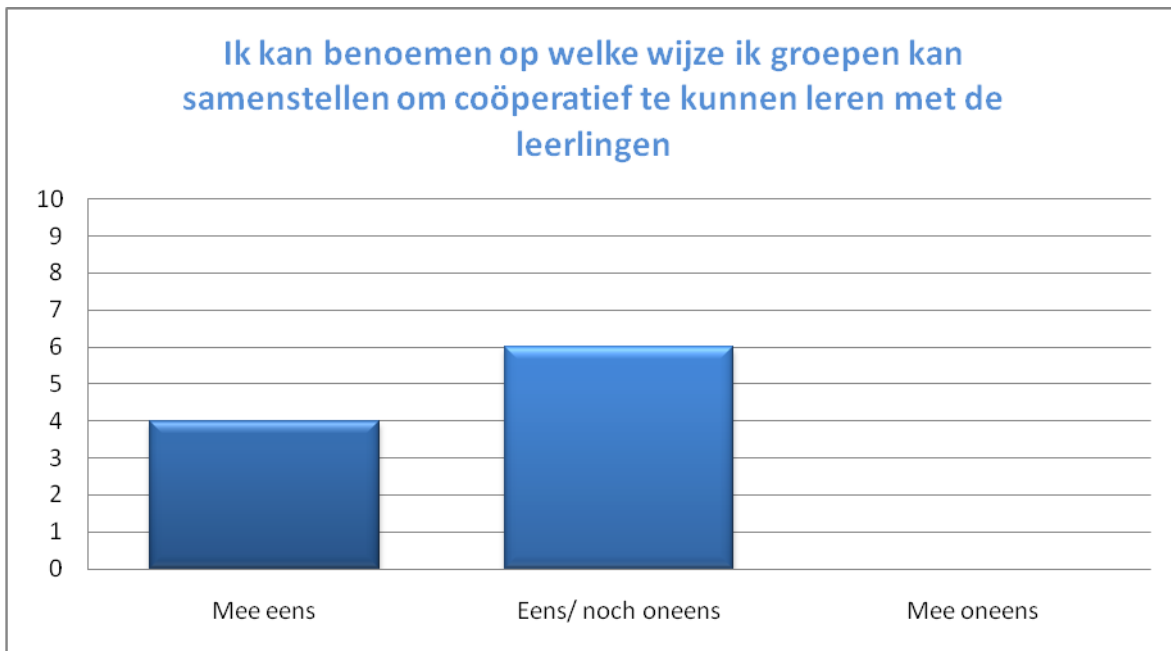
Vijf respondenten geven aan dat ze weten op welke wijze het coöperatief leren geïntegreerd kan worden binnen het directe instructiemodel. Opvallend is dat uit staafdiagram 4.5 blijkt dat het merendeel van de respondenten tegen problemen aanlopen om het coöperatief leren te integreren binnen het directe instructiemodel. Uit staafdiagram 4.14 blijkt dat vijf respondenten wel kunnen benoemen hoe het coöperatief leren geïntegreerd kan worden binnen het directe instructiemodel.



Staafdiagram 4.15 Coöperatieve werkvormen

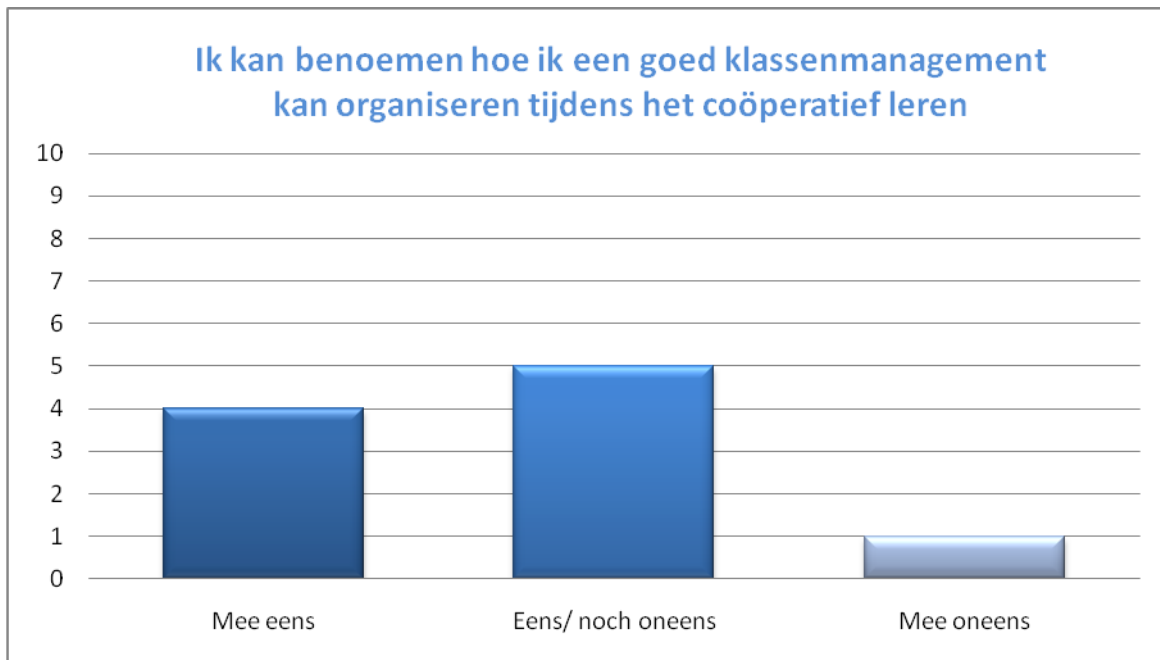
Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) kan de leerkracht de uitgangspunten van coöperatief leren concreet maken met behulp van coöperatieve werkvormen. Uit staafdiagram 4.15 blijkt dat het merendeel van de respondenten het eens is met de stelling: ik kan benoemen op welke wijze ik coöperatieve werkvormen kan aanbieden. Vier respondenten zijn het eens/ noch oneens met deze stelling en één respondent heeft aangegeven het oneens te zijn met de stelling.

Bij de stelling: 'Ik kan benoemen welke coöperatieve werkvormen er zijn' is er een grote uitschieter van de eens/ noch oneens keuze. Het merendeel van respondenten heeft aangegeven het hiermee eens/ noch oneens te zijn. Door drie respondenten is aangegeven dat ze wel kunnen benoemen welke coöperatieve werkvormen er zijn. Opvallend is dat bij deze stelling de keuze 'mee oneens' niet is aangekruist. Dit kan mogelijk betekenen dat alle respondenten bekend zijn met in ieder geval een aantal coöperatieve werkvormen.



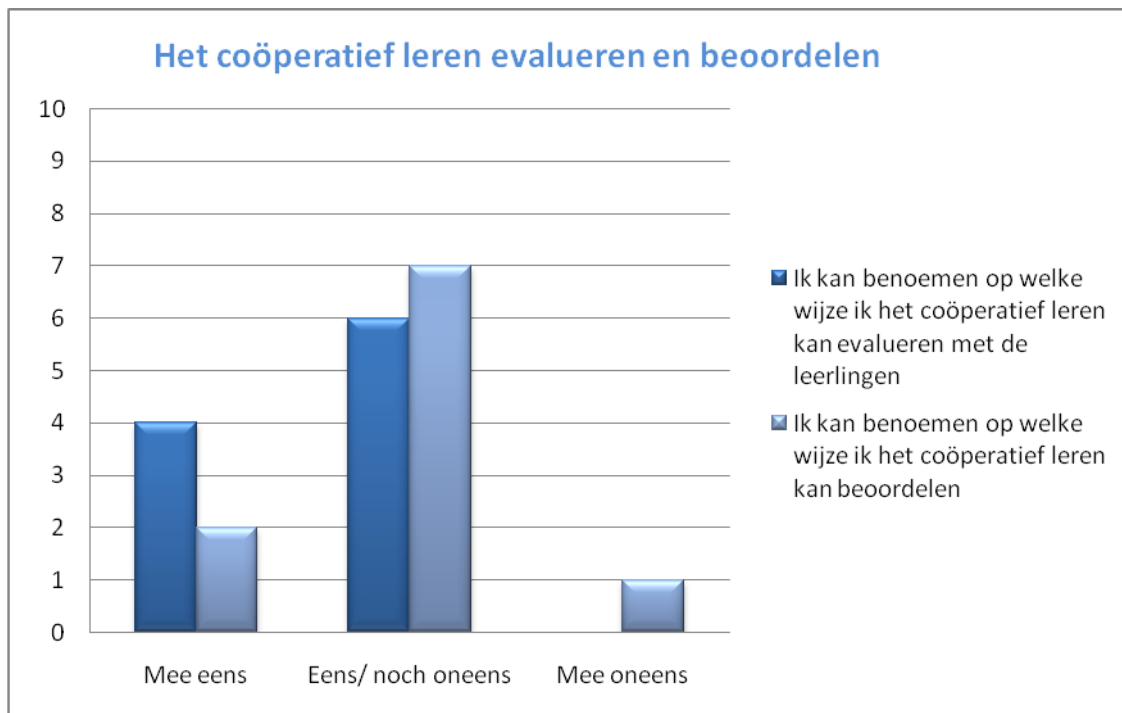
Staafdiagram 4.16 Het samenstellen van groepen tijdens het coöperatief leren.

Coöperatief leren kent vier groeperingsvormen: heterogene groepen, homogene groepen, willekeurige groepen en interessegroepen. Elke vorm is voor een verschillend doel in te zetten. Dit is uitgebreid beschreven in hoofdstuk 3, paragraaf 3.2.3. Uit staafdiagram 4.16 blijkt dat alle respondenten het met de stelling eens, of eens/ noch oneens zijn. Dit kan mogelijk betekenen dat de respondenten ongeveer weten op welke wijze de groepen samengesteld kunnen worden tijdens het coöperatief leren.



Staafdiagram 4.17 Het organiseren van een goed klassenmanagement tijdens het coöperatief leren.

Uit staafdiagram 4.17 is af te lezen dat vijf respondenten hebben gekozen voor de keuze 'eens/ noch oneens'. Vier respondenten hebben gekozen voor de keuze 'mee eens'. Uit staafdiagram 4.11 (paragraaf 4.3) blijkt dat negen respondenten zich herkennen in het klassenmanagement tijdens het coöperatief leren omdat niet kenmerkend niet is aangekruist.



Staafdiagram 4.18 Het evalueren en beoordelen van coöperatief leren.

Uit staafdiagram 4.18 blijkt dat het merendeel van de respondenten bij beide stellingen heeft gekozen voor de middenweg: eens/ noch oneens. Dit kan mogelijk inhouden dat de respondenten ongeveer weten hoe ze het coöperatief leren kunnen evalueren en op welke wijze beoordelen. Echter één respondent heeft aangegeven dat het onduidelijk is hoe het coöperatief leren beoordeeld kan worden. Uit staafdiagram 4.9 blijkt dat het coöperatief leren wisselend geëvalueerd wordt door de respondenten. Uit staafdiagram 4.10 blijkt dat niet altijd een sociaal doel en een inhoudelijk doel wordt geformuleerd tijdens een coöperatieve les. Dit kan verklaren waarom deze doelen niet altijd worden geëvalueerd tijdens een coöperatieve les en dat het voor de respondenten niet duidelijk is op welke wijze het coöperatieve leren geëvalueerd kan worden met de leerlingen.

Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is het belangrijk dat de leerlingen ook bij de evaluatie worden betrokken. Door de leerlingen bij de evaluatie te betrekken voelen zij zich meer verantwoordelijk voor hun leerproces. Ook kan het coöperatief leren beoordeeld worden. Het beoordelen houdt in dat op basis van de verzamelde gegevens, de leerkracht een oordeel uitspreekt over het groepsproduct of het groepsproces. Uit het diagram 4.18 blijkt dat ook nu, het merendeel van de respondenten heeft gekozen voor de middenweg: eens/ noch oneens. Evalueren en beoordelen hangen sterk met elkaar samen.

Tijdens het evalueren worden er gegevens verzameld en op basis van deze gegevens kan een leerkracht een oordeel uitspreken. Wanneer het voor de respondenten niet helemaal duidelijk is op welke wijze het coöperatief leren geëvalueerd kan worden, kan dat ook verklaren waarom de leerkrachten niet precies weten hoe het coöperatief leren beoordeeld kan worden.

4.5 De overige opmerkingen

Als afsluiting heb ik de respondenten de mogelijkheid gegeven om eventueel wat aan te vullen. Vier respondenten hebben een aanvulling of opmerking gegeven. Eén respondent heeft aangegeven dat deze de enquête de boel weer even op een rijtje zet. Drie andere respondenten hebben aangegeven het coöperatief leren een leuke werkwijze te vinden maar dat ze er nog niet genoeg van af weten om het coöperatief leren succesvol in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten. Daarom zouden ze graag meer informatie over het coöperatief leren willen hebben. Ook wordt door één respondent aangegeven dat deze vooral meer informatie zou willen hebben over het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel. Over het nut van het coöperatief leren is de respondent overtuigd.

4.6 Conclusie praktijkonderzoek

In dit praktijkonderzoek is onderzocht in hoeverre de leerkrachten van OBS de Ster, mijn LIO- school, zichzelf competent vinden om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten. Het bestuur van OBS de Ster heeft besloten dat er instructie wordt gegeven door middel van het directe instructiemodel. Volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) is het directe instructiemodel erg geschikt voor het toepassen van coöperatieve werkvormen. Door het toepassen van coöperatief leren tijdens de directe instructie worden de leerlingen nog actiever bij de les betrokken. De leerkracht heeft nog meer mogelijkheden om de leerlingen te activeren, waardoor niet alleen de cognitieve ontwikkeling gestimuleerd wordt, maar ook de sociale ontwikkeling van de leerlingen. Vanuit het praktijkonderzoek kan er geconcludeerd worden dat het coöperatief leren regelmatig wordt ingezet op mijn LIO- school. Het coöperatief leren wordt maar liefst wekelijks binnen het directe instructiemodel geïntegreerd. Ook buiten het directe instructiemodel wordt het coöperatief leren door het merendeel van de respondenten wekelijks tot dagelijks ingezet. Uit de antwoorden van de respondenten kan gezegd worden dat het coöperatief leren niet altijd op de juiste manier geïntegreerd wordt binnen het directe instructiemodel. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat er tijdens een coöperatieve les niet altijd een inhoudelijk en sociaal doel geformuleerd wordt door de respondenten. Volgens de theorie van Förrer, Kenter & Veenman (2000) moeten deze twee doelen altijd geformuleerd worden door de leerkrachten.

Door het merendeel van de respondenten is ook aangegeven dat ze tegen problemen aanlopen tijdens het integreren van het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel. Dit kan verklaren waarom het niet op de juiste manier wordt ingezet in de praktijk van het basisonderwijs. Ook komen deze resultaten weer overeen met de probleemstelling die aan het begin van dit onderzoek is geformuleerd. In de probleemstelling kwam naar voren dat de leerkrachten het lastig vinden om het coöperatief leren te integreren binnen het directe instructiemodel.

Als er gekeken wordt naar het inzetten van de vijf basiskenmerken tijdens het coöperatief leren kan er gezegd worden dat deze niet altijd aanwezig zijn tijdens het coöperatief leren. Volgens de theorie van Förrer, Kenter & Veenman (2000) liggen de vijf basiskenmerken ten grondslag aan een coöperatieve les. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat deze basiskenmerken niet voldoende aanwezig zijn tijdens de coöperatieve lessen van de respondenten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat niet elke vorm van samenwerking tussen de leerlingen aangeduid kan worden als coöperatief leren.

Het evalueren neemt tijdens een coöperatieve les een belangrijke plaats in. Door het evalueren krijgt de leerkracht inzicht in de ontwikkeling van de leerlingen en kan op basis van de evaluatie beslissen op welke aspecten nog extra instructie nodig is. Ook voor de leerlingen is het evalueren belangrijk omdat de leerlingen dan leren stilstaan bij hun eigen ontwikkeling en manier van werken. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat het coöperatief leren niet voldoende geëvalueerd wordt met de leerlingen. Omdat de leerkrachten ook niet altijd een inhoudelijk en sociaal doel formuleren kan dit mogelijk verklaren waarom er niet voldoende sprake is van evaluatie. Tijdens de evaluatie moeten deze doelen volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) geëvalueerd worden.

Een belangrijke rol van de leerkracht is het observeren van de leerlingen tijdens het coöperatief leren. Uit het praktijkonderzoek komt naar voren dat alle respondenten dit doen. Door het observeren kunnen de leerkracht goed kijken hoe de samenwerking tussen de leerlingen verloopt. Op de vraag of de respondenten zichzelf competent genoeg vinden om een coöperatieve les te geven blijkt uit het praktijkonderzoek dat het merendeel kiest voor de middenweg: eens/noch oneens. Uit de verdere resultaten van het praktijkonderzoek kan geconcludeerd worden dat het coöperatief leren dagelijks tot wekelijks wordt ingezet door het merendeel van de respondenten maar het coöperatief leren wordt niet helemaal op de juiste wijze ingezet in de praktijk. Er zijn nog teveel onduidelijkheden over het integreren van het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel en ook ontbreken de vijf basiskenmerken nog regelmatig tijdens de coöperatieve lessen waardoor er niet altijd sprake kan zijn van coöperatief leren.

5. Verantwoording onderzoek

In dit hoofdstuk is de verantwoording van het praktijkonderzoek beschreven die naar aanleiding van de probleemstelling is uitgevoerd. Voor de verantwoording van dit onderzoek is het boek van Baarda & de Goede (2006) gebruikt.

5.1 Voorbereiding onderzoek

Probleemstelling en onderzoeksvraag

De formulering van de probleemstelling en onderzoeksvraag is een proces geweest voorafgaand aan mijn onderzoek. Ik voer mijn onderzoek uit in opdracht van mijn LIO- school en mijn opdrachtgever is mijn LIO- coach. Het uitgangspunt van mijn onderzoek is het benutten van een nog niet gerealiseerde situatie. De leerkrachten van mijn LIO- school vinden het lastig om het coöperatief leren in te zetten in de klas. Tijdens het samenwerken van de leerlingen viel het dat sommige leerlingen juist erg passief waren en andere leerlingen juist de rol van leider op zich namen. Ook werden de opdrachten tijdens het samenwerken niet samen opgelost maar werden de antwoorden voorgezegd. Naar aanleiding van de probleemstelling wordt in dit onderzoek onderzocht in hoeverre de leerkrachten van OBS de Ster zichzelf competent vinden om het coöperatief leren succesvol in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten.

Onderzoeksvraag:

Door middel van de uitkomsten van het theorie en praktijkonderzoek kan er antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag, die vooraf aan het onderzoek is geformuleerd:

‘In welke mate zeggen de leerkrachten van OBS de Ster te beschikken over de competenties, die noodzakelijk zijn om het coöperatief leren volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten, waardoor er sprake is van een gelijkwaardige deelname tijdens het samenwerken van de leerlingen?’

De onderzoeksvraag is een frequentievraag. In dit onderzoek gaat het om een beschrijving. Ik wil achterhalen of de leerkrachten kennis hebben over het coöperatief leren en in welke mate de leerkrachten zelf zeggen te beschikken over de competenties die noodzakelijk zijn om het coöperatief leren in te zetten in de praktijk van het basisonderwijs. De verantwoording van de onderzoeksresultaten illustreer ik aan de hand van allerlei staafdiagrammen. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik verschillende deelvragen geformuleerd. Er is onderscheid gemaakt tussen theorie deelvragen en praktijk deelvragen. Deze deelvragen zijn op pagina 9 terug te lezen.

5.2 Beschrijving onderzoek

In de volgende subparagrafen wordt het onderzoek uitgebreid beschreven. Er wordt ingegaan op het type onderzoek en welke grondvorm van onderzoek er is gehanteerd. Daarnaast worden ook de eenheden en variabelen toegelicht. Ook is er een onderzoeksinstrument ingezet om de praktijkvragen te kunnen beantwoorden. Voor het praktijkonderzoek is er gebruik gemaakt van het schriftelijk interview als meetinstrument. Het schriftelijk interview wordt ook wel de enquête genoemd. In dit hoofdstuk komen beide begrippen voor. Het meetinstrument is eerst uitgetest door verschillende mensen die niet werkzaam zijn in het basisonderwijs en door een aantal mensen die wel werkzaam zijn in het basisonderwijs. Tevens wordt er ingegaan op de populatiegroep van dit onderzoek en wat de respons is geweest op het schriftelijk interview.

5.2.1 Type onderzoek en grondvorm

Het onderzoek betreft een kwantitatief onderzoek waarbij de uitkomsten in cijfers vastgesteld kunnen worden. Het type onderzoek is beschrijvend, omdat er een registratie en systematische ordening wordt gemaakt van wat er zich voordoet op het gebied van coöperatief leren in de klas.

Er wordt niet gestreefd naar de ontwikkeling van een theorie of hypothese en ook wordt er geen nadere aanduiding gegeven van relaties en- of verklaringen.

De grondvorm van dit onderzoek is een survey omdat er bij een aantal onderzoekseenheden via een systematische ondervraging gegevens verzameld worden over een aantal kenmerken met een zelfontworpen meetinstrument, het schriftelijk interview. Volgens Baarda & de Goede (2006) vindt er bij een surveyonderzoek de dataverzameling vaak plaats op één moment of in één periode. Dit is ook het geval bij het schriftelijk interview die in dit onderzoek is gebruikt. Door de grondvorm survey is het mogelijk om een overzicht of beeld te krijgen van de meningen van de respondenten over het coöperatief leren in de klas. Daarnaast ben ik niet op zoek naar causale verbanden. Binnen dit onderzoek wordt gemeten in welke mate de leerkrachten zichzelf competent vinden om het coöperatief leren succesvol in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten.

5.2.2 Eenheden en variabelen

Onderzoekseenheden zijn de personen of objecten waarover in de specifieke onderzoeksvraag een uitspraak wordt gedaan. Gezien de gestelde onderzoeksvraag gaat het binnen mijn onderzoek om de leerkrachten van OBS de Ster. De leerkrachten van OBS de Ster zijn in dit onderzoek de eenheden. Kenmerken of variabelen zijn de eigenschappen van deze eenheden.

Binnen dit onderzoek gaat het om de volgende variabelen:

1. Onafhankelijke variabele: de kennis over het coöperatief leren.
2. Afhankelijke variabele gevolg: het competent zijn om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten.

Wanneer de leerkrachten niet (genoeg) kennis hebben over het coöperatief leren, zullen zij niet competent zijn om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten. Zij zullen zichzelf dan ook niet competent vinden. Andersom is dit ook zo: wanneer de leerkrachten zichzelf competent vinden, dan zullen zij over genoeg kennis beschikken om het coöperatief leren in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten.

5.2.3 Testfase

Voor dit onderzoek is er gekozen voor een schriftelijk interview als meetinstrument. Voordat de enquête is ingevuld door de leerkrachten van OBS de Ster, is hij eerst ingevuld door vijf mensen die niet werkzaam zijn in het basisonderwijs. Daarnaast is de enquête ook ingevuld door vijf mensen die wel werkzaam zijn in het basisonderwijs. Dit is de testfase van het meetinstrument geweest. Al deze personen stonden allemaal buiten het onderzoek. Wanneer beide groepen de enquête konden invullen, zonder onduidelijkheden, kon ik ervan uitgaan dat ook de leerkrachten van mijn LIO- school de enquête konden invullen zonder problemen. Daarnaast heb ik de enquête ook laten bekijken en beoordelen door mijn minor- begeleider, Dirk Korf en de meelezer van dit onderzoek, Frits Barth. De testfase heeft een hele week in beslag genomen.

Uitkomsten testfase

Uit de testfase zijn twee dingen naar voren gekomen:

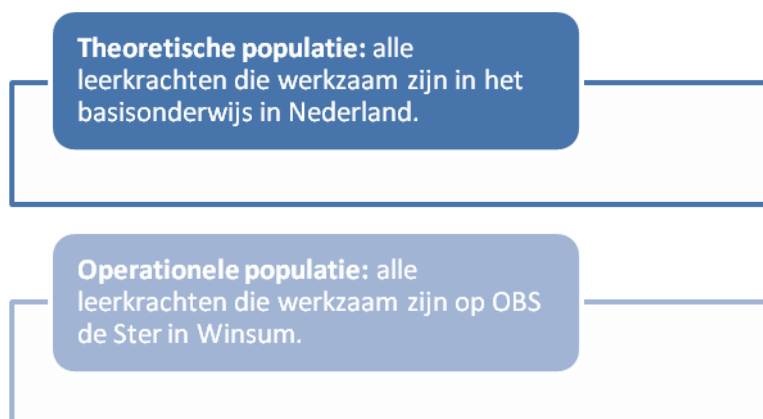
1. Gesloten vragen: in eerste instantie had ik in de enquête meer open vragen geformuleerd. Door de minor- begeleider is geadviseerd om toch meer gebruik te maken van gesloten vragen omdat het verwerken van open vragen veel tijd in beslag neemt. Ook kreeg ik dit terug van één van de personen die de enquête heeft ingevuld in de testfase. Ik heb daardoor één open vraag vervangen door een casus. Bij de casus mochten de leerkrachten aangeven in hoeverre deze herkenbaar was voor hen. De casus ging over het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel. Deze casus is in plaats gekomen van de vraag: *‘Beschrijf hoe u het coöperatief leren binnen de fasen van het directe instructiemodel integreert.’*
2. Suggestieve vraag: in mijn enquête was één suggestieve vraag geformuleerd. De vraag: *‘Loopt u ook tegen problemen aan om het coöperatief leren te integreren in het directe instructiemodel?’* roept een suggestieve vraag op. Een suggestieve vraag is een vraag waar het antwoord al in zit. Het woord ‘ook’ is uit de vraag gehaald.

5.2.4 Storende onderzoeksfactoren

Storende onderzoeksfactoren kunnen de uitslag van een onderzoek beïnvloeden. Volgens Baarda & de Goede (2006) zijn mensen zich niet altijd bewust van hun eigen gedrag en dus ook niet altijd van hun motieven voor dat gedrag. Mensen vertellen eerder positieve dan negatieve dingen over zichzelf. De leerkrachten hebben de enquête naar eigen beoordeling ingevuld. In de enquête wordt er gevraagd naar de ervaringen en de kennis van de leerkrachten over het coöperatief leren. De mogelijkheid bestaat dat de leerkrachten het inzetten van coöperatief leren bij hun in de klas positiever hebben ingeschat. Er is een mogelijkheid dat de leerkrachten een rooskleuriger beeld hebben geschetst van zichzelf dan de werkelijkheid te zien geeft. Ook kan de betrouwbaarheid van de gegevens negatief beïnvloed zijn door de stemming van de respondent tijdens het invullen van de enquête. Daarnaast is de sociale wenselijkheid ook een storende factor. Mensen zullen eerder een antwoord geven waarmee ze denken een goede indruk te maken. Dit heb ik geprobeerd om te voorkomen door een aantal controlevragen toe te voegen aan de vragenlijst.

5.2.5 Populatie en steekproef

De populatie is de afbakening van de onderzoekseenheden die betrokken worden in het onderzoek. In dit onderzoek zijn alle leerkrachten van OBS de Ster de populatie. Er is sprake van een steekproef als slechts een deel van de populatie in het onderzoek wordt betrokken. In dit onderzoek wordt de gehele populatie in het onderzoek betrokken en daarom is er geen steekproef genomen. De eenheden zijn de leerkrachten van OBS de Ster die werkzaam zijn in het basisonderwijs en over deze eenheden wordt uiteindelijk ook een uitspraak gedaan. Daarom is het niet van belang om van een grotere populatie uit te gaan. In figuur 5.1 is de populatie van het onderzoek grafisch weergegeven.



Figuur 5.1 Grafische weergave van de populatie

5.2.6 Respons

Respondenten zijn mensen die deelnemen aan het onderzoek. De aanvankelijke respons is de groep mensen die wil deelnemen aan het onderzoek. In dit onderzoek is de aanvankelijke respons, alle leerkrachten van OBS de Ster. Binnen mijn LIO- school zijn achttien leerkrachten werkzaam. Om mensen te kunnen interviewen moet er van te voren eerst om toestemming worden gevraagd. Mijn LIO- coach, de opdrachtgever van dit onderzoek, heeft mij toestemming gegeven om de leerkrachten om medewerking te vragen. In een teamvergadering heb ik de leerkrachten benaderd voor het onderzoek. Alle leerkrachten hebben aangegeven dat ze mee willen doen aan het onderzoek, en dus de enquête willen invullen. Binnen de vergadering heb ik het doel van mijn onderzoek uitgelegd. De uiteindelijke respons is dat deel van de respondenten die de enquête ook daadwerkelijk hebben ingevuld. In dit onderzoek zijn dat tien leerkrachten geweest die de enquête volledig hebben ingevuld.

5.2.7 Non- respons

Als storende factor van het onderzoek is er ook het probleem van de non- respons.

Voordat ik het schriftelijk interview heb uitgedeeld, heb ik eerst aan de leerkrachten van mijn LIO-school om medewerking gevraagd. De aanvankelijke respons van dit onderzoek zijn achttien leerkrachten geweest. De uiteindelijke respons bestaat uit het deel dat aan het onderzoek deelneemt en bruikbare gegevens oplevert. In dit onderzoek bestaat de uiteindelijke respons uit tien leerkrachten. Er zijn acht leerkrachten geweest die het schriftelijk interview uiteindelijk niet hebben ingevuld. De non- respons heb ik geprobeerd te voorkomen door aan mijn LIO- coach te vragen of ze de leerkrachten wil herinneren aan het invullen van de enquête. Ook heeft zij op het bord in de teamkamer geschreven of de leerkrachten de enquête willen invullen. Daarnaast ben ik zelf twee keer langs de leerkrachten geweest om te vragen of ze de enquête al hebben ingevuld. Dit heb ik gedaan op de dag van de uiterlijke inleverdatum en ook nog vier dagen na de uiterlijke inleverdatum om zo nog meer respons te krijgen. Dit heeft nog één enquête opgeleverd. Ik heb besloten om niet nog een keer de leerkrachten te herinneren omdat dit de uitslag van de enquête negatief kan beïnvloeden. Een gevolg zou dan kunnen zijn dat de leerkrachten de enquête slordig en gehaast invullen. Ook bestaat er dan de mogelijkheid dat de leerkrachten de enquête invullen om mij een 'plezier' te doen en dit is nadelig voor de uitslag van de enquête. De respondenten die de enquête wel hebben ingevuld zijn de gemotiveerde respondenten en deze enquêtes kan ik gebruiken voor de verwerking van de resultaten.

De non- respons heb ik onderzocht door aan twee respondenten te vragen wat de reden is geweest dat ze niet hebben gerespondeerd. Dit kon ik doen omdat de acht leerkrachten zelf hebben aangegeven dat ze de enquête niet hebben ingevuld. De twee leerkrachten die ik heb ondervraagd, gaven aan dat ze het te druk hadden met andere dingen. In de week waren er ook oudergesprekken en functioneringsgesprekken gepland. De non- respons heeft verder geen nadelige invloed op de resultaten omdat de enquêtes zijn ingevuld door zowel mannen als vrouwen met verschillende jaren aan werkervaring. Er is dus geen groep oververtegenwoordigd geweest.

5.3 Verantwoording onderzoek

In deze paragraaf wordt de verantwoording van dit onderzoek beschreven. Het zelf ontworpen onderzoeksinstrument wordt beschreven. Daarnaast wordt ook beschreven in hoeverre dit onderzoek valide is geweest. Tot slot wordt er ingegaan op de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

5.3.1 Onderzoeksinstrument

In dit onderzoek is gekozen voor een schriftelijk interview als onderzoeksinstrument. Interviewen is volgens Baarda & de Goede (2006) de aangewezen methode van dataverzameling als het gaat om attitudes, opnies, gevoelens en gedachten of kennis. In dit onderzoek wordt er onderzoek gedaan naar de kennis van de leerkrachten over coöperatief leren en daarnaast wordt onderzocht wat de leerkrachten doen aan coöperatief leren binnen de klas en of zij het coöperatief leren ook integreren binnen het directe instructiemodel. In korte tijd heb ik veel leerkrachten kunnen bereiken.

Het schriftelijk interview is anoniemer dan het mondeling interview. Daarnaast is er bij het schriftelijk interview minder snel sprake van de sociale wenselijkheid. In de enquête is veel gebruik gemaakt van gesloten onderzoeksvragen met geprocedeerde antwoordmogelijkheden. Wanneer ik niet goed kon inschatten welke antwoorden er verwacht konden worden, heb ik gebruik gemaakt van open vragen. De vragenlijst is zo opgebouwd dat de respondent niet alle vragen te zien krijgt. Het antwoord op een vraag is afhankelijk voor een volgende vraag die gesteld wordt binnen het schriftelijk interview. Ook is er vooraf aan de enquête kort het begrip coöperatief leren gedefinieerd. Dit heb ik gedaan zodat de beginsituatie van alle respondenten gelijk was. De informatie beïnvloedt niet het invullen van de enquête omdat ik weinig informatie heb gegeven over de inhoud van het coöperatief leren. Ook is er binnen de enquête gebruik gemaakt van controlevragen. Door controlevragen in de enquête te verwerken wordt de betrouwbaarheid en validiteit verhoogd.

5.3.2 Meetniveaus

Binnen de enquête kunnen verschillende meetniveaus voorkomen:

1. Nominaal meetniveau;
2. Ordinaal meetniveau;
3. Interval meetniveau ;
4. Ratio meetniveau.

Volgens Baarda & de Goede (2006) worden de waarden van een variabele bij een nominaal meetniveau alleen maar geïnterpreteerd als etiket of naamgeving. Binnen de enquête van dit onderzoek zijn er ook vragen op nominaal niveau gesteld. Er wordt ook wel gesproken van categorische gegevens. De respondenten hebben bij het invullen van de enquête kunnen aangeven of ze een man of een vrouw zijn. Naast de categorische gegevens zijn er ook de niet- categorische gegevens. Bij deze gegevens is er sprake van meer of minder. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen:

- Ordinaal meetniveau
- Interval meetniveau
- Ratio meetniveau

Wanneer er ordinale gegevens worden gebruikt is er sprake van meer of minder, maar de verschillen tussen deze gegevens zijn niet in een getal uit te drukken. Bij een interval- of rationiveau is er wel sprake van een waarde die in een getal is uit te drukken. Een voorbeeld van een vraag op rationiveau is een vraag over de leeftijd van de respondent. Bij het intervalniveau wordt het antwoord ook in cijfers gegeven maar er is dan geen sprake van een natuurlijk nulpunt, dit is bij een vraag op rationiveau wel het geval. Binnen dit onderzoek zijn er vooral vragen gesteld op nominaal niveau waarbij de antwoorden in woorden zijn uitgedrukt.

5.3.3 Validiteit

Een onderzoek kan pas valide zijn als de onderzoeker meet wat hij beoogt te meten. De validiteit van dit onderzoek kan allereerst worden nagegaan door het onderzoeksinstrument, het schriftelijk interview. Het schriftelijk interview is ontworpen op basis van meerdere literatuurbronnen en andere (bestaande) instrumenten. Daarnaast is er ook van te voren een onderzoeksvraag gesteld en is er aangegeven wat er gemeten moet worden. Dit onderzoek bestaat uit een theoriegedeelte en een praktijkgedeelte. In het theorieonderzoek is er uitvoerig onderzoek gedaan naar het coöperatief leren. Alles wat hieruit is voortgekomen is ook verwerkt in het schriftelijk interview. De conclusies van dit onderzoek zijn geldig voor de onderzoeksgroep, in dit onderzoek zijn dat de leerkrachten van OBS de Ster. De conclusies zijn niet generaliseerbaar naar de theoretische populatie.

5.3.4 Betrouwbaarheid

Volgens Baarda & de Goede (2006) zijn onderzoeksresultaten betrouwbaar wanneer ze zo min mogelijk van toeval afhankelijk zijn. De betrouwbaarheid kan nadelig worden beïnvloed door een aantal factoren. Wanneer het onderzoek bijvoorbeeld wordt uitgevoerd in een lawaaierige omgeving, kan een persoon geïrriteerd raken en zich niet goed kan concentreren. Hierdoor kan de persoon de lijst bijvoorbeeld anders invullen wanneer hij zich wel goed had kunnen concentreren. Ik heb ervoor gekozen om de enquête uit te delen in een teamvergadering maar ze niet groepsgewijs de enquête te laten invullen. Ik heb alle leerkrachten een week de tijd geven om de enquête in hun eigen gekozen tijd in te vullen. Bij mijn vragenlijst heb ik rekening gehouden met de homogeniteit van de vragen. De feiten en conclusies van dit onderzoek zijn niet representatief voor de theoretische populatie: alle leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs in Nederland, omdat er maar sprake is geweest van tien respondenten voor de uiteindelijke respons.

6. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk is de eindconclusie van dit onderzoek te lezen. In de conclusie wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag die vooraf aan het onderzoek is gesteld. Ook worden er in dit hoofdstuk aanbevelingen gegeven.

6.1 Eindconclusie

Door middel van het praktijkonderzoek is er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag:

‘In welke mate zeggen de leerkrachten van OBS de Ster te beschikken over de competenties, die noodzakelijk zijn om het coöperatief leren volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000) in de praktijk van het basisonderwijs in te zetten, waardoor er sprake is van een gelijkwaardige deelname tijdens het samenwerken van de leerlingen?’

Deze onderzoeksvraag is onderzocht door middel van een schriftelijk interview. De uiteindelijke respons zijn tien leerkrachten geweest. Op basis van de gegevens van deze respondenten is deze conclusie geschreven. Uit het praktijkonderzoek kan geconcludeerd worden dat het coöperatief leren niet helemaal op de juiste wijze ingezet wordt in de praktijk. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat er tijdens een coöperatieve les niet altijd een inhoudelijk en sociaal doel geformuleerd wordt door de respondenten. Volgens de theorie van Förrer, Kenter & Veenman (2000) moeten deze twee doelen altijd geformuleerd worden door de leerkrachten. Als er gekeken wordt naar het inzetten van de vijf basiskennmerken tijdens het coöperatief leren, kan er gezegd worden dat deze niet altijd aanwezig zijn tijdens het coöperatief leren. Volgens de theorie van Förrer, Kenter & Veenman (2000) liggen de vijf basiskennmerken ten grondslag aan een coöperatieve les. Hoe sterker deze aanwezig zijn, des te groter de kans dat de coöperatieve les een succes wordt. Deze basiskennmerken zijn het hart van een coöperatieve les. Door het realiseren van deze basiskennmerken wordt het coöperatief leren een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gemeenschappelijk doel. Uit het praktijkonderzoek blijkt verder dat deze basiskennmerken niet voldoende aanwezig zijn tijdens de coöperatieve lessen van de respondenten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat niet elke vorm van samenwerking tussen de leerlingen aangeduid kan worden als coöperatief leren. Over het geheel genomen kan gezegd worden dat coöperatief leren als zodanig wel bekend is bij de leerkrachten maar dat voldoende basiskennis niet aanwezig is zodat het coöperatief leren nog niet effectief ingezet kan worden.

6.2 Aanbevelingen

Op basis van de onderzochte literatuur en het praktijkonderzoek kunnen er een aantal aanbevelingen gegeven worden. Deze aanbevelingen zijn geschreven op basis van de ingevulde enquêtes door de tien respondenten.

Naar aanleiding van het praktijkonderzoek is naar voren gekomen dat het coöperatief leren bij het merendeel van de respondenten wel bekend is. Wel blijkt uit de enquêtes dat voldoende basiskennis bij het merendeel van de respondenten ontbreekt. Om de respondenten meer kennis en inzicht te verschaffen in het coöperatief leren is één van de aanbevelingen om een cursus met betrekking tot het coöperatief leren te volgen. Door een cursus coöperatief leren te volgen krijgen de leerkrachten kennis en vaardigheden om het coöperatief leren in te zetten in het dagelijkse onderwijs. Door een cursus kunnen de leerkrachten inspelen op de behoeften van de (zorg) leerlingen. Ook kunnen ze kennis maken met verschillende coöperatieve werkvormen.

Daarnaast kan ook het theoriegedeelte van dit onderzoek door de respondenten gelezen worden. Binnen het theoriegedeelte wordt de meerwaarde van coöperatief leren helder beschreven. Ook wordt er beschreven aan welke basiskennmerken coöperatief leren moet voldoen zodat het coöperatief leren succesvol ingezet kan worden in de praktijk van het basisonderwijs.

Voor leerkrachten blijft het omgaan met verschillen tussen leerlingen in het onderwijs een belangrijke taak. Al helemaal met het oog op het passend onderwijs. De leerkrachten kunnen alleen differentiëren wanneer de leerlingen zelfstandig kunnen werken. De leerlingen kunnen individueel zelfstandig werken, maar ook zelfstandig werken in groepjes. Wanneer de leerlingen coöperatief leren, kunnen ze elkaar helpen en van elkaar leren. Het coöperatief leren is op deze manier een waardevolle aanvulling op de werkwijze die in de groep wordt toegepast.

Bijlage

Bijlage 1: Schriftelijk interview

Bijlage 1

Schriftelijk interview

Groningen, 12 november 2012

Geachte leerkrachten,

Mijn naam is Margreeth Tillema en ik ben een vierdejaarsstudent aan de Stenden Hogeschool te Groningen. Vanaf februari 2013 begin ik bij u op school met mijn LIO- stage in groep drie. Voordat ik begin met mijn LIO- stage, ben ik eerst bezig met het schrijven van een scriptie. Ik schrijf mijn afstudeeronderzoek binnen de minor Special Educational Needs (SEN). In overleg met mijn LIO-coach, Rivka Veenker, hebben wij gekozen voor het onderwerp coöperatief leren. Mijn scriptie bestaat uit een theorieonderzoek en een praktijkonderzoek. In het theoriegedeelte onderzoek ik wat coöperatief leren is en op welke wijze het coöperatief leren ingezet kan worden in de klas. Voor het praktijkgedeelte heb ik uw hulp nodig. Uw bestuur heeft besloten dat u gaat werken met het directe instructiemodel. Een onderdeel van de instructie kan coöperatief leren zijn. Ik wil graag onderzoeken wat u al weet van coöperatief leren en of het coöperatief leren ook wordt ingezet bij u in de klas.

Dit alles wil ik onderzoeken door middel van een enquête. Het invullen van de enquête vraagt ongeveer tien tot vijftien minuten van uw tijd. De enquête bestaat uit elf vragen. Het is belangrijk dat u de vragen zo volledig mogelijk invult omdat uw antwoorden mij een goed beeld geven van het coöperatief leren bij u in de klas. In de enquête zal ik het steeds hebben over het coöperatief leren. Hier vallen natuurlijk ook de coöperatieve werkvormen onder. Wanneer u geen gebruik maakt van coöperatief leren wil ik u vragen of u deze enquête ook wilt invullen.

Zou u de enquête voor vrijdag 23 november willen inleveren bij Rivka Veenker?

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Vriendelijke groet,

Margreeth Tillema

LIO- stagiaire OBS de Ster

Voor vragen kunt u contact met mij opnemen:

Email: margreeth.tillema@student.stenden.com

Telefoon: 0613112670

Informatie over coöperatief leren.

Graag **vooraf** lezen voordat u de enquête gaat invullen.

De enquêtevragen gaan specifiek over het coöperatief leren en daarom wordt hieronder kort uitgelegd wanneer er sprake is van coöperatief leren.

Wanneer is er sprake van coöperatief leren?

Wanneer leerlingen coöperatief leren in het basisonderwijs, leren zij met elkaar en van elkaar. Leerlingen die coöperatief leren, werken op een gestructureerde manier samen in kleine, heterogeen samengestelde, groepen. De achterliggende gedachte is dat de leerlingen niet alleen leren van de interactie met de leerkracht, maar ook van de interactie met elkaar. De leerlingen zijn actief bezig met de leerstof, ze praten hier met elkaar over, waardoor de inhoud van de stof meer betekenis voor hen krijgt. De leerlingen werken samen aan een opdracht met een gemeenschappelijk doel. Dit gemeenschappelijk doel willen alle groepsgenoten bereiken en is alleen mogelijk als ze de krachten bundelen.

Coöperatief leren is een aanvulling op het didactische repertoire van de leerkracht. De leerkracht kan bijvoorbeeld korte coöperatieve activiteiten inpassen in een instructie, bijvoorbeeld om de voorkennis van de leerlingen te actualiseren. Door de korte momenten van overleg worden de leerlingen geactiveerd en blijven ze betrokken. Het coöperatief leren kan op verschillende momenten in een schooldag worden ingezet. De leerkracht beslist zelf welke coöperatieve werkvormen zinvol zijn.

Algemene informatie

Geslacht:

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

U bent werkzaam in de:

- ☐ Onderbouw (groep 1t/m4)
- ☐ Bovenbouw (groep 5t/m8)

U heeft een combinatieklas:

- ☐ Ja
- ☐ Nee

*Graag inleveren voor **vrijdag 23 november** 2012 bij Rivka Veenker.*

1. Via welke weg heeft u ervaring opgedaan met coöperatief leren?

U mag meerdere hokjes aankruisen en toelichten.

- ☐ Door middel van een cursus en/of bijscholing over coöperatief leren, namelijk:.....
.....
- ☐ Door middel van de opgedane ervaring in de praktijk, namelijk:
.....
- ☐ Anders, namelijk:
.....
- ☐ Ik heb geen ervaring met coöperatief leren.

2. Geef bij elk vak aan of u gebruik maakt van coöperatief leren. Wanneer u geen gebruik maakt van coöperatief leren, kruis dan **geen van beide** aan. Als u een vak niet gebruikt in uw klas, kruis dan **niet van toepassing** aan. Wanneer u het coöperatief leren integreert binnen het directe instructiemodel, maar het coöperatief leren ook inzet zonder het directe instructiemodel, mag u **beide** hokjes aankruisen.

Vakken	Coöperatief leren binnen het directe instructiemodel	Coöperatief leren buiten het directe instructiemodel	Geen van beide	N.V.T
Rekenen	☐	☐	☐	☐
Taal	☐	☐	☐	☐
Spelling	☐	☐	☐	☐
Begrijpend lezen	☐	☐	☐	☐
Lezen	☐	☐	☐	☐
Aardrijkskunde	☐	☐	☐	☐
Geschiedenis	☐	☐	☐	☐
Natuur	☐	☐	☐	☐
Handvaardigheid	☐	☐	☐	☐
Gymnastiek	☐	☐	☐	☐
Muziek	☐	☐	☐	☐
Drama	☐	☐	☐	☐
Dans	☐	☐	☐	☐
Engels	☐	☐	☐	☐
..	☐	☐	☐	☐
..	☐	☐	☐	☐

➡ Als u heeft aangegeven dat u het coöperatief leren **wel** in directe instructiemodel integreert ga dan door naar vraag 3.

➡ Als u heeft aangegeven dat u het coöperatief leren **niet** binnen het directe instructiemodel integreert ga dan door naar vraag 5.



Als u heeft aangegeven dat u bij **geen enkele** vak gebruik maakt van coöperatief leren ga dan door naar vraag 6.

3. In deze vraag is een casus beschreven over het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel. Geef aan wat voor u kenmerkend is. Er is één antwoord mogelijk.

Het is kwart over drie geweest en alle kinderen zijn naar huis. U bent bezig om de lessen voor de volgende dag voor te bereiden. De volgende dag bent u van plan om coöperatieve werkvormen toe te passen in de rekenles. Aan de hand van de methode bekijkt u welke werkvormen geschikt zijn om toe te passen in de fase van begeleide inoefening en welke werkvorm geschikt is voor de zelfstandige verwerking van uw les. U formuleert voor de les een inhoudelijk doel en een sociaal doel. Van te voren bedenkt u welke leerlingen met elkaar gaan samenwerken en stelt u groepen samen van leerlingen met een verschillend niveau op rekengebied. Ook gaat u na wat de vervolgactiviteit kan zijn voor de groepjes die snel klaar zijn met hun werk.

- ☐ Herkenbaar
- ☐ Een beetje herkenbaar
- ☐ Niet herkenbaar

Indien nodig ruimte voor een toelichting.

.....

.....

.....

4. Loopt u tegen problemen aan om het coöperatief leren binnen het directe instructiemodel te integreren?

- ☐ Ja, namelijk.....
-
-
- ☐ Nee



Na het invullen van vraag 3 en 4 mag u doorgaan naar **vraag 7**.

5. Wat is de reden dat u het coöperatief leren **niet** binnen het directe instructiemodel integreert?

.....

.....

.....

.....



Na het invullen van vraag 5 mag u doorgaan naar **vraag 8**.

6. Wat is de reden dat u **geen** gebruik maakt van coöperatief leren in de klas?

.....

.....

.....

.....

➡ Na het invullen van vraag 6 mag u doorgaan naar **vraag 10**.

7. Hoe vaak integreert u het coöperatief leren **binnen** het directe instructiemodel?

- ☐ Dagelijks
- ☐ Wekelijks
- ☐ Maandelijks
- ☐ Enkele keren per jaar
- ☐ Zelden of nooit

8. Hoe vaak maakt u gebruik van coöperatief leren **buiten** het directe instructiemodel?

- ☐ Dagelijks
- ☐ Wekelijks
- ☐ Maandelijks
- ☐ Enkele keren per jaar
- ☐ Zelden of nooit

9. De volgende stellingen gaan over uw rol **tijdens het coöperatief leren**. Geef aan wat voor u kenmerkend is. Eén antwoord is mogelijk.

	Kenmerkend	Wisselend	Niet kenmerkend
Ik formuleer een inhoudelijk doel	☐	☐	☐
Ik formuleer een sociaal doel (welke sociale vaardigheden staan centraal)	☐	☐	☐
Ik zorg ervoor dat de leerlingen op een positieve manier afhankelijk zijn van elkaar door een groepsdoel te formuleren	☐	☐	☐
Ik zorg ervoor dat de leerlingen zich enerzijds verantwoordelijk voelen voor hun eigen bijdrage maar zich anderzijds ook verantwoordelijk voelen voor het werk van de groep als geheel	☐	☐	☐
Ik zorg ervoor dat de interactie gelijk is: elke leerling een gelijke aandeel heeft in het proces	☐	☐	☐
Ik besteed gericht aandacht aan de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen	☐	☐	☐
Ik evalueer het coöperatief leren met de leerlingen	☐	☐	☐
Ik evalueer het inhoudelijk doel	☐	☐	☐
Ik evalueer het sociaal doel	☐	☐	☐
Ik maak effectief gebruik van de ruimte en materialen	☐	☐	☐
Ik denk van te voren na over het samenstellen van groepjes	☐	☐	☐
Ik maak samen met de leerlingen afspraken over hoe het werken in groepjes goed kan verlopen	☐	☐	☐
Ik observeer de leerlingen tijdens het coöperatief leren	☐	☐	☐

10. Geef bij elke stelling aan wat voor u kenmerkend is. Er is één antwoord mogelijk.

	Mee eens	Eens/ noch oneens	Mee oneens
Ik kan de uitgangspunten van coöperatief leren benoemen	☐	☐	☐
Ik beschik over de competenties om een coöperatieve les te geven	☐	☐	☐
Ik kan benoemen hoe ik het coöperatief leren kan integreren binnen het directe instructiemodel	☐	☐	☐
Ik kan benoemen op welke wijze ik coöperatieve werkvormen kan aanbieden	☐	☐	☐
Ik kan benoemen welke coöperatieve werkvormen er zijn	☐	☐	☐
Ik kan benoemen hoe ik groepen moet samenstellen om coöperatief te kunnen leren met de leerlingen	☐	☐	☐
Ik kan benoemen hoe ik een goed klassenmanagement kan organiseren tijdens het coöperatief leren	☐	☐	☐
Ik kan benoemen hoe ik de coöperatieve leersituaties kan evalueren samen met de leerlingen	☐	☐	☐
Ik kan benoemen hoe ik het coöperatief leren kan beoordelen	☐	☐	☐

11. Heeft u nog opmerkingen?

.....

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van de enquête.

Literatuurlijst

Literatuur

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

Berding, J. & Pols, W. (2010). *Schoolpedagogiek opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

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

Eijkeren, M. van (2005). *Pedagogisch- didactische begeleiden*. Baarn: HBUitgevers

Eijkeren, M. van (2005). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBUitgevers.

Förrer, M. & Jansen, L. (2010). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Enschede: Ipskamp Drukkers.

Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: Giethoorn Ten Brink.

Kagan, S. (2010). *Coöperatieve leerstrategieën. Research, principes en de praktische uitwerking*. Vlissingen: Bazalt.

Kagan, S. (2007). *Structureel Coöperatief Leren*. Vlissingen: Bazalt.

Maas, A. (Red.). (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.

Vught, J. van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBUitgevers.

Internet

Förrer, M., Jansen, L. & Kenter, S. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen!* Geraadpleegd op 14 november 2012 via

<https://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/KO%20HdK%20CL/materiaal/Artikelen/cooperatief%20leren%20voor%20alle%20leerlingen.pdf>.

Rijksoverheid (2012). Leerlinggebonden financiering lgf of rugzak verdwijnt. Geraadpleegd op 24 september 2012 via [www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/leerlinggebonden-](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/leerlinggebonden-financiering-lgf-of-rugzak-verdwijnt)

[financiering-lgf-of-rugzak-verdwijnt](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/leerlinggebonden-financiering-lgf-of-rugzak-verdwijnt)

Rijksoverheid (2012). Extra ondersteuning in het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op 26

september 2012 via www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/extra-ondersteuning-in-het-voortgezet-onderwijs.