

Afstudeeronderzoek  
**Coöperatief leren in de praktijk**

Datum	Juni 2016
Naam	Rozemarijn van der Kamp
Studentnummer	2472201
Begeleider	Dr. Isabelle Diepstraten

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
1. Probleemanalyse.....	3
1.1 Context en aanleiding van het onderzoek.....	3
1.2 Verantwoording onderwerp vanuit persoonlijk en maatschappelijk oogpunt.....	3
1.3 Probleemstelling.....	5
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Definitie coöperatief leren .....	6
2.2 Effectiviteit.....	7
2.3 Basiskenmerken.....	8
2.4 Rol van de leerkracht.....	10
2.5 Didactische werkvormen .....	11
2.6 Onderzoeksvraag.....	16
3. Opzet van het onderzoek .....	17
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling.....	17
3.2 Instrument .....	19
3.3 Wijze van data-analyse.....	20
4. Resultaten .....	21
4.1 Observaties werkvorm Binnen- en buitenkring.....	21
4.2 Observaties werkvorm Tweepraat.....	23
4.3 Observatie werkvorm Flitsen .....	24
4.4 Observatie werkvorm Genummerde hoofden .....	25
5. Conclusies & aanbevelingen .....	27
5.1 Conclusies.....	27
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces.....	28
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen .....	29
Bronnenlijst .....	30
Bijlage 1. Blanco observatieformulier .....	32
Bijlage 2. Toestemmingsformulier HBO Kennisbank.....	33

## Samenvatting

In dit onderzoek ligt de focus op het coöperatief leren met als doel om inzicht én praktijkervaring te krijgen om mijzelf (verder) te bekwamen in het inzetten en begeleiden van coöperatief leren in de klas. Coöperatief leren, ook wel samenwerkend leren, gaat uit van vijf kernbegrippen: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe en simultane interactie, samenwerkings- en groepsvaardigheden en evaluatie van het groepsproces. Daarnaast zijn ook enkele specifieke leerkracht- en klassenmanagement vaardigheden van belang om coöperatief leren tot een succes te maken. Uit de vele coöperatieve werkvormen zijn vier werkvormen gekozen voor uitvoering en observatie: Binnen- en buitenkring, Tweepraat, Flitsen en Genummerde hoofden. Door middel van observaties aan de hand van een zelfontwikkelde observatielijst gebaseerd op de eerdergenoemde kernbegrippen en vaardigheden, is het eigen handelen als leerkracht tijdens deze vier coöperatieve werkvormen in kaart gebracht. Een aantal vaardigheden is inmiddels voldoende ontwikkeld zoals het creëren van positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid en directe en simultane interactie en het oefenen met samenwerkings- en groepsvaardigheden. Ook het toepassen van dialogisch/vraaggericht onderwijs en simultaan klassenmanagement zijn inmiddels onderdeel van mijn manier van lesgeven tijdens coöperatief leren. Andere vaardigheden, zoals het evalueren en aspecten van het klassenmanagement, behoeven nog wat extra oefening. Mijn ontwikkeling met betrekking tot coöperatief leren stopt hier dus niet, maar zal nog een hele tijd doorgaan. In de toekomst wil ik mij steeds meer gaan verdiepen in de andere coöperatieve werkvormen en deze toepassen in de praktijk van het lesgeven.

# 1. Probleemanalyse

## 1.1 Context en aanleiding van het onderzoek

### 1.1.1. Context

De stageschool, basisschool M., is een katholieke school in Midden-Brabant met ongeveer 200 leerlingen. Het onderwijs van basisschool M. is traditioneel ingericht. Groepen worden ingedeeld volgens het leerstofjaarklassensysteem en er zijn in totaal 8 schoolklassen. Methodes zijn leidend voor de inhoud en inrichting van het onderwijs. In de schoolgids is te lezen dat basisschool M. ervan uit gaat dat elk kind zich van nature wil ontwikkelen, zowel binnen als buiten de school, waarbij een stimulerende omgeving een heel belangrijke rol speelt. Vanuit de christelijke levensovertuiging wil basisschool M. een bijdrage leveren aan een grotere rechtvaardigheid in de wereld en meehelpen om de zin van het leven te ontdekken. De onderwijskundige visie van basisschool M. is gebaseerd op ontwikkelingsgericht en adaptief onderwijs. De kansen op schoolsucces nemen volgens basisschool M. toe wanneer kinderen op hun eigen ontwikkelingskracht en motieven worden aangesproken. De leerkracht heeft een stuwende rol in de activiteiten die het kind nog niet zelf onderneemt of durft te ondernemen en stimuleert kinderen om samen met anderen tot eigen oplossingen te komen. Basisschool M. wil een uitdagende leeromgeving creëren, die de kinderen uitnodigt om samen de wereld te verkennen en zich die wereld eigen te maken. De school zet zich in om het onderwijs zo optimaal mogelijk af te stemmen op de leer- en ontwikkelingsbehoeften en mogelijkheden van het kind. In de stageklas (groep 3) zitten momenteel 25 leerlingen; 14 jongens en 11 meisjes. Er is één leerling die groep 3 doubleert. Daarnaast zijn drie leerlingen gedurende het schooljaar ingestroomd vanwege verhuizing of ontevredenheid van ouders over de eerdere school.

### 1.1.2. Aanleiding

De stageschool werkt vanuit een visie op ontwikkelingsgericht en adaptief leren, waarbij het directe instructiemodel en coöperatieve werkvormen zijn verweven in het onderwijs van de school. De inhoud en betekenis van de ontwikkelingsgerichte, adaptieve visie en het gebruik van het directe instructiemodel zijn mij voldoende bekend. Ik bezit echter nog onvoldoende kennis en vaardigheden met betrekking tot het concept van coöperatief leren en de bijbehorende werkvormen.

## 1.2 Verantwoording onderwerp vanuit persoonlijk en maatschappelijk oogpunt

### 1.2.1. Persoonlijk oogpunt

Van nature ben ik geneigd om op een traditionele en klassikale wijze onderwijs aan te bieden, waarbij ik als leerkracht voor de klas sta en de groep of een deel daarvan instructie geef en de kinderen vervolgens zelfstandig aan de slag gaan. Op deze manier heb ik als kind zelf ook les gehad en het biedt mij als leerkracht overzicht en een gevoel van controle. Door mijn huidige mentor word ik er echter regelmatig op gewezen om tijdens mijn lessen ook gebruik te maken van andere werkvormen, zodat er vormen van interactief en samenwerkend leren ontstaan. In haar feedback raadt ze mij het volgende aan: "Probeer op zoek te gaan naar verschillende manieren om tijdens een les meerdere

kinderen tegelijk aan het woord te laten en zoveel mogelijk kinderen actief bij de les of activiteit te betrekken. Wanneer je een klassikale vraag stelt en slechts 1 kind krijgt de beurt, dan zie je dat de meeste andere kinderen daarna meteen afhaken, omdat zij deze keer niet 'gewonnen' hebben met het krijgen van een beurt. Ze luisteren dan niet meer naar hetgeen de gekozen leerling vertelt, missen de inhoud en leren dus minder. Door meerdere kinderen tegelijk aan het woord te laten of ze de mogelijkheid te bieden om allemaal, eventueel in kleinere groepjes, hun mening te geven, voelen ze zich gehoord en zijn ze meer betrokken bij de les of activiteit, waardoor ze dingen ook beter zullen onthouden en begrijpen." Mijn mentor heeft mij de afgelopen periode een aantal praktijkvoorbeelden laten zien, zoals de Binnen- en Buitenkring om op maandagochtend het weekend te bespreken, Koppen Bij Elkaar tijdens een brainstormsessie over de lente en Zoek Iemand Die als startactiviteit van een rekenles. Ze heeft mij over deze drie werkvormen een korte uitleg gegeven, waardoor ik erg nieuwsgierig ben geworden naar deze manier van werken. Het is voor mij dus om persoonlijke redenen aantrekkelijk om mij te verdiepen in coöperatief leren.

### *1.2.2. Maatschappelijk oogpunt*

Daarnaast is het ook vanuit maatschappelijk oogpunt belangrijk om het coöperatief leren te integreren in mijn manier van lesgeven, omdat uit de literatuur blijkt dat coöperatief leren kinderen stimuleert om belangrijke vaardigheden te ontwikkelen die ze later als volwassenen in de 21<sup>e</sup> eeuw nodig zouden hebben om in de maatschappij te functioneren (Johnson & Johnson, 2014; Trilling & Fadel, 2009). In een wereld die aan grote veranderingen onderhevig zou zijn en waarin internationalisering, globalisering en digitalisering een steeds grotere en belangrijker plaats lijken in te nemen, is het volgens de literatuur belangrijk dat mensen goed kunnen samenwerken en overleggen en in staat zijn gemeenschappelijke belangen te behartigen. Zo laten diverse bronnen zien dat het voor het onderwijs van nu van belang is om leerlingen een aantal vaardigheden mee te geven die ze in de toekomst nodig hebben om te kunnen leven en werken (Johnson & Johnson, 2014; Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2010). Deze vaardigheden staan ook wel bekend als '21<sup>st</sup> century skills', ofwel 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden. Er bestaan verschillende modellen voor 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden. Voogt en Roblin (2010) onderzochten een groot aantal van deze modellen en kwamen tot de conclusie dat er niet één universele, internationale standaardformulering is voor de 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden. In de literatuur worden veel verschillende vaardigheden genoemd, waarbij ook nog eens verschillende terminologie wordt gehanteerd. Voogt en Roblin (2010) zien wel dat samenwerking, communicatie, ICT-geletterdheid en culturele en sociale vaardigheden internationaal als belangrijkste 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden worden gekenmerkt en in alle modellen terugkomen. Rotherham en Willingham (2010) plaatsen echter een kritische kanttekening bij de zogenoemde 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden. Deze zijn naar hun mening niet echt 'nieuw', aangezien ze ook grotendeels toepasbaar waren op de 20<sup>e</sup> eeuw en sommige vaardigheden zelfs ook op de eeuwen daarvoor. De auteurs erkennen echter wel dat het onderwijs de nodige aanpassingen verdient om aan te sluiten bij de 21<sup>e</sup>-eeuwse maatschappij.

Ondanks deze kritische kanttekening zijn voor Nederland elf 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden verwoord in een nieuwe model dat Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) en Kennisnet onlangs hebben gepresenteerd (Voorwinden, 2016; zie figuur 1). Stichting SLO en Kennisnet zijn van mening dat ieder mens de genoemde vaardigheden nodig heeft om de zogenoemde ‘uitdagingen’ van de 21<sup>e</sup> eeuw het hoofd te bieden. Aangezien de kinderen van nu de toekomstige volwassenen zullen zijn, is het belangrijk dat deze vaardigheden voldoende getraind en geoefend worden gedurende hun schoolcarrière. Het concept van coöperatief leren en de bijbehorende werkvormen bieden hier volgens Johnson en Johnson (2014) meer dan voldoende mogelijkheden voor. Vooral de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden communiceren, samenwerken, sociale vaardigheden, zelfregulering, kritisch denken, creatief denken en probleem oplossen komen volgens hen bij verschillende coöperatieve werkvormen uitgebreid aan bod. Ook Trilling en Fadel (2009) zijn van mening dat het werken en leren in coöperatieve, kleine groepen een groter effect heeft op de ontwikkeling van 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden dan de traditionele manier van lesgeven. Coöperatief leren is daarmee dus eigenlijk onontbeerlijk in het huidige onderwijssysteem.



**Figuur 1.** 21e-eeuwse vaardigheden (bron: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden>)

### 1.3 Probleemstelling

Mijn stageschool hecht veel belang aan het gebruik van coöperatieve werkvormen. Ik heb mijzelf in de schoolpraktijk echter nog weinig bekwaamd in deze vaardigheden en mijn mentor heeft daar ook vaker op gewezen. Om mij als leerkracht goed te ontwikkelen is het belangrijk dat ik oog heb voor de verschillende mogelijkheden en aspecten van leren en ontwikkelen die aansluiten bij de huidige maatschappij, want voor het hele onderwijs geldt dat vaardigheden als samenwerken, communiceren en probleem oplossen steeds belangrijker worden voor kinderen die opgroeien in de 21<sup>e</sup> eeuw. Coöperatief leren en de bijbehorende werkvormen bevorderen, zo bleek uit eerdergenoemde bronnen, de ontwikkeling van dit soort vaardigheden.

De focus van dit onderzoek ligt daarom op coöperatief leren met als doel om inzicht én praktijkervaring te krijgen om mijzelf (verder) te bekwamen in het inzetten en begeleiden van coöperatief leren in de klas. Daartoe zal ik allereerst de belangrijkste begrippen omschrijven op basis van literatuuronderzoek (zie Hoofdstuk 2. Theoretisch Kader) alvorens ik de onderzoeksvragen en opzet van mijn praktijkonderzoek zal beschrijven.

## 2. Theoretisch kader

Om een beter beeld te krijgen van wat coöperatief leren nu precies inhoudt en aan welke kenmerken of eisen het moet voldoen en hoe ik hier in de praktijk mee aan de slag kan gaan, zal ik mij in dit hoofdstuk eerst verdiepen in de beschikbare literatuur omtrent dit thema. Vanuit de probleemanalyse in het vorige hoofdstuk ben ik voor dit hoofdstuk uitgekomen op de volgende theoretische vragen:

1. Wat is coöperatief leren?
2. Waarom is coöperatief leren belangrijk?
3. Wat zijn de belangrijkste kenmerken en eigenschappen van coöperatief leren?
4. Wat is de rol van de leerkracht tijdens coöperatief leren?
5. Welke verschillende werkvormen bestaan er?

In iedere paragraaf van dit hoofdstuk staat een andere theoretische vraag centraal. In de eerste paragraaf zal ik op basis van de literatuur een definitie proberen te geven van coöperatief leren (vraag 1). In de volgende paragraaf zal ik toelichten waarom coöperatief leren belangrijk is (vraag 2) door in te gaan op verschillende onderzoeken die de effectiviteit van coöperatief leren hebben onderzocht. In de derde paragraaf komen de belangrijkste kenmerken en eigenschappen van coöperatief leren aan bod (vraag 3). In de vierde paragraaf zal ik op basis van de literatuur de rol en benodigde vaardigheden van de leerkracht beschrijven om coöperatief leren tot een succes te maken (vraag 4) en in de vijfde paragraaf sta ik stil bij de verschillende werkvormen die er bestaan (vraag 5). Op basis van het gehele theoretisch kader zal ik tot slot in de laatste paragraaf de onderzoeksvraag van mijn praktijkonderzoek beschrijven.

### 2.1 Definitie coöperatief leren

Coöperatief leren wordt in alle bronnen ongeveer hetzelfde omschreven, namelijk als samenwerkend leren doordat leerlingen in heterogene groepen van en met elkaar leren, zowel in cognitief als in sociaal opzicht, waarbij taken zo worden aangeboden dat geen enkele leerling de taak alleen kan maken, maar de groep nodig heeft om tot het gewenste resultaat te komen (Förrer, Kenter & Veenman, 2008; Kagan, 2013; Kagan, 2003; Serrano & Pons, 2014). Förrer, Kenter & Veenman (2008) geven daarbij ook nog aan dat door de interactieve samenwerkingsvormen die gehanteerd worden bij coöperatieve werkvormen kinderen op een actieve en constructieve manier leren. Studievaardigheden als informatie verzamelen en verwerken worden vergroot en de sociale interactie en communicatie wordt gestimuleerd. Kagan (2013) vergelijkt coöperatief leren met de traditionele manier van lesgeven, die bestaat uit klassikaal onderwijs, zelfstandig werken en competitie, en concludeert dat het geleerde bij coöperatief leren beter beklijft door de actieve verwerving, eigen input en grotere betrokkenheid. De heterogene samenstelling van groepen zorgt ervoor dat er gebruik gemaakt wordt van de verschillen die er tussen leerlingen zijn, waardoor kinderen van en met elkaar kunnen leren. Förrer, Kenter & Veenman (2008) plaatsen tot slot nog een belangrijke nuancering, namelijk dat coöperatief leren niet bedoeld is als op een op zichzelf staand lesprogramma, maar als aanvulling, verrijking en aanscherping van

bestaande onderwijssituaties. De leerkracht kan de verschillende werkvormen en structuren inzetten wanneer hij/zij dat zinvol en effectief acht.

## 2.2 Effectiviteit

Er zijn in de afgelopen decennia veel verschillende onderzoeken gedaan naar de effectiviteit van coöperatief leren. Een korte samenvatting van de resultaten staat weergegeven in tabel 1. In de rest van deze paragraaf worden de gevonden resultaten verder toegelicht.

**Tabel 1.** Samenvatting van resultaten uit onderzoeken naar de effectiviteit van coöperatief leren ten opzichte van traditioneel, klassikaal onderwijs

<b>Positieve effecten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ verbetert leerprestaties en leerhouding van kinderen</li> <li>✓ verkleint onderlinge verschillen in leerprestaties</li> <li>✓ verbetert interactie tussen verschillende etnische groeperingen</li> <li>✓ stimuleert persoonlijke en sociale vaardigheden</li> </ul>
<b>Factoren die het effect beïnvloeden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soort vak (zaakvakken)</li> <li>• leeftijd (basisschool)</li> <li>• cultuur (niet-westers)</li> </ul>
<b>Kanttekening</b>	Leerlingen krijgen niet de mogelijkheid krijgen om zelfstandig de benodigde kennis en vaardigheden te oefenen

(Gillies, 2014; Kagan, 2013; Kyndt et al, 2013; Marzano, Pickering & Pollock, 2013)

De verschillende onderzoekers trekken nagenoeg allen dezelfde conclusie, namelijk dat coöperatief werken een positieve invloed heeft op de leerprestaties en leerhouding van leerlingen ten opzichte van traditioneel, klassikaal onderwijs (Gillies, 2014; Kagan, 2013; Kyndt et al, 2013; Marzano, Pickering & Pollock, 2013). Kagan (2013) geeft daarnaast aan dat door de inzet van coöperatief leren verschillen in schoolprestaties kleiner worden, de interactie tussen verschillende etnische groeperingen wordt verbeterd en de ontwikkeling van persoonlijke en sociale vaardigheden gestimuleerd wordt. Coöperatief leren wordt mede daarom door Marzano, Pickering & Pollock (2013) gezien als één van de negen didactische strategieën die bewezen succesvol en effectief zijn in het onderwijs. De auteurs achten het dan wel van belang dat coöperatief leren consequent, systematisch en doelgericht door de leerkracht wordt toegepast. Ook Kyndt et al. (2013) concludeerden dat coöperatief leren succesvol en effectief is, maar zij kwamen er tevens achter dat er verschillende factoren zijn die het effect beïnvloeden, namelijk de leeftijd van leerlingen, culturele achtergrond en het vakgebied waarop een coöperatieve werkvorm wordt toegepast. Het positieve effect is groter bij zaakvakken als rekenen en natuur/techniek dan bij talige vakken, groter bij kinderen in de



basisschoolleeftijd (6-12 jaar) en jongvolwassenen (18+) dan bij middelbare scholieren en groter in niet-westerse culturen dan westerse culturen (Kyndt et al., 2013). Naast al deze positieve effecten en verhalen komt uit de literatuur één duidelijke kanttekening naar voren met betrekking tot de inzet van coöperatief leren. Marzano, Pickering & Pollock (2013) stellen namelijk dat coöperatief leren niet te vaak moet worden ingezet, omdat overmatige toepassing tot gevolg heeft dat leerlingen te weinig de mogelijkheid krijgen om zelfstandig en individueel de benodigde kennis en vaardigheden op te doen.

### **2.3 Basiskenmerken**

In de literatuur komen verschillende basiskenmerken van coöperatief leren naar voren. Kagan (2013, 2003) gaat uit van vier basisprincipes, namelijk gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane interactie. De meeste bronnen verwijzen echter naar vijf basiskenmerken, namelijk positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, simultane/directe interactie, samenwerkings- en groepsvaardigheden en evaluatie van het groepsproces (Ebbens & Ettekoven, 2013; Förrer, Kenter & Veenman, 2008; Hennessey & Dionigi, 2013; Kerpel, z.j.; Kyndt et al., 2013, Marzano, Pickering & Pollock, 2013). Alle bronnen zijn het er wel unaniem over eens dat aan alle basiskenmerken die zij zelf noemen voldaan moet worden, wil er sprake zijn van coöperatief leren. Aangezien de meeste bronnen uitgaan van vijf basiskenmerken, zullen deze vijf kort worden toegelicht.

#### *2.3.1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid*

Positieve wederzijdse afhankelijkheid betekent volgens alle bronnen dat het doel van de taak enkel te bereiken is door samen te werken met anderen en dat leerlingen een goed resultaat van een groepsgenoot dienen te associëren met goede resultaten van andere leerlingen, oftewel de gehele groep (Ebbens & Ettekoven, 2013; Förrer, Kenter & Veenman, 2008; Hennessey & Dionigi, 2013; Kagan, 2013, 2003; Kerpel, z.j.; Kyndt et al., 2013, Marzano, Pickering & Pollock, 2013). Kerpel (z.j.) benadrukt daarbij dat op deze manier ook de bijdrage van zwakke leerlingen waardevol is, waardoor ze een groter zelfvertrouwen en positiever zelfbeeld krijgen. Förrer, Kenter & Veenman (2008) leggen bij het creëren van positieve wederzijdse afhankelijkheid een grote nadruk op de rol van de leerkracht. Het is volgens hen belangrijk dat de leerkracht een begeleidende rol op zich neemt door bijvoorbeeld een groepsdoel te formuleren, een beloning in het vooruitzicht te stellen, rollen toe te kennen aan groepsleden of een taakverdeling te maken.

#### *2.3.2. Individuele verantwoordelijkheid*

Individuele verantwoordelijkheid, door Kagan (2013, 2003) ook wel individuele aanspreekbaarheid genoemd, betekent volgens alle bronnen dat alle kinderen een eigen en actieve bijdrage moeten leveren aan het groepsproces (Ebbens & Ettekoven, 2013; Förrer, Kenter & Veenman, 2008; Hennessey & Dionigi, 2013; Kagan, 2013, 2003; Kerpel, z.j.; Kyndt et al., 2013, Marzano, Pickering & Pollock, 2013). Door ieder kind een

eigen rol of deeltaak te geven of door te zorgen dat de bijdrage van iedere individuele leerling herkenbaar blijft, wordt volgens Kyndt et al. (2013) voorkomen dat er werkpaarden ontstaan (kinderen die al het werk op zich nemen) of meelifers (kinderen die profiteren van andermans werk, maar zelf weinig of niets uitvoeren).

### *2.3.3. Directe en simultane interactie*

De interactie die plaatsvindt tussen kinderen tijdens het coöperatief leren, wordt in de literatuur op verschillende manieren beschreven. Kerpel (z.j.) noemt het contact tussen kinderen directe interactie, omdat kinderen ideeën, kennis en meningen met elkaar uitwisselen. Hennessey en Dionigi (2013) en Marzano, Pickering en Pollock (2013) voegen hieraan toe dat de interactie ondersteunend en bevorderend (promotive) moet zijn. Volgens hen is het, naast het uitwisselen van kennis en ideeën, net zo belangrijk dat groepsgenoten elkaar helpen, aanmoedigen en complimenteren. Kagan (2013, 2003) en Förrer, Kenter en Veenman (2008) gaan hier zelfs nog wat verder in. Zij pleiten namelijk voor simultane interactie. Simultane interactie wordt door Kagan (2013, 2003) omschreven als de tegenhanger van de klassikale 'om en om'-beurten. Deze klassikale beurten hebben het nadeel dat er slechts 1 persoon aan het woord is, doorgaans de leerkracht of één leerling, waardoor de andere leerlingen minder betrokken raken. Simultane interactie houdt volgens beide bronnen in dat er sprake is van gelijktijdige interactie tussen leerlingen (Kagan, 2013; Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Leerlingen hoeven dus niet op anderen te wachten, maar kunnen tegelijk communiceren, bijvoorbeeld wanneer groepjes gelijktijdig aan elkaar kunnen presenteren in plaats van één voor één voor de klas. Förrer, Kenter en Veenman (2008) voegen hier aan toe dat simultane interactie leidt tot veel activiteit en betrokkenheid bij leerlingen.

### *2.3.4. Samenwerkings- en groepsvaardigheden*

Om goed samen te kunnen werken zijn tal van vaardigheden nodig. De verschillende werkvormen van coöperatief leren doen volgens de verschillende bronnen een beroep op een grote diversiteit aan sociale vaardigheden zoals: communicatie, actief luisteren, compromissen sluiten, onderhandelen, redenen geven, complimenten geven en aanvaarden, delen, eerlijk zijn, geduld, hulp bieden/vragen, mening geven/vragen, leiding geven, problemen oplossen, verantwoordelijkheid, verschillen respecteren, perspectiefname, vragen stellen (Hennessey & Dionigi, 2013; Kagan, 2013; Kyndt et al., 2013; Marzano, Pickering & Pollock, 2013; Pawattana, Prasarnpanich & Attanawong, 2014). In de literatuur verschillen de meningen wel over de mate waarin sociale vaardigheden extra moeten worden geoefend of getraind. Kerpel (z.j.) en Hennessey & Dionigi (2013) vinden van wel. Zij stellen dat telkens wanneer coöperatief leren wordt toegepast, de leerkracht één of meerdere vaardigheden moet benoemen en toelichten, waarna de kinderen deze specifieke vaardigheid tijdens de werkvorm kunnen oefenen. Kagan (2013, 2003) nuanceert deze mening en geeft aan dat het sterk afhangt van de klas, groep en coöperatieve werkvorm die ingezet wordt. Complexe werkvormen vereisen volgens hem meer training in coöperatieve vaardigheden dan de meer eenvoudige, gestructureerde werkvormen (Kagan, 2013).

### 2.3.5. Evaluatie van het groepsproces

Bij coöperatief leren wordt doorgaans gewerkt in tweetallen of groepjes van vier kinderen. De groepen zijn doorgaans heterogeen van aard. Dit betekent dat de kinderen verschillen, bijvoorbeeld qua niveau, achtergrond en interesses, zodat alle kinderen de mogelijkheid hebben om van en met elkaar te leren (Kagan, 2003; Marzano, Pickering & Pollock, 2013). De auteurs geven aan dat bij het samenstellen van de groepen, de leerkracht rekening kan houden met verschillende zaken, zoals cognitief niveau en onderlinge relaties. Förrer, Kenter en Veenman (2008) en Ebbens & Ettehoven (2013) benadrukken dat het van groot belang is om telkens na het samenwerken te evalueren. Deze evaluatie dient volgens hen zowel inhoudelijk van aard te zijn, dus in te gaan op hetgeen de kinderen geleerd hebben, maar ook procesgericht te zijn. Procesgerichte evaluatie richt zich op de manier waarop samengewerkt is, ofwel op hoe het team gefunctioneerd heeft (Förrer, Kenter & Veenman, 2008; Marzano, Pickering & Pollock, 2013). Leerlingen worden actief bij de evaluatie betrokken, waarbij wordt stilgestaan bij positieve aspecten (wat ging er goed?), maar ook bij verbeterpunten (wat kan de volgende keer beter?). Kyndt et al (2013) benadrukken dat de evaluatie vooral toegespitst dient te worden op de vooraf opgestelde (leer)doelen. De effectiviteit van de verschillende acties die groepsgenoten hebben ondernomen in relatie tot het beoogde doel moeten volgens hen centraal staan. Hennessey & Dionigi (2013) zien het liefst dat de kinderen al zelf tijdens het samenwerken evalueren en reflecteren, zodat ze hun gedrag en acties hier meteen op kunnen bijsturen. Alle auteurs zijn het erover eens dat evalueren een essentieel en belangrijk onderdeel is van coöperatief leren, omdat het leerlingen aanzet tot (zelf)reflectie.

### 2.4 Rol van de leerkracht

De literatuur geeft aan dat de leerkracht voldoende inhoudelijke kennis dient te bezitten, de juiste pedagogisch-didactische vaardigheden en coöperatief klassenmanagement dient toe te passen om coöperatief leren tot een succes te maken (Gillies, 2014; Hennessey & Dionigi, 2013; Kagan, 2013). De inhoudelijke kennis van een leerkracht omtrent coöperatief leren is van wezenlijk belang, maar hierover zal in het theoretisch kader niet worden uitgewijd omdat de focus ligt op vaardigheden die daadwerkelijk waarneembaar zijn. Een korte samenvatting van de belangrijkste vaardigheden van een leerkracht staan weergegeven in tabel 2. In de rest van deze paragraaf worden deze vaardigheden verder toegelicht.

**Tabel 2.** Belangrijke vaardigheden van een leerkracht tijdens coöperatief leren

<i>pedagogisch-didactisch</i>	<i>klassenmanagement</i>
heldere, duidelijke instructie vooraf	optimaal gebruik van de ruimte
coach aan de zijlijn tijdens werken	stiltesignaal
dialogisch onderwijs	klassenregels
oefening communicatie- en samenwerking	taak- en/of rolverdeling
	simultaan klassenmanagement

#### *2.4.1. Pedagogisch-didactische vaardigheden*

Gillies (2014) omschrijft de rol van de leerkracht bij coöperatief leren als “guide at the side” [coach aan de zijlijn] in plaats van “sage at the stage” [wijze man op het podium] bij traditioneel, klassikaal onderwijs. Hij doelt hiermee op het inzicht dat leerkrachten moeten krijgen dat niet zijzelf centraal staan als het gaat om het aanleren van nieuwe vaardigheden, maar de kinderen zelf. De kinderen leren van en met elkaar, terwijl de leerkracht een coachende en begeleidende rol aanneemt. Uiteraard vormt de klassikale instructie, die gedegen, helder en kort maar krachtig dient te zijn, wel een belangrijk onderdeel van het begeleiden van coöperatief leren (Hennessey & Dionigi, 2013; Shindler, 2009), maar daarna maakt de leerkracht als het ware plaats voor de leerlingen zodat zij het leren zelf ‘over kunnen nemen’. Gillies (2014) schrijft verder in zijn review dat het belangrijk is voor leerkrachten die coöperatief leren in hun onderwijs willen implementeren, dat ze dialogisch onderwijs toepassen. Hiermee wordt bedoeld dat leerkrachten vragen stellen die kinderen aanzetten tot denken en hen activeren of motiveren om ergens mee aan de slag te gaan. Daarnaast achten Gillies (2014) en Shindler (2009) het van belang dat de leerkracht met de kinderen communicatietechnieken en samenwerkingsvaardigheden oefent, zoals bijvoorbeeld samenvatten, vragen stellen of feedback geven.

#### *2.4.2. Coöperatief klassenmanagement*

Voor het toepassen van coöperatieve werkvormen dient de leerkracht een aantal voorwaarden te creëren die het coöperatief leren vergemakkelijken. Zo stellen Kagan (2013) en Shindler (2009) voor dat tafels het liefst in groepjes van vier staan, zodat groepsgenoten makkelijk contact met elkaar kunnen maken, maar dat ze ook de leerkracht nog goed kunnen zien. Ook het afspreken van een stiltesignaal, klassenregels en het bieden van voldoende structuur zijn volgens beide auteurs belangrijk. Ebbens en Ettehoven (2013) voegen hier aan toe dat een duidelijk rol- en taakverdeling meer structuur biedt en ervoor zorgt dat het gevoel van positieve wederzijdse afhankelijkheid vergroot wordt. Tevens benadrukken deze auteurs dat het voordeliger is om samen met leerlingen klassenregels op te stellen, dan dat de leerkracht deze voorschrijft. In het eerste geval blijven de regels namelijk beter hangen en begrijpen de kinderen beter waarom die regels er zijn (Ebbens & Ettehoven, 2013). Kagan (2013) voegt hier tot slot nog aan toe dat het bij alle vormen van coöperatief leren belangrijk is dat de leerkracht zoveel mogelijk simultaan klassenmanagement toepast in plaats van ‘om de beurt’-management. Dit betekent dat zoveel mogelijk kinderen op hetzelfde moment met iets bezig zijn en niet op elkaar of op de leerkracht hoeven wachten.

### **2.5 Didactische werkvormen**

Uit de literatuur komt niet eenduidig naar voren hoeveel coöperatieve werkvormen er precies bestaan. Er worden verschillende aantallen genoemd en verschillende benamingen gebruikt. Er zijn wel een aantal auteurs die geprobeerd hebben om een ordening aan te brengen in de bestaande werkvormen. Zo delen Kerpel (z.j.) en Förner, Kenter en Veenman (2003) de werkvormen in naar samenwerkingsvorm. Ze benoemen

in totaal 17 werkvormen die zij onderverdelen in vier categorieën, namelijk (1) werkvormen in tweetallen, (2) werkvormen in tweetallen of groepjes, (3) werkvormen in groepjes, (4) werkvormen waarbij de leerlingen opstaan van hun plaats (zie tabel 3).

**Tabel 3.** Werkvormen gegroepeerd naar samenwerking (Förreer, Kenter & Veenman, 2003)

Werkvorm \ samenwerkingsvorm	tweetallen	tweetallen of groepjes	groepjes	opstaan van plaats
1. Denken - delen - uitwisselen	X			
2. Flitsen	X			
3. Om-de-beurt	X			
4. Dobbelen		X		
5. Duo's		X		
6. Imiteer		X		
7. Interviews		X		
8. Woordenweb		X		
9. Brainstorm			X	
10. Genummerde hoofden			X	
11. Legpuzzel			X	
12. Placemat			X	
13. Puzzels			X	
14. Rotonde			X	
15. Binnencirkel				X
16. Hoeken				X
17. Wandel - wissel uit				X

Kagan (2013) stelt echter dat er inmiddels ruim 200 verschillende didactische werkvormen ontwikkeld zijn binnen coöperatief leren. Hij maakt hierbij een onderscheid in de werkvormen door ze te groeperen naar functies, namelijk interpersoonlijke functies en onderwijsinhoudelijke functies. Binnen de interpersoonlijke functies onderscheidt Kagan (2013) werkvormen die een beroep doen op het groepsgevoel, sociale vaardigheden, communicatievaardigheden en besluitvorming. Binnen de onderwijsinhoudelijke functies onderscheidt hij werkvormen die een beroep doen op beheersing, procedureel leren, informatie-uitwisseling, denkvaardigheden en informatie presenteren. Figuur 2 (op blz. 15) geeft een overzicht van de volgens Kagan (2013) meest populaire werkvormen ingedeeld naar functie.

## Functies van de didactische structuren

Dit schema presenteert het aanbevolen gebruik van de didactische structuren die in dit boek voorkomen. Deze didactische structuren zijn slechts een greep uit het scala van ruim 200!

● = zeer aanbevolen

● = aanbevolen

Didactische structuren	Pag.	Interpersoonlijk					Inhoud van het onderwijs				
		KlasBouwer	TeamBouwer	Sociale vaardigheden	Communicatievaardigheden	Besluitvorming	Beheersing	Procedureel leren	Informatie-uitwisseling	Denkvaardigheden	Informatie presenteren
Binnen/Buiten Kring	5.28	●		●			●		●	●	
Commentaar Op Tournee	5.28			●	●		●		●	●	●
Consensus & Schrijven	5.35		●	●	●	●	●		●	●	
Denk-Schrijf-RondPraat	5.35		●	●	●		●	●	●	●	
Doe Mij Na	5.29		●	●	●		●	●		●	
Drie Stappen Interview	5.29		●	●	●		●	●		●	●
Eén gaat, drie blijven	5.30	●		●			●	●	●	●	●
FlitsKaarten	5.30		●	●			●				
GedachtenNotities	5.31		●	●			●		●	●	
Gedicht Voor Twee Stemmen	5.31			●	●	●	●				●
Geef & Prijs	5.37		●	●	●				●	●	
Geef Door	5.31		●	●	●		●	●		●	●
Geef Geld	5.32			●	●	●				●	
Genummerde Koppen Bij Elkaar	5.32		●	●	●	●	●	●	●	●	●
Genummerde Koppen Op Reis	5.32			●	●	●	●	●	●	●	
Klas In De Weer	5.32	●		●	●	●	●	●	●	●	●
Laat Zien	5.33			●			●				
Mix & Ruil	5.33	●		●	●		●	●	●	●	
Mix-Bevries-Groep	5.34	●		●			●			●	
Mix-Tweetal-Gesprek	5.34	●		●	●		●		●	●	
PraatKaartjes	5.35		●	●	●		●		●		
RondPraat	5.35		●	●	●		●	●	●	●	●
RondPraat & Schrijven	5.35		●	●	●		●	●	●	●	
Schud & Pak	5.36		●	●	●		●	●		●	
Simultaan TafelRondje	5.36		●	●	●		●	●	●	●	
Sta Op-Hand Omhoog-Tweetal	5.37	●		●	●		●	●	●	●	
TafelRondje	5.37		●	●	●		●	●	●	●	
TafelRondje & Consensus	5.37		●	●	●	●	●	●	●	●	
TafelRondje Per Tweetal	5.37			●	●		●	●		●	
Team Doe Mee & Vertel	5.38			●	●		●		●		●
TweeGesprek Op Tijd	5.38			●	●		●	●	●	●	●
TweePraat	5.35			●	●		●	●	●	●	
Tweetal Coach	5.39			●	●		●	●		●	
TweeVergelijk	5.39		●	●	●		●			●	
Zoek De Valse	5.40		●	●	●	●	●			●	
Zoek Iemand Die	5.40	●		●			●	●			

**Figuur 2.** Werkvormen gegroepeerd naar functie (bron: Kagan, 2013, pag. 5.27)

Er zijn zeven werkvormen die genoemd worden door zowel Kagan (2013) als Kerpel (z.j.) en Förrer, Kenter en Veenman (2003). Van deze zeven werkvormen heb ik er vier gekozen, die onderling enigszins verschillen in samenwerkingsvorm, functie en doel, waarin ik mij verder zal verdiepen

en bekwamen voor mijn onderzoek. In tabel 4 (op blz. 16) staan deze vier werkvormen beschreven, alsmede de samenwerkingsvorm, functie, doel en bijbehorende kennis en rol van de leerkracht.

**Tabel 4.** Beschrijving vier coöperatieve werkvormen. (Bronnen: Förrer, Kenter & Veenman, 2003; Kagan, 2013; Kerpel, z.j.)

Werkvorm	Inhoud	Samenwerking	Functie/doel	Kennis & rol leerkracht
1. Binnen- en buitenkring	Leerlingen staan in twee kringen, een binnenkring en een buitenkring. Ieder kind uit de binnenkring staat tegenover een kind uit de buitenkring. De kinderen wisselen informatie uit met hun gesprekspartner, stellen vragen of lossen problemen op. Als de leerkracht een teken geeft, wisselen de kinderen van beurt of schuiven ze door naar de volgende.	opstaan van plaats	<i>Interpersoonlijk:</i> - groepsgevoel - sociale vaardigheden  <i>Onderwijsinhoudelijk:</i> - beheersing - denkvaardigheden	- vooraf helder regels, opdracht en rolverdeling bespreken - doorschuif- en stiltesignaal afspreken - timemanagement
2. Flitsen	Ieder tweetal krijgt een stapel flitskaarten met op de voorkant een vraag en op de achterkant het antwoord. Het ene kind leest de vraag voor, terwijl het andere kind antwoord geeft. Is het goed, dan verdient het kind het kaartje, maar als het antwoord fout is, gaat het kaartje terug op de stapel. Dit gaat net zolang door totdat het kind het hele stapeltje heeft verdiend.	tweetallen	<i>Interpersoonlijk:</i> - sociale vaardigheden  <i>Onderwijsinhoudelijk:</i> - beheersing	- flitskaarten maken - vooraf helder regels en opdracht bespreken - coach aan de zijlijn - geschikt voor taal, rekenen, zaakvakken
3. Tweepraat	De leerkracht stelt een vraag of geeft een onderwerp op. De kinderen krijgen eerst denktijd. Daarna vertelt leerling 1, terwijl leerling 2 luistert en reageert op hetgeen leerling 1 vertelt. Daarna wisselen de rollen om. Leerling 2 vertelt, terwijl leerling 1 luistert en reageert.	tweetallen	<i>Interpersoonlijk:</i> - sociale vaardigheden  <i>Onderwijsinhoudelijk:</i> - beheersing - informatie-uitwisseling - denkvaardigheden	- rolverdeling bespreken - eerst denktijd, dan overleggen - oefenen positieve reacties en luisterhouding
4. Genummerde hoofden	De leerlingen worden ingedeeld in groepjes van 4 en iedere leerling krijgt zijn eigen nummer. De leerkracht geeft een opdracht en geeft de kinderen eerst individuele denktijd, waarna ze in groepjes met elkaar mogen overleggen en beslissen wat het juiste of beste antwoord is. Iedereen is alert en betrokken omdat na afloop een willekeurig nummer genoemd wordt, wat betekent dat het kind met dat nummer antwoord moet geven.	groepjes	<i>Interpersoonlijk:</i> - sociale vaardigheden  <i>Onderwijsinhoudelijk:</i> - beheersing - procedureel leren - informatie-uitwisseling - denkvaardigheden	- vooraf helder regels en opdracht bespreken - kinderen nummeren - eerst denktijd, daarna overleggen - coach aan de zijlijn - communicatie in groepjes ondersteunen



## **2.6 Onderzoeksvraag**

Na bestudering van de literatuur, waarin verschillende omschrijvingen van coöperatief leren aan de orde zijn gekomen, de effectiviteit in beeld is gebracht en de rol van de leerkracht en diverse werkvormen zijn besproken, en ingezoomd is op vier specifieke werkvormen, kan de volgende onderzoeksvraag worden geformuleerd:

*In hoeverre ben ik in staat coöperatief leren in groep 3 in de praktijk te brengen?*

Hierbij zal ik mij vooral richten op de volgende vier coöperatieve werkvormen:

1. Binnen- en buitenkring
2. Tweepraat
3. Flitsen
4. Genummerde hoofden

### 3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk staat de onderzoeksofzet van het actieonderzoek centraal. In de eerste paragraaf wordt een beschrijving en verantwoording gegeven van de dataverzameling. Ook zijn beschrijvingen opgenomen van de lessituaties waarin de werkvormen zijn uitgevoerd en geobserveerd. In de tweede paragraaf wordt het gebruikte onderzoeksinstrument toegelicht. Omdat het gaat om een instrument dat specifiek ontwikkeld is voor het huidige actieonderzoek, zal uitgebreid stil worden gestaan bij de opzet en opbouw van het instrument. Tot slot wordt in de derde paragraaf de wijze van data-analyse besproken. Aangezien het onderzoek op zichzelf betrekking heeft, is het opnemen van een paragraaf over respondenten niet relevant.

#### 3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Om antwoord te geven op de eerder gestelde onderzoeksvraag zijn observaties als onderzoeksmethode gebruikt. Aangezien het gaat om mijn eigen handelen als leerkracht tijdens coöperatieve leermomenten, is dit de meest geschikte onderzoeksmethode: het gaat om waarneembaar gedrag en dat kan het beste via observatie worden gemeten (Baarda, 2014; Heiman, 2002). De observaties zijn uitgevoerd door mijn mentor. Aangezien er gebruik is gemaakt van slechts één observator, was het belangrijk om de betrouwbaarheid van de metingen te waarborgen door extra aandacht te besteden aan de interne en externe betrouwbaarheid van dit onderzoek (Heiman, 2002). De interne betrouwbaarheid werd gewaarborgd doordat de theoretische termen voorafgaand aan de observaties zijn besproken en toegelicht, zodat duidelijk was waarop gedoeld werd, en er gebruik is gemaakt van een combinatie van observatiemethodes, namelijk een gestructureerde en een open/beschrijvende observatie (zie ook paragraaf 3.2). Hierdoor werd het resultaat van de metingen beter controleerbaar (Heiman, 2002). De externe betrouwbaarheid, ofwel herhaalbaarheid van het onderzoek, werd gewaarborgd door in het onderzoeksverslag informatie op te nemen over de onderzoekssituaties (zie paragraaf 3.1.1 t/m 3.1.4) en het gebruikte onderzoeksinstrument (zie paragraaf 3.2 en bijlage 1). Op deze manier is het voor anderen mogelijk gemaakt om het onderzoek te herhalen (Heiman, 2002).

Het onderzoek is gestart met één observatie voor iedere werkvorm. Na iedere observatie is in overleg met mijn mentor bepaald, mede op basis van het ingevulde observatieformulier en feedback, in hoeverre de werkvorm beheerst werd of dat extra oefening nodig was. In totaal zijn daarom zeven observaties gedaan: drie observaties voor de werkvorm Binnen- en buitenkring, twee observaties voor de werkvorm Tweepraat, één observatie voor de werkvorm Flitsen en één observatie voor de werkvorm Genummerde hoofden bij elkaar. Onderstaande paragrafen geven een beschrijving van de lessituaties waarin de werkvormen zijn uitgevoerd en geobserveerd.

##### 3.1.1. Binnen- en buitenkring

Aangezien deze werkvorm zich vooral leent voor informatie-uitwisseling rondom open vragen (Förrer, Kenter & Veenman, 2003), heb ik deze werkvorm ingezet tijdens de maandagochtendkring om het weekend te bespreken, tijdens een leesles waarin de

favoriete leesboeken centraal stonden en tijdens een les waarin de hobby's van de kinderen centraal stonden. Ik heb de binnen- en buitenkring dus drie keer uitgevoerd en laten observeren. De opbouw en opzet van de binnen- en buitenkring was voor alle lesmomenten als volgt. Voorafgaand aan de activiteit heb ik de uitleg gegeven dat er een binnen- en buitenkring gevormd zou gaan worden, waarin de kinderen zouden gaan vertellen en elkaar vragen zouden gaan stellen over een bepaald onderwerp. De leerlingen hebben samen met mij nagedacht over mogelijke vragen die ze elkaar konden stellen. Nadat de kringen gevormd waren, begonnen de kinderen in de binnenkring met vertellen en luisterden de kinderen in de buitenkring en stelden vragen. Op mijn teken wisselden de kinderen van rol. Ondertussen liep ik rond om te ondersteunen waar nodig, bijvoorbeeld bij het stellen of beantwoorden van vragen. Vervolgens gaf ik de opdracht aan de leerlingen in de binnenkring om drie plaatsen naar rechts door te schuiven, zodat alle kinderen een nieuwe gesprekspartner hadden om informatie mee uit te wisselen. Na afloop heb ik de werkvorm met de kinderen geëvalueerd door de kinderen tops (wat ging er al goed?) en tips (wat kan er de volgende keer beter?) te laten benoemen.

### *3.1.2. Tweepraat*

Deze coöperatieve werkvorm leent zich vooral voor opdrachten of problemen waarbij meerdere antwoorden of oplossingen mogelijk zijn (Kagan, 2013). Ik heb deze werkvorm tweemaal ingezet tijdens een les spelling / schrijven. De kinderen werden in tweetallen verdeeld en kregen de opdracht om zoveel mogelijk te bedenken met een bepaalde letter (sch, eu, r, aa). Ik heb met de kinderen afgesproken dat ze om de beurt een woord mochten noemen, waarna de ander het mocht opschrijven. Op deze manier wisselden ze elkaar af en waren ze allebei tegelijk met iets bezig. Om aan te geven hoe lang de kinderen denktijd hadden, had ik de timer op het bord aangezet op twee minuten. Na elke ronde heb ik enkele kinderen de beurt gegeven om een woord van hun lijstje te laten horen, waarbij de andere tweetallen konden kijken of ze datzelfde woord ook hadden bedacht. Na afloop heb ik met de kinderen het samenwerken geëvalueerd.

### *3.1.3. Flitsen*

Deze coöperatieve werkvorm is, zoals eerder al beschreven in het theoretisch kader, vooral geschikt voor lessen als taal, rekenen en zaakvakken, omdat de beheersing van parate kennis getoetst wordt (Förrer, Kenter & Veenman, 2003). Deze coöperatieve werkvorm heb ik dan ook ingezet tijdens een rekenles om plus- en minsommen tot 20 te automatiseren. In de klas waren al flitskaartjes aanwezig. Voorafgaand aan de activiteit heb ik de uitleg gegeven dat ieder kind een stapeltje flitskaarten zou krijgen, waarna ze in tweetallen zouden gaan flitsen. Eerst moest de ene leerling het hele stapeltje bij de andere leerling flitsen en daarna zouden de rollen omwisselen. Samen met de kinderen heb ik vervolgens nagedacht over de mogelijke manieren om elkaar te helpen zonder meteen het antwoord voor te zeggen. Door de toepassing van dialogisch onderwijs heb ik gezorgd dat de ideeën vooral van de kinderen zelf kwamen. Daarna mochten de kinderen in tweetallen aan de slag en heb ik door de klas gelopen om te ondersteunen

waar nodig. Na afloop hebben we klassikaal nabesproken hoe het flitsen is gegaan en of ze vonden dat ze goed geholpen hadden en goed geholpen waren door de ander.

#### *3.1.4. Genummerde hoofden*

Deze coöperatieve werkvorm heb ik ingezet tijdens een les Engels, waarbij de kinderen oefenen met woorden rondom het thema “spring”. Omdat de Engelse les maar één keer per week op het rooster staat, heb ik eerst de geleerde woorden met de kinderen herhaald. Daarna heb ik alle tafelgroepjes afbeeldingen gegeven die horen bij de verschillende woorden. Ondertussen heb ik de uitleg gegeven dat ik een woord zou noemen, waarna de kinderen eerst individuele denktijd zouden krijgen. Vervolgens mochten ze in het groepje gaan overleggen en beslissen welk plaatje bij het genoemde woord hoort. Ik heb de kinderen een nummer gegeven en aangegeven dat ze na het overleggen pas horen welk nummer, dus welk kind uit het groepje, er antwoord mocht geven door het juiste plaatje omhoog te houden. Ieder groepje kon op deze manier gelijktijdig antwoord geven. Dit heb ik herhaald voor een aantal woorden. Na afloop heb ik de werkvorm met de kinderen geëvalueerd door ze tops (wat ging er al goed?) en tips (wat kan er de volgende keer beter?) te laten noemen.

### **3.2 Instrument**

Er is gebruik gemaakt van een zelfontwikkelde observatielijst om data te verzamelen. De observatielijst is ontwikkeld op basis van de literatuur zoals die is beschreven in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) om zo te proberen de validiteit van het instrument zo groot mogelijk te maken (Baarda, 2014; Heiman, 2002). Het formulier was een combinatie van een gestructureerde observatie, waarbij de observator bepaalde onderdelen kon aanvinken op aan- of afwezigheid, en een open/beschrijvende observatie, waarbij de observator een beschrijving kon geven van hetgeen er in de klas te zien was en feedback kon noteren (Baarda, 2014; Heiman, 2002). Om te zorgen dat er geen onduidelijkheid kon bestaan over de inhoud en betekenis van de aan te vinken observatiepunten, is het observatieformulier voorafgaand aan de observaties met de observator besproken en waar nodig zijn bepaalde begrippen en termen toegelicht. Een blanco voorbeeld van het observatieformulier is toegevoegd in bijlage 1.

Het observatieformulier bestond uit drie delen:

- 1) Het eerste deel had betrekking op de algemene basiskenmerken van coöperatief leren zoals genoemd in hoofdstuk 2, paragraaf 3. In dit deel diende de observator dus aan te vinken of mijn gedrag voldeed aan de vijf basiskenmerken van coöperatief leren, namelijk:
  - (1) positieve wederzijdse afhankelijkheid,
  - (2) individuele verantwoordelijkheid,
  - (3) directe en simultane interactie,
  - (4) samenwerkings- en groepsvaardigheden en
  - (5) evaluatie van het groepsproces.

Daarnaast werd gevraagd om kort te noteren hoe deze basiskenmerken tijdens de werkvorm tot uiting kwamen.

2) Het tweede deel had betrekking op de leerkrachtvaardigheden die van belang zijn tijdens coöperatief leren, namelijk de pedagogisch-didactische en klassenmanagement vaardigheden van de leerkracht, zoals die zijn besproken in hoofdstuk 2, paragraaf 4. Ook hier diende de observator eerst aan te vinken welke aspecten van het pedagogisch-didactisch handelen en klassenmanagement zichtbaar waren tijdens de observatie, waarna er ruimte was voor een toelichting over de precieze zichtbaarheid van dit handelen.

Voor het pedagogisch-didactisch handelen kwamen de volgende observatiepunten aan bod:

- heldere, duidelijke instructie vooraf
- dialogisch / vraaggericht onderwijs
- 'coach aan de zijlijn' / ondersteuning tijdens het werken
- oefening van communicatie- en samenwerkingsvaardigheden

Voor het klassenmanagement kwamen de volgende observatiepunten aan bod:

- optimaal gebruik van de ruimte
- duidelijk stiltesignaal en/of wisselsignaal
- klassenregels zijn besproken
- duidelijke taak- en/of rolverdeling
- simultaan klassenmanagement

3) Het derde deel van het observatieformulier bood ruimte voor de observator om andere opmerkingen, tips en adviezen te plaatsen naar van de observatie en de uitgevoerde werkvorm.

### **3.3 Wijze van data-analyse**

Nadat de vier coöperatieve werkvormen waren uitgevoerd en de observator de observatieformulieren had ingevuld, zijn deze per coöperatieve werkvorm naast elkaar gelegd en met elkaar vergeleken. De beoordelingscriteria werden als volgt gecodeerd. Wanneer op het formulier een kernbegrip of vaardigheid aangeduid was als 'zichtbaar aanwezig', oftewel een kruisje was gezet in het hokje met 'ja', dan werd dit antwoord gecodeerd met een +. Wanneer een kernbegrip of vaardigheid aangeduid was als 'twijfelachtig', dan werd dit antwoord gecodeerd met een +/- . Wanneer een kernbegrip of vaardigheid onvoldoende zichtbaar was, dan werd dit gecodeerd met een -. Hierdoor kon de ontwikkeling van het handelen bij iedere coöperatieve werkvorm in kaart worden gebracht. Bij werkvormen waar veel +/- of - coderingen naar voren kwamen, werd op deze manier duidelijk welke vaardigheden extra oefening nodig hadden en werd een tweede of derde observatie uitgevoerd. Het uiteindelijke doel was om voor iedere werkvorm zoveel mogelijk + coderingen te behalen. Dit betekende dat de werkvorm voldoende beheerst werd. Naast het coderen van de beoordelingscriteria is de feedback van de observator samenvattend beschreven en zijn tips en adviezen geselecteerd. Deze samengevatte feedback met tips en adviezen is naast het theoretisch kader gelegd om te kijken of het resultaat ook theoretisch geduid kon worden.

## 4. Resultaten

In dit hoofdstuk staan de resultaten van de verschillende observaties centraal. Per werkvorm zijn de resultaten van de observaties eerst schematisch weergegeven, waarna deze in de rest van de betreffende paragraaf worden besproken en toegelicht. De verschillende onderdelen van het observatieformulier vormen hierbij de leidraad.

### 4.1 Observaties werkvorm Binnen- en buitenkring

De coöperatieve werkvorm Binnen- en buitenkring is drie keer ingezet en geobserveerd. Hiertoe is in overleg met mijn mentor besloten, omdat, zoals te zien is in tabel 5, de eerste keer veel kernbegrippen en leerkrachtvaardigheden als twijfelachtig of onvoldoende zichtbaar werden beoordeeld. De tweede keer waren al meer aspecten zichtbaar, maar pas bij de derde keer waren alle kernbegrippen en bijna alle leerkrachtvaardigheden overtuigend zichtbaar. In tabel 5 zijn schematisch de resultaten van de drie observaties weergegeven. In de rest van deze paragraaf worden de resultaten per observatiemoment toegelicht.

**Tabel 5.** Resultaten observaties coöperatieve werkvorm Binnen- en buitenkring

	Observatie 1	Observatie 2	Observatie 3
<b>Kernbegrippen</b>			
positieve wederzijdse afhankelijkheid	+/-	+	+
individuele verantwoordelijkheid	+/-	+	+
directe en simultane interactie	+/-	+	+
samenwerkings- en groepsvaardigheden	+/-	-	+
evaluatie van het groepsproces	-	+/-	+
<b>Leerkrachtvaardigheden</b>			
heldere, duidelijke instructie vooraf	+/-	+/-	+
dialogisch/vraaggericht onderwijs	-	-	+
oefening communicatie en samenwerking	+/-	+/-	+
'coach aan de zijlijn'	-	+	+/-
optimaal gebruik van de ruimte	+	+	+
duidelijk stilte-/wisselsignaal	-	+	+
klassenregels besproken	+/-	+/-	+
duidelijke taak-/rolverdeling	+/-	+	+
simultaan klassenmanagement	+	+	+

(+ betekent duidelijk zichtbaar, +/- betekent twijfelachtig, - betekent niet zichtbaar)

#### 4.1.1. Observatiemoment 1

Uit de eerste observatie komt naar voren dat geen enkele van de kernbegrippen overtuigend aanwezig was. Vier van de vijf kernbegrippen zijn beoordeeld als twijfelachtig. Het vijfde kernbegrip, evaluatie van het groepsproces, is beoordeeld als afwezig. De leerkrachtvaardigheden zijn eveneens zeer wisselend beoordeeld. Er waren twee van de negen vaardigheden zichtbaar aanwezig, vier vaardigheden zijn beoordeeld als twijfelachtig en drie vaardigheden zijn beoordeeld als afwezig. Er was optimaal gebruik gemaakt van de ruimte en er was duidelijk simultaan klassenmanagement

zichtbaar, maar de instructie vooraf, oefening van communicatie en samenwerking, bespreking van klassenregels en rol- en taakverdeling zijn echter beoordeeld als twijfelachtig. Dialogisch/vraaggericht onderwijs, de rol van 'coach aan de zijlijn' en een duidelijk stilte- en/of wisselsignaal waren niet zichtbaar. Mijn mentor merkte op dat het voor de kinderen onduidelijk was hoelang ze de tijd kregen en wanneer ze moesten wisselen. Ook was een aantal kinderen in gesprek met andere kinderen dan hun daadwerkelijke gesprekspartner. De tips die zijn gegeven hebben vooral betrekking op de organisatie van de werkvorm en het hanteren van de klassenregels. Mijn mentor gaf als tips: "kader goed af wat wel en niet de bedoeling is", "stel meer open vragen aan de kinderen om te achterhalen of ze begrijpen wat de bedoeling is", "luister mee met gesprekken en geef de kinderen tips".

#### *4.1.2. Observatiemoment 2*

Uit de tweede observatie blijkt dat drie van de vijf kernbegrippen duidelijk zichtbaar aanwezig waren, namelijk positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid en directe en simultane interactie. De overige twee kernbegrippen (samenwerkings- en groepsvaardigheden en evaluatie van het groepsproces) werden beoordeeld als twijfelachtig. Bij de evaluatie van het groepsproces merkte mijn mentor op dat dit in eerste instantie gebeurde vanuit mijzelf als leerkracht en pas later vanuit de kinderen. De leerkrachtvaardigheden zijn wisselend beoordeeld. Mijn mentor zag vijf van de negen vaardigheden duidelijk terug, beoordeelde drie vaardigheden als twijfelachtig en één vaardigheid als afwezig. Er was optimaal gebruik gemaakt van de ruimte, de rol van 'coach aan de zijlijn' en simultaan klassenmanagement waren duidelijk zichtbaar en het stilte- en wisselsignaal en de rolverdeling waren helder voor de kinderen. De instructie is beoordeeld als twijfelachtig, omdat er verwarring ontstond bij kinderen die hun lievelingsboek niet meer op school hadden en dus een ander boek uit hun laasje moesten pakken. Daarnaast werden ook de oefening van communicatie en samenwerking en de bespreking van de klassenregels als twijfelachtig beoordeeld. Bij dit laatste punt merkte mijn mentor op dat de klassenregels pas werden besproken nadat de werkvorm even stil was gelegd. Zij raadde echter aan om dit voorafgaand aan de werkvorm al duidelijk te bespreken. Mijn mentor gaf nog enkele tips naar aanleiding van deze tweede observatie: "baken de timer op het bord af, zodat het de kinderen niet afleidt" en "reflecteer na afloop ook op de inhoud en niet alleen op het samenwerken".

#### *4.1.3. Observatiemoment 3*

Uit de derde observatie blijkt dat alle vijf de kernbegrippen duidelijk zichtbaar aanwezig waren. Mijn mentor gaf mij complimenten over de evaluatie van het groepsproces, omdat ik dit zowel voor aanvang van de werkvorm deed (door samen te reflecteren op de vorige binnen- en buitenkring), als na afloop van de werkvorm. De evaluatie na afloop was naar haar mening sterk, omdat deze zowel inging op de inhoud (wat hebben kinderen zoal van elkaar geleerd) als op het groepsproces. Ook de leerkrachtvaardigheden waren ditmaal duidelijk zichtbaar, behalve de rol van 'coach aan de zijlijn'. Deze vaardigheid is als twijfelachtig beoordeeld. Mijn mentor gaf hierbij aan dat ik gedurende de werkvorm vooral bezig was met de organisatorische kant, dus

zorgen dat kinderen goed aan het werk bleven, waardoor de ondersteunende rol met betrekking tot het samenwerken en de inhoud nauwelijks mogelijk was. De overige leerkrachtvaardigheden waren wel duidelijk zichtbaar aanwezig. Mijn mentor gaf aan dat ik veel open vragen stelde aan de kinderen en regelmatig controleerde of begrippen en opdrachten duidelijk waren. Ze vond het tevens goed dat ik van tevoren al had nagedacht over de opstelling van de binnen- en buitenkring en dat ik na elke ronde kinderen liet vertellen wat ze van elkaar gehoord en geleerd hadden.

## 4.2 Observaties werkvorm Tweepraat

De coöperatieve werkvorm Tweepraat is twee keer ingezet en geobserveerd. De eerste keer waren namelijk enkele leerkrachtvaardigheden nog niet overtuigend genoeg aan bod gekomen. In tabel 6 zijn schematisch de resultaten van de twee observaties weergegeven. In de rest van deze paragraaf worden de resultaten per observatiemoment toegelicht.

**Tabel 6.** Resultaten observaties coöperatieve werkvorm Tweepraat

	Observatie 1	Observatie 2
<b>Kernbegrippen</b>		
positieve wederzijdse afhankelijkheid	+	+
individuele verantwoordelijkheid	+	+
directe en simultane interactie	+	+
samenwerkings- en groepsvaardigheden	+	+
evaluatie van het groepsproces	+	+
<b>Leerkrachtvaardigheden</b>		
heldere, duidelijke instructie vooraf	+	+
dialogisch/vraaggericht onderwijs	+	+
oefening communicatie en samenwerking	+	+
'coach aan de zijlijn'	+/-	+
optimaal gebruik van de ruimte	+	+
duidelijk stilte-/wisselsignaal	+/-	+
klassenregels besproken	-	+
duidelijke taak-/rolverdeling	+	+
simultaan klassenmanagement	+	+

(+ betekent duidelijk zichtbaar, +/- betekent twijfelachtig, - betekent niet zichtbaar)

### 4.2.1. Observatiemoment 1

Uit de eerste observatie komt naar voren dat alle vijf de kernbegrippen duidelijk zichtbaar waren. Mijn mentor gaf aan dat ik goed had doorgevraagd bij de leerlingen naar het hoe en waarom tijdens het bespreken van de opdracht en de evaluatie en reflectie. De leerkrachtvaardigheden werden echter wisselend beoordeeld. Zes van de negen leerkrachtvaardigheden waren duidelijk zichtbaar. De instructie vooraf was duidelijk en helder, dialogisch onderwijs werd toegepast en de communicatie en samenwerking werd geoefend en besproken. Ook werd de ruimte optimaal gebruikt, was er een duidelijke rol- en taakverdeling en was er sprake van simultaan klassenmanagement. De rol van 'coach aan de zijlijn' werd beoordeeld als twijfelachtig,



omdat ik wel wat tweetallen hielp, maar niet doorhad dat enkele andere tweetallen niet aan het werk waren. Ook het stilte-/wisselsignaal werd beoordeeld als twijfelachtig. Mijn mentor gaf aan dat het stiltesignaal wel was afgesproken, maar dat er niet helemaal duidelijk was wat de kinderen precies moesten doen als het stiltesignaal klonk. De bespreking van de klassenregels werd beoordeeld als onvoldoende, omdat ik de aanpak van de opdracht wel besproken had, maar niet de algemene regels zoals bijvoorbeeld het gebruik van een fluisterstem, consequenties van de timer en wat de kinderen precies moesten doen als het stiltesignaal klonk.

#### 4.2.2. Observatiemoment 2

Uit de tweede observatie komt naar voren dat alle vijf de kernbegrippen en alle negen leerkrachtvaardigheden duidelijk zichtbaar waren. Mijn mentor gaf aan dat de werkvorm vloeiend verliep en vond het sterk dat ik weer even terugpakte op de vorige keer en de kinderen vroeg wat er toen goed en minder goed ging. Ook merkte mijn mentor op dat ze zag dat de kinderen de werkvorm erg leuk vonden en goed en harmonieus met elkaar samenwerkten. Doordat het samenwerken goed verliep, kon ik mij nu meer concentreren op het bieden van ondersteuning met betrekking tot de inhoud, namelijk het bedenken en correct schrijven van de woorden.

### 4.3 Observatie werkvorm Flitsen

De coöperatieve werkvorm Flitsen is één keer ingezet en geobserveerd. Na de eerste observatie bleek namelijk dat bijna alle kernbegrippen en leerkrachtvaardigheden al meteen voldoende zichtbaar waren. Extra oefening en observatie werd dus niet nodig geacht. In tabel 7 staan de resultaten van de observatie schematisch weergegeven. In de rest van deze paragraaf worden de resultaten verder toegelicht.

**Tabel 7.** Resultaten observatie coöperatieve werkvorm Flitsen

	Observatie
<b>Kernbegrippen</b>	
positieve wederzijdse afhankelijkheid	+
individuele verantwoordelijkheid	+
directe en simultane interactie	+
samenwerkings- en groepsvaardigheden	+
evaluatie van het groepsproces	+/-
<b>Leerkrachtvaardigheden</b>	
heldere, duidelijke instructie vooraf	+
dialogisch/vraaggericht onderwijs	+
oefening communicatie en samenwerking	+
'coach aan de zijlijn'	+
optimaal gebruik van de ruimte	+
duidelijk stilte-/wisselsignaal	+
klassenregels besproken	-
duidelijke taak-/rolverdeling	+
simultaan klassenmanagement	+

(+ betekent duidelijk zichtbaar, +/- betekent twijfelachtig, - betekent niet zichtbaar)

Uit de observatie komt naar voren dat vier van de vijf kernbegrippen overtuigend zichtbaar waren, namelijk positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe en simultane interactie en samenwerkings- en groepsvaardigheden. Het vijfde kernbegrip, evaluatie van het groepsproces, werd beoordeeld als twijfelachtig. Mijn mentor gaf mij hierbij als tip om de “volgende keer met de evaluatie wat meer de diepte in te gaan” door bijvoorbeeld samen met de kinderen concreet stil te staan bij wat er de volgende keer precies beter of anders kan. Bij de leerkrachtvaardigheden werden acht van de negen vaardigheden als voldoende zichtbaar beoordeeld. Het enige wat mijn mentor niet duidelijk terug zag was het bespreken van de klassenregels. Desondanks verliep de uitvoering van de werkvorm goed, omdat de kinderen zich uit zichzelf goed aan de regels hielden. Voor een volgende keer raadde mijn mentor mij aan om de klassenregels toch wat meer expliciet te bespreken. Naar aanleiding van de observatie gaf mijn mentor mij een aantal complimenten zoals “je loopt goed rond, geeft aanwijzingen en stelt vragen aan de leerlingen”, “je geeft de kinderen goed complimenten” en “stelt hen veel open vragen”.

#### 4.4 Observatie werkvorm Genummerde hoofden

De coöperatieve werkvorm is één keer ingezet en geobserveerd. Na de eerste observatie bleek namelijk dat bijna alle kernbegrippen en leerkrachtvaardigheden al meteen voldoende zichtbaar waren. Extra oefening en observatie werd dus niet nodig geacht. In tabel 8 staan de resultaten van de observatie schematisch weergegeven. In de rest van deze paragraaf worden de resultaten verder toegelicht.

**Tabel 8.** Resultaten observatie werkvorm Genummerde hoofden

	Observatie
<b>Kernbegrippen</b>	
positieve wederzijdse afhankelijkheid	+
individuele verantwoordelijkheid	+
directe en simultane interactie	+
samenwerkings- en groepsvaardigheden	+
evaluatie van het groepsproces	+/-
<b>Leerkrachtvaardigheden</b>	
heldere, duidelijke instructie vooraf	+
dialogisch/vraaggericht onderwijs	+
oefening communicatie en samenwerking	+/-
‘coach aan de zijlijn’	+
optimaal gebruik van de ruimte	+
duidelijk stilte-/wisselsignaal	+
klassenregels besproken	+
duidelijke taak-/rolverdeling	+
simultaan klassenmanagement	+

(+ betekent duidelijk zichtbaar, +/- betekent twijfelachtig, - betekent niet zichtbaar)

Uit de observatie komt naar voren dat vier van de vijf kernbegrippen overtuigend aanwezig waren, namelijk positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe en simultane interactie en samenwerkings- en groepsvaardigheden. Het vijfde kernbegrip, evaluatie van het groepsproces, werd beoordeeld als twijfelachtig. Mijn mentor gaf hierbij aan dat ik, net als bij de werkvorm Flitsen, wat meer door mocht vragen op de reacties die kinderen gaven tijdens de evaluatie, zodat de evaluatie “wat meer de diepte in gaat”. Bij de leerkrachtvaardigheden werden acht van de negen leerkrachtvaardigheden beoordeeld als voldoende zichtbaar. De negende vaardigheid, oefening communicatie en samenwerking, werd beoordeeld als twijfelachtig, omdat ik onvoldoende had stilgestaan bij de manier van communicatie en samenwerking bij het enige groepje dat uit vijf leerlingen bestond. Mijn mentor gaf ook een aantal complimenten, zoals “goed dat je leerlingen zelf regels laat maken en terug kijkt op wat er bij andere werkvormen fout ging” en “je stelt de leerlingen veel open vragen”.

## 5. Conclusies & aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de conclusies en aanbevelingen met betrekking tot het huidige onderzoek centraal. In de eerste paragraaf worden de conclusies geformuleerd naar aanleiding van de resultaten van de observaties van de vier coöperatieve werkvormen. In de tweede paragraaf wordt het onderzoeksproces in beeld gebracht en kritisch beschouwd. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt de praktische opbrengst van het onderzoek besproken en worden aanbevelingen gedaan.

### 5.1 Conclusies

De hoofdvraag van het huidige onderzoek was: *In hoeverre ben ik in staat coöperatief leren in groep 3 in de praktijk te brengen?* Dit is onderzocht door vier coöperatieve werkvormen in de praktijk uit te voeren en te laten observeren door mijn mentor. Wanneer de resultaten van alle observaties van alle vier de coöperatieve werkvormen worden bekeken en vergeleken, dan valt te concluderen dat er in het algemeen een aantal vaardigheden zijn met betrekking tot coöperatief leren die inmiddels voldoende zichtbaar zijn in mijn handelen. Zo ben ik voldoende in staat om positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid te creëren, directe en simultane interactie tot stand te brengen en kinderen te laten oefenen met samenwerkings- en groepsvaardigheden. Ook het toepassen van dialogisch/vraaggericht onderwijs en simultaan klassenmanagement zijn onderdeel van mijn manier van lesgeven tijdens coöperatief leren.

Er zijn echter ook nog een aantal aspecten die extra oefening en aandacht nodig hebben. Zo is het belangrijk dat ik erop bedacht blijf dat de evaluatie van de werkvorm voldoende de diepte in gaat. Dit is te bereiken door dieper in te gaan op het hoe en waarom van verbeterpunten of tips die kinderen noemen. Ook moet ik ervoor waken dat de evaluatie niet alleen over het samenwerken gaat, maar dat er ook besproken wordt wat de kinderen daadwerkelijk geleerd hebben. De evaluatie dient dus zowel op het groepsproces, oftewel het samenwerken, als op de inhoud gericht te zijn. Uiteraard is het samenwerken van groot belang, maar de inhoud van het geleerde net zozeer. Daarnaast zijn er enkele leerkrachtvaardigheden waarop ik alert moet blijven, zoals het duidelijk bespreken van een stilte-/wissel signaal en het bespreken van de klassenregels. Voor dit laatste punt geldt dat hierbij zowel de regels voor de aanpak van de opdracht aan bod komen als de algemene klassenregels, zoals bijvoorbeeld het gebruik van een fluisterstem en timer. Wanneer deze organisatorische aspecten vooraf goed geregeld en besproken zijn, hoef ik mij hier tijdens de werkvorm minder op te richten en kan ik ook beter in de rol van 'coach aan de zijlijn' stappen en kinderen beter ondersteunen en begeleiden bij de inhoud of bij het samenwerken.

Tijdens het uitvoeren van de verschillende werkvormen heb ik gemerkt, en dat blijkt ook uit de verschillende frequenties van observaties, dat ik sommige werkvormen gemakkelijker onder de knie had dan andere. De meer gestructureerde werkvormen in vaste groepjes of tweetallen gaan mij beter af dan de meer vrije werkvormen in wisselende samenstellingen. Zo waren voor de werkvormen Flitsen en Genummerde

Hoofden slechts één observatie nodig, terwijl voor de werkvorm Tweepraat twee observaties en voor de werkvorm Binnen- en Buitenkring zelfs drie observaties nodig waren. Vooral deze laatste werkvorm had veel oefening en voorbereiding nodig, met name gericht op het klassenmanagement. Dit heeft misschien ook te maken met de concretisering en structuur van de opdracht of het vakgebied waar de werkvorm voor geschikt is. De Binnen- en buitenkring wordt namelijk vooral gebruikt bij meer open, vrije opdrachten, terwijl de andere werkvormen geschikter zijn voor toepassing binnen één bepaald vakgebied of voor de oefening van één bepaalde vaardigheid (Förner, Kenter & Veenman, 2003; Kagan, 2013; Kerpel, z.j). Doordat de werkvorm Binnen- en buitenkring uit zichzelf wat minder structuur biedt, is het dan ook van groot belang dat de leerkracht dit zelf doet door helder en duidelijk klassenmanagement toe te passen, door bijvoorbeeld regels en taken af te spreken. Het toepassen van dit klassenmanagement tijdens meer vrije opdrachten is nog een duidelijk aandachtspunt voor de toekomst.

## **5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces**

### *5.2.1. Verdieping literatuur*

Het onderzoeksproces is gestart met verdieping in de beschikbare literatuur omtrent coöperatief leren. Deze literaire verdieping heeft ervoor gezorgd dat ik een andere 'mindset' kreeg en ook al in de 'gewone' methodelessen alert werd op aspecten van coöperatief leren en simultaan klassenmanagement en deze meer bewust in probeerde te zetten. Zoals Hennessey en Dionigi (2013) al aangaven is de theoretische, inhoudelijke kennis van coöperatief leren van wezenlijk belang voor het juist inzetten van coöperatieve werkvormen. Als ik zomaar was gestart met het oefenen van willekeurige werkvormen zonder me eerst te verdiepen in de literatuur, dan was deze zogenoemde "theoretische mindset" waarschijnlijk niet tot stand gekomen.

### *5.2.2. Opstellen onderzoeksinstrument*

Na verdieping in de literatuur is het onderzoeksinstrument, namelijk een observatieformulier gericht op coöperatief leren, ontwikkeld. Dit is gedaan op basis van de literatuur over coöperatief leren. De volgende keer zou ik bij het opstellen van een onderzoeksinstrument echter niet alleen de beschikbare literatuur gebruiken, maar ook juist praktische informatie van leerkrachten die de onderwijsvorm, in dit geval het coöperatief leren, daadwerkelijk inzetten. Door in gesprek te gaan met leerkrachten over wat zij belangrijk vinden bij coöperatief leren of welke vaardigheden zij extra hebben moeten oefenen om coöperatief leren tot een succes te maken, zouden misschien nog meer aspecten naar boven zijn gekomen dan enkel de kernbegrippen en leerkrachtvaardigheden die nu uit de literatuur naar voren kwamen. Zo gaf mijn mentor naar aanleiding van de observaties bijvoorbeeld aan dat zij, naast het evalueren van het groepsproces, ook het evalueren op de inhoud, dus hetgeen de kinderen geleerd hebben, van groot belang vindt. Het feit dat het observatieformulier bestond uit een gestructureerd deel en een ongestructureerd deel, maakte dat de observaties voor mij zeer bruikbaar en nuttig waren. De observaties boden zowel inzicht in specifieke

aspecten van coöperatief leren, als in meer algemene leerkrachtvaardigheden en bredere tips en suggesties van mijn mentor.

### *5.2.3. Uitvoering en observatie coöperatieve werkvormen*

Het uitvoeren en laten observeren van de coöperatieve werkvormen was nu gepland in een betrekkelijk kort tijdsbestek. De volgende keer zou ik hier eerder mee beginnen, zodat de werkvormen beter verspreid aan bod kunnen komen. Dit biedt meer ruimte voor ontwikkeling en reflectie, maar ook leidt het tot betere resultaten bij de kinderen. Nu heb ik op enkele stagedagen meerdere werkvormen uitgevoerd en laten observeren. Ik merkte echter dat teveel werkvormen op één dag niet zo'n succes is, omdat kinderen onrustig worden en minder opsteken; het leerrendement wordt lager. Marzano, Pickering en Pollock (2013) gaven dit in wezen ook al aan: coöperatief leren is waardevol, mits het niet te vaak wordt ingezet.

## **5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen**

Het feit dat het huidige onderzoek nu is afgerond, betekent niet dat mijn vaardigheden en kennis met betrekking tot coöperatief leren volledig ontwikkeld zijn. Zoals al eerder benoemd zijn er nog specifieke leerkrachtvaardigheden die in de toekomst mijn aandacht nodig blijven hebben. Tevens heb ik in dit onderzoek slechts vier werkvormen uitgevoerd en geoefend, terwijl er inmiddels volgens Kagan (2013) al meer dan 200 verschillende werkvormen zijn. Mijn ontwikkeling met betrekking tot coöperatief leren stopt hier dus niet, maar zal nog een hele tijd doorgaan. In de toekomst wil ik mij dan ook stukje bij beetje gaan verdiepen in steeds meer werkvormen en deze toepassen in de dagelijkse praktijk van het lesgeven.

Het huidige onderzoek was voor mijzelf zeer waardevol, omdat het de mogelijkheid bood om feedback te krijgen op een specifiek onderdeel van het leraarschap, namelijk coöperatief leren. Dit werkte bevorderlijk voor mijn eigen ontwikkeling als leraar, omdat er in de opleiding geen specifieke aandacht wordt geschonken aan coöperatief leren en het in de praktijk brengen van de verschillende coöperatieve werkvormen. Ik zou het uitvoeren van actieonderzoek dan ook zeker aanraden aan andere studenten, omdat het de mogelijkheid biedt om je te bekwamen in een geheel naar eigen keuze in te vullen specifiek onderdeel van het leraarschap.

Ook voor anderen is het huidige onderzoek waardevol. Zo gaf mijn mentor aan dat haar theoretische kennis rondom coöperatief leren is opgefrist door het lezen en bespreken van de theoretische termen op het observatieformulier. Het heeft haar weer wat meer bewust gemaakt van de achterliggende aspecten en eisen waaraan coöperatieve werkvormen zouden moeten voldoen. Het huidige onderzoek is eveneens bruikbaar voor studenten en medewerkers van andere scholen die willen leren om coöperatief leren in te zetten in hun onderwijs. Zij krijgen bij het lezen van het onderzoek zowel inhoudelijk als praktisch goed zicht op het gebruiken van coöperatieve werkvormen.

## Bronnenlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2013). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Förrer, M., Kenter, L. & Veenman, S. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Utrecht: EDG Thuiswinkel.
- Förrer, M., Jansen, L. & Veenman, S. (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Utrecht: EDG Thuiswinkel.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: review of research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- Heiman, G. W. (2002). *Research methodology in psychology* (3<sup>rd</sup> edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hennessey, A. & Dionigi, R.A. (2013). Implementing cooperative learning in Australian primary schools: Generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23(1), 52-68. Geraadpleegd op <http://www.iier.org.au/iier23/hennessey.html>
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21<sup>st</sup> century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kagan, S. (2003). *Structureel coöperatief leren*. Middelburg: Meulenberg (RPCZ Educatieve Uitgaven).
- Kagan, S. & Kagan, M. (2013). *Coöperatieve leerstrategieën: research, principes en de praktische uitwerking*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Kerpel, A. (z.j.). *Coöperatieve werkvormen*. Geraadpleegd op <http://wijleren.nl/cooperatieve-werkvormen-artikel.php>
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, B., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J.E. (2013). *Wat werkt in de klas: didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Pawattana, A., Prasarnpanich, S. & Attanawong, R. (2014). Enhancing primary school students' social skills using cooperative learning in mathematics. *Social and Behavioral Sciences*, 112, 656-661. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1214>
- Rotherham, A. J. & Willingham, D. T. (2010). 21<sup>st</sup> century skills: Not new but a worthy challenge. Geraadpleegd op <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/RotherhamWillingham.pdf>
- Serrano, J.M & Pons, R.M. (2014). Introduction: cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 801-804. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201251>
- Shindler, J. (2009). Transformative classroom management. Chapter 12: Effectively managing the cooperative classroom. Geraadpleegd op <http://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Chapter12CooperativeLearning-final.htm>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times. San

Francisco: Jossey-Bass. Geraadpleegd op <https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/21st+CENTURY+SKILLS.pdf>

- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). 21<sup>st</sup> century skills: discussienota. Enschede: Universiteit Twente. Geraadpleegd op [http://development.todosmedia.com/klasetheater/wp-content/uploads/2015/04/discussie-nota-21\\_st\\_century\\_skills-.pdf](http://development.todosmedia.com/klasetheater/wp-content/uploads/2015/04/discussie-nota-21_st_century_skills-.pdf)
- Voorwinden, R. (1 februari 2016). *Nieuw model 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden* [nieuwsbericht]. Geraadpleegd op <https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/>



## Bijlage 1. Blanco observatieformulier

Kernbegrippen	ja	??	nee	Feedback
<b>Is er sprake van...</b>				
- positieve wederzijdse afhankelijkheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- individuele verantwoordelijkheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- directe en simultane interactie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- samenwerkings- en groepsvaardigheden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- evaluatie van het groepsproces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Leerkrachtvaardigheden	ja	??	nee	Feedback
<b>Pedagogisch-didactische vaardigheden</b>				
- heldere, duidelijke instructie vooraf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- dialogisch / vraaggericht onderwijs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- oefening communicatie en samenwerking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- 'coach aan de zijlijn' (ondersteuning)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Klassenmanagement</b>				
- optimaal gebruik van de ruimte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- duidelijk stiltesignaal en/of wisselsignaal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- klassenregels zijn besproken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- duidelijke taak- en/of rolverdeling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- simultaan klassenmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Overig (opmerkingen, tips en adviezen)				