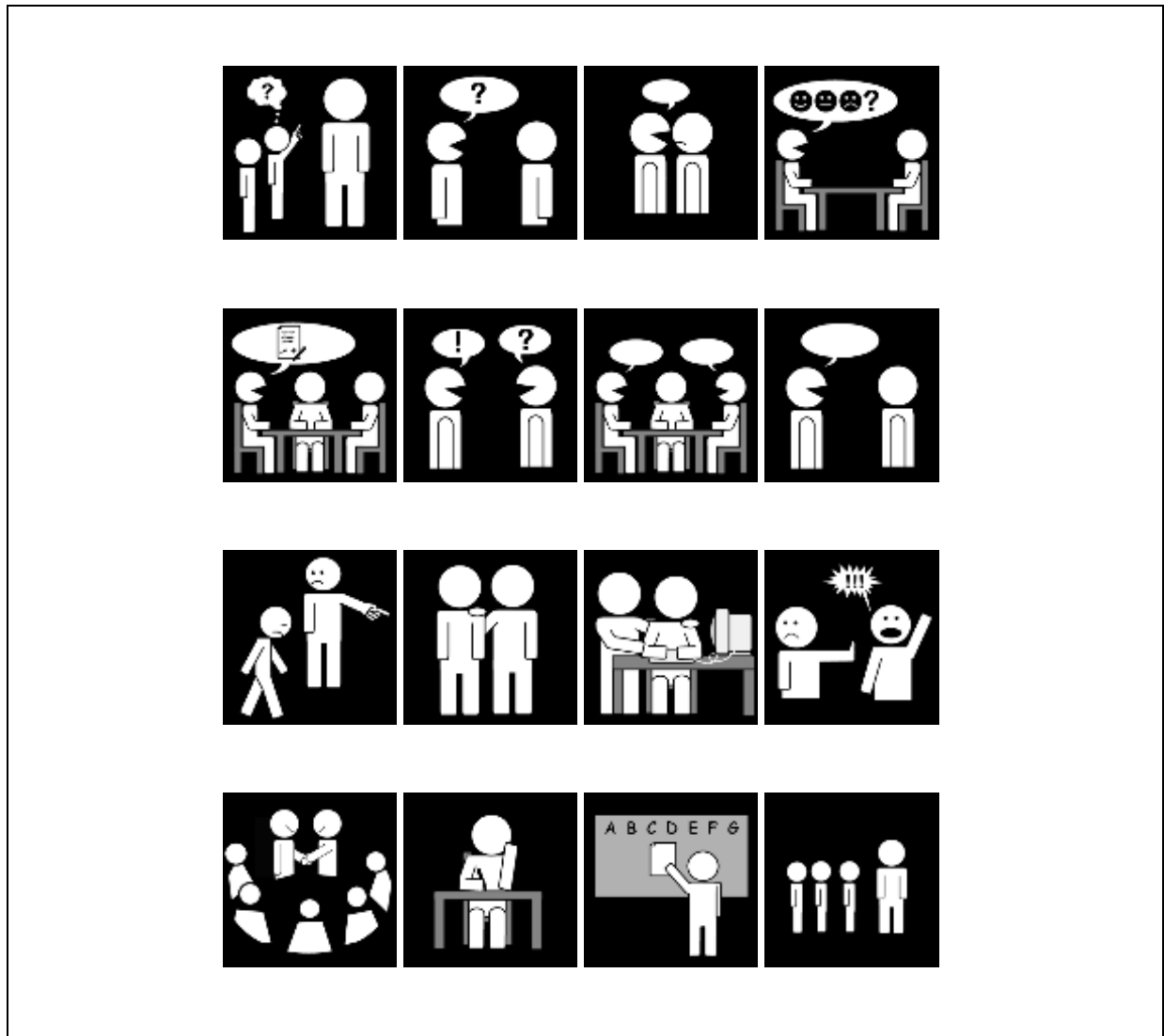


Wij zijn beter dan ik

Wat zijn de effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2



Melanie Grijpma

Wij zijn beter dan ik

Wat zijn de effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2

Melanie Grijpma
mhammink@tiscali.nl
Studentnummer: 2210959

Pabo, Saxion Hogeschool IJselland
Deventer, 28 juni 2009

Scriptiebegeleiders: Laurence Guerin en Diny Langendijk

Voorwoord

Door het volgen van het keuzevak ‘Coöperatief leren’ ben ik me gaan interesseren voor deze manier van leren. Doordat ik destijds stage liep in groep 1 en 2 viel het mij op, dat er weinig informatie en coöperatieve lessen waren voor kleuters.

Voor mijn onderzoek heb ik onderzocht in hoeverre peuters kunnen samenwerken en welke factoren van invloed zijn op de samenwerking bij peuters. Hiervoor las ik opnieuw veel informatie over coöperatieve werkvormen en alle bijkomende factoren die daarbij een rol spelen. Ondanks het feit dat ik me tijdens mijn onderzoek heb gericht op peuters, heb ik voor mijn scriptie gekozen voor de effecten van het in- en uitvoeren van coöperatief leren bij kleuters.

Mijn onderzoeksvraag is dan ook geworden: ‘Wat zijn de effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2?’.

Ik begon mijn scriptie met de veronderstelling, dat er alleen maar positieve resultaten waren inzake coöperatief leren. Deze stelling werd ondersteund door het werk van de ‘coöperatief leren goeroe’ Spencer Kagan. Na het lezen van diverse onderzoeken van Johnson en Johnson en Slavin werd mijn mening over coöperatief leren genuanceerder.

Door de feedback van Laurence Guerin, mijn scriptiebegeleider, heb ik de grote hoeveelheid positieve onderzoeksuitkomsten kritischer bekeken.

Graag wil ik Laurence Guerin en Diny Langendijk bedanken voor hun begeleiding. Ondanks hun eigen drukke agenda’s kreeg ik altijd deskundig advies en waardevolle feedback.

Zonder de hulp van mijn familie was deze scriptie nog lang niet af geweest. Marijke, zonder jou was ik waarschijnlijk nooit op dit punt beland. Kenneth, bedankt voor je morele en praktische hulp en enorme geduld.

Dat de uitspraak ‘Wij zijn beter dan ik’ niet altijd van toepassing is wordt duidelijk in deze scriptie. Ik hoop, dat deze scriptie een genuanceerd beeld geeft van de effecten van coöperatief leren.

Inleiding	6
Samenvatting	8
1 Verkenning	9
1.1 Van constructivisme tot coöperatief leren	9
1.1.1 Behaviorisme	9
1.1.2 Cognitivisme.....	10
1.1.3 Constructivisme	11
1.1.4 Sociaal constructivisme	14
1.2 Definitie	15
1.3 Collaboratief leren	18
2 Verschillende methoden van coöperatief leren	19
2.1 Johnson en Johnson, Learning together	19
2.1.1 Coöperatieve leerteams.....	20
2.1.2 Soorten van coöperatief leren	21
2.1.3 Learning together	21
2.2 Kagan, Structural approach	21
2.2.1 De zes sleutelbegrippen van Kagan.....	22
2.2.2 De drie stromingen binnen het coöperatief leren van Kagan	22
2.3 Slavin, Student Team Learning Methods	25
2.4 Methoden in de Nederlandse literatuur	26
3 De effecten van coöperatief leren	28
3.1 Sociale effecten	28
3.1.1 Meta-analyse van Johnson en Johnson en Slavin	28
3.1.2 Zelfvertrouwen en sociale zelfredzaamheid	29
3.1.3 Conclusie	30
3.2 Cognitieve effecten	31
3.2.1 Elaboratie.....	31
3.2.2 Hoog- en laag presterende leerlingen	32
3.2.3 Effectieve werktijd	32
3.2.4 Coöperatief versus individueel en competitief leren	32
3.2.5 Buitenlandse effect-onderzoeken	33
3.2.6 Nederlandse effect-onderzoeken	34
3.2.7 Groepssamenstelling.....	35
3.2.8 Negatieve effecten	36
3.2.9 Conclusie	37
3.3 Effecten voor de leraar	38
3.3.1 Guide on the side	38
3.3.2 Leerling-leerling versus leraar-leerling	39
3.3.3 Houding en scholing van de leraar	39
3.3.4 Implementatie	40
3.3.5 Conclusie	40
3.4 Effecten bij leerlingen met speciale leerbehoeftes	41
3.4.1 Cognitieve en sociale effecten.....	41
3.4.2 Conclusie	42
3.4.3 Algemene conclusie.....	42
4 Zijn kleuters in staat om samen te werken?	45
4.1 De sociale ontwikkeling van kleuters in het algemeen	45
4.1.1 Zelfbeeld.....	45
4.1.2 Rivaliteit en jaloezie	46

4.1.3	Vriendschap	46
4.1.4	Samen spelen, samen werken	48
4.2	De invloed van diverse factoren	49
4.2.1	De invloed van relatie tussen de kleuter en zijn/haar opvoeders	49
4.2.2	De invloed van de sociale status en reputatie in de groep	51
4.2.3	De invloed van de leeromgeving	52
5	De effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2.....	54
5.1	De sociale effecten	54
5.2	De cognitieve effecten	55
5.3	Conclusie; wat zijn de effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2?	57
5.3.1	Zijn kleuters wel in staat tot coöperatief leren?.....	57
5.3.2	Sociale effecten.....	58
5.3.3	Cognitieve effecten	59
5.3.4	De groepssamenstelling	59
5.3.5	Tenslotte	60
6	Het praktisch product: Een advies voor coöperatief leren in groep 1 en 2.....	61
6.1	De implementatie	61
6.1.1	De coöperatieve school.....	61
6.1.2	De coöperatieve school volgens Förrer, Jansen en Kenter.....	62
6.1.3	Het CL-schoolverbeteringsprogramma van Krol	63
6.1.4	Coöperatief leren volgens Knapen	65
6.1.5	Schildwacht en Van Vught	65
6.1.6	Aanvulling uit buitenlandse onderzoeken en publicaties	66
6.1.7	Het cursusaanbod in Nederland	67
6.1.8	Samenvatting	68
6.2	De rol van de leraar	69
6.2.1	De vier fasen.....	69
6.2.2	Werken aan de vijf basiskenmerken	70
6.2.3	Samenvatting	73
6.3	De rol van de leerling	74
6.3.1	Samenwerkingsvaardigheden	74
6.3.2	Willen en kunnen	74
6.3.3	Basisvaardigheden	75
6.3.4	Factoren van Robinson en Forsyth	76
6.3.5	Het indelen in groepjes	77
6.3.6	Samenvatting	78
6.4	Coöperatieve activiteiten	78
6.4.1	Het directe instructiemodel.....	79
6.4.2	Lessuggesties met een cognitief doel	80
6.4.3	Diverse activiteiten	83
6.4.4	Samenvatting	84
	Literatuurlijst	85
	Bijlagen.....	90

De laatste 20 jaar komt er steeds meer aandacht voor coöperatief leren. Hiervoor zijn twee belangrijke motivaties te vinden:

1. Maatschappelijke ontwikkelingen. Coöperatief leren bereidt de leerlingen voor op hun verdere leven. De arbeidsmarkt vraagt om teamplayers met goede communicatieve vaardigheden.
2. De huidige opvattingen over leren komen vooral vanuit constructivistisch perspectief. Daarin wordt een belangrijke plaats toegekend aan (gezamenlijke) constructie van kennis via interactie, argumentatie en dialoog met groepsgenoten (Roelofs, Van der Linden en Erkens, 2000).

Deze scriptie gaat over het vraag of coöperatief leren ook geschikt is voor kleuters en wat de effecten zijn van coöperatief leren voor kleuters.

Leeswijzer

In deze scriptie plaats ik in het eerste hoofdstuk het coöperatief leren binnen de diverse leertheoretische stromingen. Daarbij werk ik het constructivisme verder uit. Wat houdt het constructivisme in en welke andere leertheoretische stromingen zijn er om het constructivisme mee te vergelijken? Daarbij geef ik summier informatie over Piaget en Vygotsky. Zij worden gezien als de twee belangrijkste constructivisten. Aan de hand van het concept coöperatief leren vanuit het constructivisme probeer ik een juiste en afgebakende definitie te geven.

In hoofdstuk twee licht ik de drie meest prominente werkvormen van coöperatief leren toe. Ik behandel de werkvormen van Johnson en Johnson, Kagan en Slavin. Hieruit kan geconcludeerd worden, dat zowel Kagan als Slavin zich voornamelijk baseren op Johnson en Johnson.

De voor- en nadelen van coöperatief leren op de basisschool heb ik uitgewerkt in hoofdstuk drie. Hierbij heb ik een onderverdeling gemaakt in de effecten op cognitief en sociaal gebied. Vervolgens heb ik de effecten voor de leraar en de effecten voor leerlingen met speciale leerbehoeftes beschreven. De literatuur vermeldt voornamelijk positieve uitkomsten van coöperatief leren. Er wordt heel weinig aandacht besteedt aan de negatieve effecten. In deze scriptie heb ik zowel de negatieve als de positieve aspecten van coöperatief leren belicht. Bovendien heb ik getracht de positieve effecten kritisch te beoordelen en te nuanceren.

In het vierde hoofdstuk richt ik mij specifiek op kleuters. In hoeverre zijn kleuters in staat om samen te werken? Ik omschrijf de sociale ontwikkeling van kleuters en de invloed van diverse factoren op de ontwikkeling van kleuters.

De effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2 heb ik omschreven in het vijfde hoofdstuk. Wederom heb ik de effecten verdeeld in sociale- en cognitieve effecten. Of coöperatief leren ook geschikt is voor kleuters en wat de effecten van coöperatief leren bij kleuters zijn vormen de hoofdvragen in dit hoofdstuk. Ik sluit hoofdstuk vijf af met mijn conclusie.

Advies inzake in- en uitvoering van coöperatief leren voor groep één en twee vormt hoofdstuk zes. Hierbij belicht ik ten eerste de implementatie. Wat maakt een implementatie succesvol en welke eisen worden er gesteld aan de schoolleiding en het team. Ten tweede geef ik advies m.b.t. de rol van de leraar en ten derde werk ik de rol van de leerlingen uit. De rol van leraar is bepalend voor het wel of niet effectief zijn coöperatief leren. De leerlingen moeten op hun beurt voldoen aan bepaalde basisvaardigheden.

Ten slotte sluit ik hoofdstuk zes af met lessuggesties. Hierbij heb ik me beperkt tot lessuggesties met een cognitief doel omdat dat meer in de lijn van mijn scriptie ligt.

Samenvatting

Door een korte omschrijving van het behaviorisme, het cognitivisme en het constructivisme heb ik het coöperatief leren binnen deze diverse leertheorieën en –filosofieën een plaats weten te geven. Informatie over Piaget en Vygotsky mag daarbij niet ontbreken. Het coöperatief leren is met name gebaseerd op hun ideeën en theorieën.

De richtlijnen en uitvoering van coöperatief leren zijn ontworpen door Johnson en Johnson. Slavin en Kagan zijn ook bekende ontwerpers van coöperatieve werkvormen. Zij gebruiken beiden de uitgangspunten van Johnson en Johnson.

Coöperatief leren is een van de meest onderzochte leertheorieën. Veel van de onderzoeken wijzen op positieve resultaten zoals sneller en effectiever leren. Coöperatief leren is volgens veel onderwijsdeskundigen van belang omdat het een goede manier is om leerlingen essentiële interpersoonlijke vaardigheden te leren. Daarnaast leren leerlingen om goed te functioneren in groepen. Dit is weer van belang als je later gaat werken, dan wordt in bijna iedere sollicitatie gevraagd om goede samenwerkingsvaardigheden.

In hoeverre zijn de onderzoeksresultaten te vertalen naar de Nederlandse onderzoekspraktijk. Blijven de resultaten dan net zo positief of spelen er dan meer factoren mee. Ik heb geconstateerd, dat veel onderzoeken zijn gebaseerd op kunstmatige situaties die geen realistisch beeld geven van de huidige Nederlandse onderwijspraktijk.

Doordat er elaboratie plaats vindt tijdens het onderlinge overleg construeren leerlingen hun kennis waardoor de kennis beter te vertalen is naar nieuwe situaties. Uit de onderzoeken blijkt echter, dat niet alle leerlingen evenveel baat hebben bij deze elaboratie. Naast het cognitieve aspect van coöperatief leren heb ik ook gekeken naar de sociale effecten van coöperatief leren.

In deze scriptie spits ik me toe op de effecten van coöperatief leren bij kleuters. Er is enorm veel onderzoek gedaan naar coöperatief leren maar een stuk minder naar coöperatief leren bij kleuters.

De voor- en nadelen van coöperatief leren zijn omvangrijk. De effecten op cognitief- en sociaal gebied hangen af van vele factoren en voorwaarden. De effecten voor leraren die coöperatief leren ten uitvoer brengen zijn volgens sommige onderzoekers positief te noemen maar andere onderzoekers benadrukken ook het extra werk en de vermindering van de effectieve werktijd. Of de effecten voor leerlingen die coöperatief gaan leren wel of niet positief zijn hangt onder andere af van de capaciteiten van de leerlingen zelf.

Middels het uitwerken van de sociale ontwikkeling van kinderen van vier tot zes jaar wil ik bekijken in hoeverre kleuters coöperatief kunnen leren. Welke factoren zijn van invloed op de ontwikkeling van kleuters en met welke beperkingen en mogelijkheden leraren rekening moeten houden bij het in- en uitvoeren van coöperatieve activiteiten bij kleuters. Met de uitwerking van de sociale ontwikkeling van kleuters in gedachten heb ik de negatieve en positieve effecten van coöperatief leren bij kleuters op een rij gezet.

Tenslotte heb ik een advies samengesteld voor het in- en uitvoeren van coöperatief leren. De wijze van implementatie, de rol van de leraar en rol van de leerlingen. Dit advies heb ik afgesloten met lessuggesties voor coöperatief leren voor kleuters.

1 Verkenning

**“Leren is een sociaal proces; leren is groei; leren is niet de voorbereiding op het leven, maar is het leven zelf”
(John Dewey)**

In dit hoofdstuk wil ik toelichting geven over het begrip coöperatief leren. Ik start met de omschrijvingen van de leertheoretische stromingen waarin ik het constructivisme uitlicht. Vervolgens probeer ik het begrip coöperatief leren te interpreteren en te definiëren om zo tot een duidelijke afbakening te komen.

1.1 Van constructivisme tot coöperatief leren

1.1.1 Behaviorisme

Tot de jaren 60 van de vorige eeuw was het ‘Behaviorisme’ de grootste leertheoretische stroming. Het behaviorisme is gebaseerd op gedragsverandering door stimuli van buitenaf. De nadruk ligt op observeerbare gedragingen omdat interne processen niet meetbaar zijn. Uitgangspunt bij het behaviorisme is, dat gedrag afhankelijk is van de omgeving en een gevolg is van leren. Kortom: wat en hoe men leert hangt af van de omgeving waarin iemand zich bevindt.

Bekende aanhangers van het behaviorisme zijn Pavlov, Skinner en Watson. Pavlov, fysioloog, is bekend van klassieke conditionering. Volgens Pavlov vormen conditionerende processen de basis van alle menselijke en dierlijke processen.



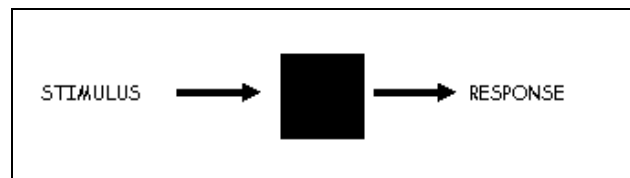
Tabel 1 - Burrhus Skinner met de Skinner box

De eigenlijke ontdekker van de operante conditionering is Thorndike, hij gebruikte zijn zogenaamde ‘puzzlebox’ waarin een dier alleen kan ontsnappen middels het trekken aan een lus waardoor de box open kan. De pogingen om nieuwe situaties de baas te kunnen, worden door Thorndike ‘Trial and error’ genoemd. Skinner heeft zelf ook een instrument ontwikkeld, de ‘operante kamer’ die beter bekend staat als de Skinner box, om operant gedrag aan te kunnen tonen.

Operante conditionering is een wetenschappelijk model voor het bestuderen van willekeurig gedrag. Dit in tegenstelling tot het bestuderen van uitgelokt gedrag zoals bij de klassieke conditionering. Bij de operante conditioneringtheorie gaat men ervan uit dat men leert door de gevolgen van bepaald gedrag. Positieve ervaringen leiden tot herhaling van het gedrag.

Aangeleerd gedrag wordt in stand gehouden door de positieve gevolgen van het betreffende gedrag. Dit noemt Skinner ‘operant gedrag’. Hoe positiever de gevolgen zijn hoe groter de kans is, dat het betreffende gedrag herhaald zal worden bij dergelijke omstandigheden. Bij negatieve gevolgen zal het verband tussen de omstandigheden en het betreffende gedrag verzwakken

Watson legde het accent op zichtbaar gedrag en reacties van mensen op situaties. Watson ziet de mens als kneedbaar, men kan van hem maken wat men wenst, mits men de juiste stimuli gebruikt.



Afbeelding 1 - Black box

De gedragsgerichte benadering van het behaviorisme wordt schematisch weergegeven als de ‘black box’ (Zie afbeelding 2). Leren is volgens behavioristen het koppelen van stimuli en responsen. De omgeving is bepalend voor wat een persoon leert. Het conditioneren speelt binnen het onderwijs een belangrijke rol bij het aanleren van gewenst gedrag. Gewenst gedrag wordt als het ware ingeslepen. Leraren gebruiken goede versterkers om gewenst gedrag te stimuleren en vermijden stimulatie van ongewenst gedrag (Van der Veen, Van der Wal, 2003). Het belonen van het specifieke gedrag wordt positieve bekrachtiging, ‘reïnförment’, genoemd. Geprogrammeerde instructie, in combinatie met het belonen van gewenst gedrag, moet het beoogde leerresultaat opleveren. Ondanks de terechte kritiek op deze visie, kan worden vastgesteld, dat er nog altijd leersituaties zijn waarbij de leerweg goed kan worden ingericht op basis van de principes uit het behaviorisme om het gewenste resultaat te bereiken (Fransen, 2007). Hierbij kun je denken aan kennis waarbij maar één uitkomst juist is.

1.1.2 Cognitivism

In de jaren vijftig maakt het Behaviorisme plaats voor het ‘Cognitivism’. Het cognitivism is binnen de psychologie een reactie op het behaviorisme (Simons, 2005). Het cognitivism bestudeert hoe mensen kennis verwerven, ordenen en gebruiken in hun gedrag. Het accent ligt hierbij op waarnemen en verwerken van informatie. De interne processen staan centraal. De cognitivisten duiken als het ware in de Black box van de behavioristen.

Bekende Amerikaanse onderwijspsychologen die veel hebben betekend voor het cognitivism zijn Bruner en Ausubel. Bruner is voornamelijk bekend van het (zelf)ontdekkend leren. Het werk van Bruner is sterk beïnvloed door dat van Piaget. Bruner ziet de mens als een actieve informatieverwerker, die in staat is problemen creatief en rationeel op te lossen (Van der Veen, Van der Wal, 2003).

Ausubel gaat uit van een cognitieve structuur die hiërarchisch geordend is. Volgens Ausubel moet nieuwe kennis gekoppeld kunnen worden aan reeds aanwezige ankerideeën. De aandacht voor de wijze waarop kennis in het menselijke brein is geordend en waarop informatie door cognitieve activiteit (leren) wordt getransformeerd in kennis, die in de cognitieve structuur van de lerende wordt opgenomen is een gemeenschappelijk element van Bruner en Ausubel (Van der Veen, Van der Wal, 2003).

Het cognitivisme heeft ervoor gezorgd dat er meer aandacht kwam voor het verwerkingsproces bij opslag van informatie door de hersenen. Zo spreken de cognitivisten over verschillende geheugens:

- Het sensorischgeheugen;
- Het kortetermijngeheugen;
- Het langetermijngeheugen;
- Het werkgeheugen.

De rol van selectieve aandacht speelt hierbij een belangrijke rol. Door middel van selectieve aandacht wordt een klein deel van de informatie van het sensorisch geheugen naar het korte termijngeheugen of werkgeheugen getransporteerd. In het werkgeheugen vindt de verwerking van informatie plaats. Aanwezige kennis uit het lange termijngeheugen of permanente geheugen (voorkennis) kan worden opgevraagd om verbindingen te leggen met de nieuwe informatie. Met de nieuwe informatie kan drie dingen gebeuren:

- De nieuwe informatie wordt afgewezen;
- De nieuwe informatie wordt toegevoegd aan aanwezige kennis;
- De aanwezige kennis wordt gewijzigd en opnieuw opgeslagen.

In het lange termijngeheugen worden vier soorten kennis opgeslagen:

- Declaratieve (feitenkennis);
- Procedurele (kennis van procedures);
- Conceptuele (samenhang tussen begrippen, gebeurtenissen);
- Episodische kennis (kennis van gebeurtenissen).

Het geheugen wordt verbeterd wanneer informatie regelmatig wordt herhaald en informatie in samenhang met andere informatie opgeslagen wordt. Het cognitivisme gaat ervan uit, dat informatie niet automatisch opgenomen wordt in het lange termijngeheugen, maar dat deze actief moet worden verwerkt (<http://groep5hu.wikispaces.com>). Cognitivisten ontdekten zodoende bijvoorbeeld, dat het veel efficiënter is om na de instructie direct een taak te geven. De principes van het cognitivisme zien we terug in docentgericht onderwijs.

1.1.3 Constructivisme

In de jaren tachtig krijgt het constructivisme veel aandacht. Het constructivisme is een verzameling van opvattingen over de aard van kennis en leren als een actief proces van kennisverwerving. Dit constructivisme komt vanuit de cognitieve (leer)psychologie die vooral op het informatieverwerkingsmodel gebaseerd is. Het constructivisme is meer een leerfilosofie dan een leertheorie (Simons, 2005).

De term ‘kennisconstructie’ is als volgt uit te leggen: ieder construeert zijn eigen werkelijkheid oftewel z’n eigen kennis. Er is niet één waarheid maar er zijn er vele naast elkaar.

De centrale stelling is, dat kennis door de lerende zelf wordt opgebouwd, geconstrueerd. De bruikbare kennis van een individu groeit (= “zinnvol leren”) door eigen activiteit van de lerende op grond van eigen ervaringen. Het sociaal constructivisme stelt, dat bij leren niet het ontvangen van informatie, maar het verwerken van informatie het centrale proces is.

Kenmerken van het constructivisme zijn: (Pameijer, van Beukering, 2004):

- Leerlingen worden gestimuleerd om zelf oplossingen te bedenken voor uitdagende opdrachten en probleemstellingen;
- Instructie en oefening zijn afgestemd op het niveau en de belangstelling van individuele leerlingen;
- Er is sprake van een rijke leeromgeving;
- Nadruk ligt op het ontwikkelen van denkvaardigheden en leerstrategieën;
- Er is veel aandacht voor transfer: toepassing van het geleerde bij andere vakken;
- Het onderwijs speelt sterk in op de intrinsieke motivatie en natuurlijke nieuwsgierigheid van leerlingen;
- Met leerlingen wordt regelmatig gereflecteerd over hun aanpak, zodat ze hun leerprestaties kunnen verbeteren;
- Verschillen tussen kinderen worden positief gewaardeerd.

De hierboven beschreven kenmerken zijn natuurlijk niet normvrij, ze verwijzen naar uitgesproken opvattingen over goed leren in het algemeen.

Binnen het constructivisme zijn allerlei visies terug te vinden. Het onderscheid in die visies komt vooral naar voren in het accent, dat ze leggen op bepaalde aspecten van het leer- of kennisverwervingproces en de daaruit voortkomende consequenties voor het onderwijs- of instructieproces (Otting, 2000; Ellen, 2000; Schelfhout, 2002). Binnen de verschillende visies onderscheiden we onder andere: radicaal, sociaal, pragmatisch, socio-cultureel en cognitief.

Piaget en Vygotsky zijn bekende constructivisten. Zij omschrijven leren als een individuele activiteit in een sociale en culturele context. Daarbij belichten zij welke rol de sociale interactie speelt in de cognitieve ontwikkeling van leerlingen.



Afbeelding 2 - Jean Piaget (1896-1980)

Piaget ziet het constructivisme als een proces waarin men ervaringen opdoet, daarover reflecteert en dit alles organiseert zodat men zich kan aanpassen aan de omgeving. Piaget hanteert in zijn ontwikkelingspsychologie vier verschillende stadia die iedereen doorloopt en die gerelateerd zijn aan leeftijd. Een kind kan de stap naar een volgend ontwikkelingsstadium maken door met leerlingen die zich al in een verder stadium bevinden te discussiëren en te argumenteren.

Piaget maakt onderscheid in drie verschillende mechanismen waarmee men kennis kan vergaren. Assimileren, accommoderen en equilibreren (De Lisi, Golbeck, 1999). Piaget ziet kennis als structuren, deze structuren kunnen andere structuren assimileren. Wanneer de structuur is veranderd door het assimileren spreekt Piaget over accommoderen. Dus via

assimilatie probeert de leerling nieuwe informatie te integreren in de reeds aanwezige structuur. Dit proces zorgt voor een gezonde ontwikkeling, en wordt equilibratie genoemd.

Volgens Piaget moeten leerlingen leren omgaan met het verschil waarop zij de wereld zien en met nieuwe informatie die aan hun visie op de wereld wordt toegevoegd. Deze nieuwe informatie kan tot cognitieve conflicten leiden. Door in interactie te gaan met anderen leerlingen kan dit cognitieve conflict worden opgelost (Tudge, Rogoff, 1989).



Afbeelding 3 - Lev Vygotsky (1896-1934)

De Russische onderwijspsycholoog Lev Vygotsky werd in de jaren 60 van de 20ste eeuw de vertegenwoordiger van het sociaal constructivisme. Vygotsky is vooral bekend om zijn theorie van de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ (Vygotsky, 1978). Deze theorie verwijst naar het ontwikkelingsniveau, dat de leerling zelfstandig kan bereiken en naar het ontwikkelingsniveau, dat een leerling met hulp van anderen kan bereiken (de naaste ontwikkeling) (Geerdink, Volman, Wardekker, 2006).

Door samenwerking in de groep creëren leerlingen de zone van naaste ontwikkeling waarbij teamleden succesvol worden in taken die ze moeilijk alleen kunnen volbrengen (Gillies, 2003).

Volgens Vygotsky is imitatie de kern van het begrip ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Het verwijst dus ook naar activiteiten waar leerlingen aan deel kunnen of willen nemen maar waarbij ze wel hulp van anderen nodig hebben (Van Oers, Wardekker, 1997, Peters, 2003).

Het grote verschil tussen Piaget en Vygotsky is, dat Piaget vaststaande ontwikkelingsstadia hanteert terwijl de ‘zone van naaste ontwikkeling’ niet is gerelateerd aan bepaalde leeftijden. Voor beide wetenschappers is de interactie met anderen echter wel van groot belang in de cognitieve ontwikkeling. Door het uitwisselen van ervaringen en ideeën met medeleerlingen kunnen leerlingen veel leren. Ze zijn verplicht om eigen ideeën te onderbouwen of te herzien en zo kunnen ze tot nieuwe inzichten komen.

Mensen construeren hun (sociale) werkelijkheid door te interacteren met medemensen. Er is niet één waarheid maar meerdere naast elkaar. Niet dat er geen gemeenschappelijke betekenisconstructie mogelijk is, maar deze is niet vanzelfsprekend en slechts onder bepaalde condities haalbaar. Mensen gaan in de omgang met de werkelijkheid vooral af op de interpretatie ervan in en door de (sub)cultuur waar zij deel van uitmaken (Simons, 2005).

1.1.4 Sociaal constructivisme

In de 20^{ste} eeuw verschijnen er steeds meer publicaties over het sociaal constructivisme. Diverse wetenschappers en onderwijskundigen onderzoeken de ideeën van Piaget en Vygotsky en werken deze uit ter verbetering van het onderwijs. Slavin heeft onderzoek gedaan naar de relatie van leerrendement en coöperatief leren. Johnson en Johnson onderzoeken meer de toepassingsmogelijkheden van het coöperatieve leren. De werkvormen van Johnson en Johnson en van Slavin heb ik in hoofdstuk 2.1 en 2.3 verder uitgewerkt.

Momenteel wordt het sociaal constructivisme als een van de belangrijkste trends in de huidige leerpsychologie gezien (Bronkhorst, 2002).

Sociaal constructivisten vinden, dat leren altijd plaats vindt in een sociale, communicatieve context. Zij vervangen het aspect ‘actief’ van Shuell door ‘interactief’. Ze vragen ook expliciet aandacht voor de contextgebondenheid. Volgens hen is leren altijd situatief leren; kennis draagt een situatie- of contextgebonden karakter.

Volgens het sociaal constructivisme is leren het ontwikkelen van een eigen kennissysteem op basis van interactie met de omgeving. Kennis wordt gezien als een uniek en individueel bezit van een ieder, dat zich voortdurend ontwikkelt op basis van de interactie met diens omgeving. Ieder heeft dus wel zijn eigen kennis maar wordt daarnaast ook beïnvloed door elkaars kennis.

Shuell (1988) heeft de belangrijkste constructivistische principes kernachtig samengevat tot de volgende definiëring van het begrip leren:

‘Leren is een actief, constructief, zelfregulerend en doelgericht proces, waarin de lerende zelf de centrale rol speelt’.

Op zich zijn deze kenmerken op iedere vorm van leren van toepassing. Volgens Elen (2000) is er geen sprake van echt leren wanneer voldaan wordt aan deze kenmerken. Boekaerts en Simons, twee belangrijke vertegenwoordigers binnen het constructivisme in Nederland voegen daar nog de kenmerken reflectief en diagnostisch aan toe. Bovendien prefereren Boekaerts en Simons (1993) ‘interactief’ boven ‘actief’ omdat leren volgens hen altijd in een sociale communicatieve context plaats vindt.

Kernelementen van het sociaal constructivisme:

1. Leren is een **(inter)actief** (en collaboratief of samenwerkend) proces
 - Kennis ontstaat pas wanneer de leerling iets doet met de informatie;
 - De leraar treedt op als begeleider, coach of tutor;
 - Meer procesgerichte, leerling-gestuurde aanpak;
 - Ruimte voor samenwerkend of collaboratief leren. ‘Collaboration enables insights and solutions to arise synergistically that would not otherwise come about’ (Driscoll, 2000).
2. Leren is een **constructief** proces
 - Lerende kent persoonlijk betekenis toe aan informatie en individueel of collectief opgedane ervaringen;
 - Leren is het transformeren van informatie tot kennis;

- Leren is behalve ‘opbouwen’ van kennis vooral ook ‘aanbouwen’ of zelfs gedeeltelijk ‘slopen’ van ons kennisbouwwerk (Bolhuis, 2000).
3. Leren is een **cumulatief** proces
 - Leren bouwt voort op reeds opgeslagen kennis;
 - Hetgeen geleerd wordt hangt af van voorkennis, kwaliteit en kwantiteit;
 - Het activeren van voorkennis en het corrigeren misconcepties;
 - Hoe meer voorkennis de lerende bezit en hoe beter deze gestructureerd is, des te eenvoudiger is het om aan nieuwe informatie betekenis toe te kennen en dus kennis te verwerven (Elen 2000).
 4. Leren is een **zelfregulerend** proces
 - Wie is verantwoordelijk voor de uitvoering van de verschillende leerfuncties: de leraar of de leerling (metacognitie).
 5. Leren is een **doelgericht** proces
 - Het leerproces blijkt succesvoller te verlopen, wanneer de lerende een duidelijk doel met z'n leren voor ogen heeft, oftewel wanneer hij zijn eigen leerdoelen kan stellen.

In het eerste kernelement komt het coöperatief leren naar voren. Het sociaal constructivisme gaat er vanuit, dat het leren het beste verloopt wanneer leerlingen in dialoog met elkaar samenwerken aan betekenisconstructie. Vygotsky: “hogere mentale processen zoals het denken ontwikkelen zich door sociale interactie. Leren is een interactief, op samenwerking gericht oftewel collaboratief proces”.

‘The distance between the actual development as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more ca-pable peers’ (Vygotsky, 1978).

De rol van de begeleider is dus wel van belang maar de collaboratie met meer vaardige groepsgenoten kan ook de begeleidende rol innemen.

Leren is volgens Vygotsky gebaseerd op sociale ontwikkeling. Het sociaal constructivisme gaat ervan uit, dat leren vooral plaats vindt als er iets niet strookt tussen datgene dat men weet en datgene dat wordt waargenomen in de wereld om hen heen. Men leert wanneer er behoefte bestaat om te leren, bijvoorbeeld door het met elkaar bespreken van een probleem.

1.2 Definitie

Het valt niet mee om het begrip coöperatief leren goed te definiëren. Wanneer je het begrip coöperatief opzoekt in het woordenboek kom je bij de volgende verklaring:

co-ö-per-ra-tief: *1. op samenwerking berustend 2. bereid tot samenwerken.*

Toch is dit bij lange na niet voldoende om coöperatief leren te omschrijven. Bovendien komen de begrippen coöperatief-, samenwerkend- en collaboratief leren in de literatuur voor.

Er is veel onderzoek gedaan naar samenwerkend leren en er zijn evenzoveel definities geschreven. Onduidelijkheid is er over het gebruik van de termen: samenwerkend-, coöperatief- en collaboratief leren. Aangezien de term coöperatief het meest frequent gebruikt wordt in de door mij gelezen literatuur zal ik deze term in mijn scriptie hanteren.

In de definities van Dillenbourg en Kanselaar komt al naar voren, dat het containerbegrip samenwerkend leren lastig te omschrijven is:

‘Samenwerkend leren is geen eenduidige onderwijsmethode of didactische werkvorm en kent vele verschijningsvormen. Essentieel voor samenwerkend leren is het leren als gevolg van sociale interactie (Dillenbourg, 1999). Het leerproces komt voort uit sociale interactie waarbij de lerende bijdraagt aan het leerproces van zijn medeleerlingen en omgekeerd’ (Kanselaar, 2002) .

De definities van Johnson en Johnson zijn nog vrij algemeen:

‘Cooperation, a form of collaboration, is "working together to accomplish shared goals’ (Johnson & Johnson, 1989).

‘Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning’ (Johnson, Johnson, and Smith, 1991).

Kagan verwijst in zijn definitie naar de benodigde ‘steps’ die vereist zijn voor coöperatief leren:

‘The structural approach to cooperative learning is based on the creation, analysis and systematic application of structures, or content-free ways of organizing social interaction in the classroom. Structures usually involve a series of steps, with proscribed behavior at each step. An important cornerstone of the approach is the distinction between “structures” and “activities”’ (Kagan, Educational Leadership 1990).

In de definitie van Joep Knapen (2004) komt de positieve wederzijdse afhankelijkheid niet terug:

‘Er is sprake van coöperatief leren wanneer leerlingen met elkaar, in kleine heterogeen samengestelde groepen werken aan de uitvoering van een gezamenlijke taak’ (Knapen, 2004).

De definitie van Förrer, Jansen en Kenter (2000) bakent het begrip meer af:

‘Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsleden. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar’ (Förrer, Jansen, Kenter, 2004).

De vijf basiskenmerken van Johnson, Johnson en Holubec (1994) liggen aan de basis van het merendeel van alle coöperatieve werkvormen (deze basiskenmerken zijn uitgewerkt in hoofdstuk 2.1). In onderstaande definitie van Gillies komen vier van de vijf basiskenmerken van Johnson en Johnson terug. Er wordt echter geen melding gemaakt van een structuur die gehanteerd moet worden.

‘De kern van coöperatief leren is dat leren plaatsvindt in een kleine groep, maar zodanig dat geen van de groepsleden succes kan behalen zonder dat de andere groepsleden ook succes behalen. Zij zullen allen actief met elkaar moeten samenwerken en elkaar zonedig helpen om het groepsdoel te bereiken’ (Gillies, 2004).

Bij alle definities ontbreekt meestal een complete omschrijving van ‘de vijf basiskenmerken’ van coöperatief leren.

Daarnaast komen in veel literatuur ook ‘de zes sleutelbegrippen’ van Kagan (1990) voor. Voor een uitgebreide omschrijving van Kagan en Johnson en Johnson verwijs ik naar hoofdstuk 2. De basiskenmerken of de sleutelbegrippen worden in de literatuur gezien als de voorwaarden voor coöperatief leren.

De zes sleutelbegrippen van Kagan:

1. Teams;
 2. Coöperatief management;
 3. De wil om samen te werken;
 4. De vaardigheid om samen te werken;
 5. De basisprincipes, het zogenaamde GIPS model;
 6. Structuren.
- (Kagan, 1990)

De vijf basiskenmerken van Johnson en Johnson:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
 2. Individuele verantwoordelijkheid;
 3. Directe interactie;
 4. Samenwerkingsvaardigheden;
 5. Evaluatie van het groepsproces.
- (Johnson, Johnson & Holubec, 1994)

Volgens Slavin (1995) kunnen positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid beschouwd worden als de belangrijkste kenmerken van coöperatief leren. *‘The essential feature of cooperative learning is that the success of one student helps the other students to be successful’* (Slavin, 1987).

Er zijn veel soorten van coöperatief leren ontworpen in de loop der tijd. Slavin vat ze samen als een breed scala van instructieve methodes waarin studenten samenwerken om cognitieve vaardigheden te leren. Een verdere uitwerking van de verschillende werkvormen van coöperatief leren staat in hoofdstuk 2.

Leerlingen die in coöperatieve teams werken hebben eigenlijk drie soorten van verantwoordelijkheden (Krol, 2005):

1. Verantwoordelijk voor hun eigen leren;
2. Verantwoordelijk voor hun teamgenoten;
3. Verantwoordelijk voor bijdrage aan het teamdoel.

Coöperatief leren gaat dus verder dan leerlingen die bij elkaar in groepjes overleg plegen. Volgens Johnson en Johnson (1991), is er geen sprake van coöperatief leren wanneer leerlingen naast elkaar aan dezelfde tafel zitten en met elkaar praten terwijl ze bezig zijn met afzonderlijke opdrachten. Studenten die hun opdracht individueel uitvoeren met de taak, dat zij

die als eerste klaar zijn, de langzamere leerlingen helpen. Of zelfs erger, dat één student al het werk van de groep maakt en dan de namen van alle groepsleden eronder zet.

Ook Förrer, Jansen en Kenter (2004) geven aan, dat er pas over coöperatief leren gesproken kan worden als er sprake is van een aantal kenmerken. Zij verwijzen daarbij naar de vier basisprincipes die terug te vinden zijn in de zes sleutelbegrippen van Kagan. (Gelijkheid in aandeel, Individuele verantwoordelijkheid, Positieve wederzijdse afhankelijkheid, Simultane interactie).

1.3 Collaboratief leren

In grote lijnen wordt collaboratie gezien als een opvatting of ideologie van interactie en persoonlijke levensstijl, terwijl coöperatie gezien wordt als een interactiestructuur om het verwezenlijken van een eindproduct of het bereiken van een einddoel te vergemakkelijken door met anderen in een groep te werken (Panitz, 1996).

De begrippen coöperatief- en collaboratief leren worden geregeld als synoniemen gebruikt. Zo zou de definitie van collaboratief leren van Kanselaar (2002) ook op coöperatief leren van toepassing kunnen zijn.

‘Er is binnen collaboratief leren ruimte voor individuele verdieping of taakuitvoering. Vervolgens wordt deze verdieping of taakuitvoering getoond aan anderen, waardoor de conceptie van de lerende verrijkt wordt. Leren vindt plaats in de interactie met mensen’ (Kanselaar, G., Constructivism and socio-constructivism, 2002).

Er zijn ook onderzoekers die coöperatief leren als een onderdeel van collaboratief leren zien.

‘Cooperative learning also falls in the more general category of "collaborative learning," which is described as working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product’ (Goodsell, Maher, and Tinto, 1992).

Andere onderzoekers wijzen erop, dat bij collaboratief leren de groepen homogeen zijn in tegenstelling tot de heterogene groepen bij coöperatief leren:

‘Bij collaboratief leren werken leerlingen in kleine groepen gezamenlijk aan de uitvoering van een complexe opdracht. De vaardigheidsniveaus van leerlingen lopen niet ver uiteen en leerlingen proberen samen tot een uitvoerbare benadering en oplossing van een probleem te komen (‘co-constructie’). Het leereffect van deze vorm van samenwerken ligt in de dialoog waarin leerlingen praten over verschillende aanpakken en strategieën’ (Boogaard, Blok, van Eck, Schoonenboom, 2004).

2 Verschillende methoden van coöperatief leren

**"Non scolae, sed vitae discimus"
(Seneca)**

In dit hoofdstuk licht ik drie bekende coöperatieve methodes toe. Ten eerste het 'learning together' van Johnson en Johnson. Ten tweede het 'Structureel Coöperatief Leren' van Kagen. Ten derde de 'Student Team Learning Methods' van Slavin. Ten slotte geef ik in het kort weer op welke onderzoekers de Nederlandse literatuur is gebaseerd inzake coöperatief leren.

2.1 Johnson en Johnson, Learning together

In 1966 begon David Johnson met het geven van cursussen aan docenten op de Universiteit van Minnesota. David Johnson leerde hoe de docenten kleine groepjes konden gebruiken voor het geven van instructies. In 1969 startte Roger Johnson ook in Minnesota en al snel groeide de cursussen uit tot 'lesmethode cursussen' in wetenschappelijk onderwijs.



Afbeelding 4 - David en Roger Johnson

Daarop volgde de oprichting van het "Cooperative Learning Center". In dit centrum werd de definitie van coöperatief leren ontwikkeld, de vijf basis elementen die coöperatief leren effectief maken en de uitkomsten die resulteren wanneer coöperatief leren nauwkeurig is gestructureerd.

De vijf basiselementen van coöperatief leren (Johnson & Johnson, 1994):

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid.

"zinken of samen zwemmen". Het eerste kernelement is ook het belangrijkste element.

Leerlingen weten dat ze samen moeten werken om de groepsopdracht tot een goed einde te kunnen brengen. In de literatuur worden diverse manieren aangegeven om 'positieve wederzijdse afhankelijkheid' te structureren:

- Doelafhankelijkheid: het formuleren van gemeenschappelijke doelen.
- Materiaalafhankelijkheid: een verdeling van de materialen of hulpmiddelen.
- Beloningafhankelijkheid: het geven van beloningen.
- Rolafhankelijkheid: het specificeren van bepaalde rollen.
- Identiteitafhankelijkheid: het werken aan een eigen identiteit, de groepsleden vormen een eenheid op grond van een gemeenschappelijk kenmerk.
- Taakafhankelijkheid: het verdelen van taken (Berends, Choinowski, 2007)

2. Individuele verantwoordelijkheid. Bij het uitvoeren van de groepsopdracht is iedere individuele leerling aanspreekbaar op de uitvoering van de hem toebedeelde taken. De

resultaten worden zowel aan de leerling als aan het team teruggegeven. Een goede taakverdeling is essentieel om het 'free-rider effect' (Zie hoofdstuk 3.2.8) te voorkomen.

3. Stimulerende, onderlinge interactie. Positieve wederzijdse interactie resulteert in directe interactie onderling. Leerlingen interacteren op een manier die bevorderlijk is voor het leerproces van eenieder. Het is de bedoeling, dat leerlingen elkaar helpen, aanmoedigen en feedback geven.
4. Aandacht voor individuele samenwerkingsvaardigheden. Leerlingen bezitten de juiste sociale vaardigheden om effectief te kunnen samenwerken. Begeleiders bieden ondersteuning bij het aanleren van opdoen van samenwerkingsvaardigheden.
5. Aandacht voor groepsprocessen. De groep reflecteert op wat in de samenwerking goed ging en wat in de naast toekomst verbeterd kan worden.

2.1.1 Coöperatieve leerteams

Niet alle teams zijn volgens Johnson en Johnson coöperatief. Er zijn samenwerkingsvormen die de sfeer in een team verbeteren en er zijn samenwerkingsvormen die de sfeer in een team juist verslechteren (Johnson, Johnson, Holubec, 1998).

1. Pseudo leerteam: De leerlingen krijgen de opdracht om samen te werken maar ze hebben weinig tot geen interesse om dat ook daadwerkelijk te doen, ze denken, dat ze geëvalueerd worden door het rangschikken van de beste tot de slechtste prestatie. Leerlingen houden informatie voor elkaar achter en proberen elkaar te misleiden. Het resultaat van het gehele team is slechter dan dat van de individuele leerlingen. Individueel werken zou betere resultaten hebben opgeleverd.
2. Traditioneel klassikaal leerteam: Leerlingen krijgen de opdracht om samen te werken en accepteren dat. Opdrachten zijn dusdanig gestructureerd, dat leerlingen worden geëvalueerd en beloond zoals dat bij individuele resultaten het geval zou zijn. Ze informeren wel bij elkaar maar hebben geen motivatie om elkaar kennis bij te brengen. Sommige leerlingen zullen proberen om er makkelijk vanaf te komen door informatie van teamgenoten te gebruiken. Anderen zullen zich misbruikt voelen en zullen de volgende keer minder presteren. Het resultaat van het gehele team is in het ene geval beter dan dat van bepaalde leerlingen maar vaak ook veel slechter dan dat van de hard werkende en betrokken leerling die beter zou presteren als hij alleen had gewerkt.
3. Coöperatief leerteam: Leerlingen werken samen om gedeelde doelen te behalen. Leerlingen zoeken naar oplossingen waar het hele team bij gebaat is. Leerlingen discussiëren met elkaar, helpen elkaar om de stof te begrijpen en moedigen elkaar aan om goed te werken. Individuele prestaties worden regelmatig bekeken om er zeker van te zijn dat iedereen zijn steentje bijdraagt. Het resultaat van het gehele team is beter dan dat van de individuele leerlingen. Alle teamleden presteren beter dan wanneer zij alleen zouden hebben gewerkt.
4. Sterk presterend coöperatief leerteam: Dit team voldoet aan alle criteria om een coöperatief team te vormen en om te voldoen aan redelijke verwachtingen. De mate van betrokkenheid die leerlingen met elkaar hebben en met het behalen van succes als een team, gaat verder dan dat in de meeste coöperatieve teams. Er zijn echter maar weinig teams die dit niveau kunnen behalen.

Het functioneren van een klein team is afhankelijk van de structuur binnen het team. Om er zeker van te zijn, dat een team coöperatief is, moeten leraren goede kennis hebben over de verschillende manieren waarop coöperatief leren gebruikt kan worden en over de basis elementen die nauwkeurig gestructureerd dienen te worden bij iedere coöperatieve activiteit.

2.1.2 Soorten van coöperatief leren

Johnson en Johnson onderscheiden diverse soorten van coöperatief leren.

Door de veelzijdigheid van coöperatief leren kan het voor tal van doeleinden ingezet worden.

1. Formeel coöperatief leren: Deze vorm bestaat uit leerlingen die samenwerken om gedeelde leerdoelen met volledig gespecificeerde taken te volbrengen. Bijvoorbeeld: probleemstellingen oplossen, een verslag schrijven, een experiment uitvoeren of vragen over een bepaalde tekst beantwoorden. Iedere methode of opdracht kan gestructureerd worden tot een coöperatieve activiteit. De teams werken enige weken samen.
2. Informeel coöperatief leren: Hieronder verstaan Johnson en Johnson leerlingen die tijdelijk samenwerken aan een gemeenschappelijk leerdoel. Dit kan variëren van enkele minuten tot een aantal weken. Tijdens een lezing, film of demonstratie kan deze vorm gebruikt worden om leerlingen te focussen op het lesmateriaal en helpen om leerlingen te wijzen op de leerdoelen die gehaald moeten worden. Dit gaat middels discussies binnen de teams die 3-5 minuten duren.
3. Coöperatieve basisteams zijn voor de lange termijn. Het zijn heterogene teams met 3 à 4 groepsleden. Deze basisteams geven ondersteuning, hulp, aanmoediging en assistentie. Ieder lid van het basisteam moet vooruitgang boeken qua leren, aanwezigheid op school en het uitvoeren van opdrachten. Basisteams komen dagelijks samen. De basisteams veranderen niet van samenstelling voor tenminste 1 schooljaar.

2.1.3 Learning together

Een van de meest gebruikte samenwerkingsvormen in de Verenigde Staten is 'Learning together' van Johnson en Johnson (1994).

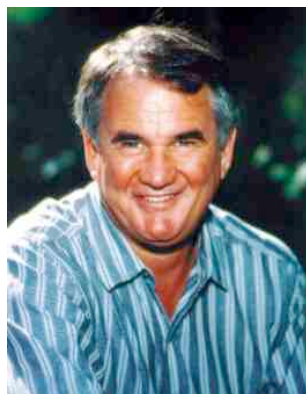
Leerlingen werken samen in kleine groepjes met een gemeenschappelijke opdracht. Typerend hierbij is het creëren van een groepsproduct. Alle groepsleden worden geëvalueerd op dit groepsproduct. In bepaalde varianten van deze samenwerkingsvorm kunnen de leerlingen erkenning of cijfers behalen op basis van het groepsresultaat of op basis van de som van de individuele prestaties.

De meeste evaluaties van de 'Learning Together' modellen zijn erg kort, echter onder de evaluaties van tenminste vier weken is er positief bewijs gevonden voor het 'Learning Together' model (Slavin, 1998). Het model is geschikt voor leerlingen van groep 1 tot en met groep 8.

Volgens onderzoek van Janssen, Veenman en van Wensveen (2002) zijn de basiskennmerken van Johnson en Johnson weliswaar noodzakelijk maar niet voldoende om leerwinst te creëren. Hiervoor speelt de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen tijdens samenwerken een doorslaggevende rol.

2.2 Kagan, Structural approach

Spencer Kagan wordt gezien als een van de pioniers van Coöperatief leren. Zijn methode, bekend als de 'Structural approach' wordt gekenmerkt door het werken met didactische structuren en samenwerkingsvormen.



Afbeelding 5 - Spencer Kagan

Kagan heeft de vijf basiskenmerken van Johnson en Johnson vertaald naar een meer praktische methode. Er zitten echter wel verschillen tussen beide modellen. Zo geven Johnson en Johnson aan, dat er pas sprake is van coöperatief leren wanneer aan alle vijf basiskenmerken voldaan wordt. In een les volgens de methode van Kagan hoeven niet alle zes de sleutelbegrippen worden toegepast. Het GIPS model (Zie hoofdstuk 2.2.1) moet echter volgens Kagan wel volledig worden toegepast.

2.2.1 De zes sleutelbegrippen van Kagan

De coöperatief leren methode van Kagan werkt met de zes sleutelbegrippen (Kagan, 2003)

1. Teams: Dit zijn volgens Kagan groepjes die het bij voorkeur uit vier personen bestaan die elkaar kennen, steunen en accepteren. Er heerst een positieve teamidentiteit. De groepjes blijven minimaal zes weken bij elkaar en zijn over het algemeen heterogeen samengesteld op basis van prestatieniveau.
2. Coöperatief management: Door het instellen van dagelijkse routines kan men de effectieve leertijd en de positieve sfeer verhogen. Hieronder vallen bijvoorbeeld het instellen van signalen voor volume of het benoemen van groepsleden.
3. De wil om samen te werken: Kagan werkt met drie verschillende werkvormen om de wil om samen te werken tot stand te brengen en te onderhouden.
 - Teambouwers en klasbouwers;
 - Taak- en beloningsstructuren;
 - Coöperatief leren-taak structuren.
4. De vaardigheid om samen te werken.
5. De basisprincipes, het zogenaamde GIPS model. Het GIPS model gaat uit van vier basisprincipes, die garanderen dat alle leerlingen actief meedoen.
 - **Gelijke deelname:** doordat de taken worden verdeeld, is de bijdrage van elk groepslid (grotendeels) gelijk;
 - **Individuele aanspreekbaarheid:** alle leerlingen moeten een zichtbare individuele bijdrage leveren, waarop zij aanspreekbaar zijn;
 - **Positieve wederzijdse afhankelijkheid:** de leerlingen bereiken alleen door middel van samenwerking het gewenste resultaat. Ze hebben elkaar nodig;
 - **Simultane (inter)actie:** alle leerlingen zijn tegelijkertijd actief bezig.
6. Structuren (zie 2.2.2).

2.2.2 De drie stromingen binnen het coöperatief leren van Kagan

In de methode van Kagan zijn drie belangrijke stromingen te onderscheiden (Kagan 2004):

1. De structuur aanpak
2. Samen leren
3. Curriculum Specifieke Paketten

Ad 1. De structuur aanpak

Deze aanpak staat voor het organiseren van interacties tussen personen in een groep middels het gebruik van diverse structuren. Door het gebruik van structuren is het mogelijk om op systematische wijze een coöperatieve les te ontwerpen.

De structuren worden gezien als de bouwstenen voor een les. De structuur moet gezien worden als het 'hoe' van het onderwijs. De inhoud vormt het 'wat'. Gezamenlijk vormen de structuur en de inhoud de activiteit.

Kagan maakt gebruik van vele structuren die hij heeft ingedeeld naar functie in zes domeinen:

- Teambouwers
- Klasbouwers
- Communicatievaardigheid
- Informatie-uitwisseling
- Beheersing
- Denk vaardigheid

Iedere structuur heeft een andere uitwerking op leerlingen en geeft voorspelbare resultaten op theoretisch, taalkundig, cognitief en sociaal gebied.

Voorbeelden van structuren zijn:

- Genummerde hoofden;
- Binnencirkel / buitencirkel;
- Tweetal check.

Kagan maakt gebruik van de grote diversiteit in structuren omdat hij van mening is, dat voor iedere functie of toepassingsgebied een structuur nodig is.

Afhankelijk van de volgende vragen kan worden gekozen voor een bepaalde structuur:

1. Welke cognitieve ontwikkeling wordt bevorderd?
2. Welke sociale ontwikkeling wordt bevorderd?
3. Waar past de structuur het beste in de les?
4. Bij welk curriculum past de structuur het best?

Kagan hanteert formuleren om de opzet van een les dusdanig te ontwerpen zodat de leraar kiest voor de juiste structuren. Elementen worden gecombineerd tot structuren die de sociale interactie tussen leerlingen over een onderwerp organiseren. Iedere structuur heeft een ander uitwerking op leerlingen en geeft voorspelbare resultaten op theoretisch, taalkundig, cognitief en sociaal gebied.

Ad 2. Samen leren

Samen leren moet gezien worden als een raamwerk dat is toe te passen op ieder lesontwerp, ongeacht het niveau of de leerstof. De aandacht bij Samen leren is gericht op de vijf principes:

- Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid;
- Interactie Tegenover elkaar;
- Individuele Aanspreekbaarheid;
- Inter-persoonlijke Vaardigheden;
- Groepsontwikkeling.

Iedere les heeft doelen gericht op sociale of cognitieve doelen vaardigheden. Leerkrachten worden geacht om 18 stappen te volgen die verdeeld zijn over vijf hoofdtypes:

1. Doelen specificeren:
 - Doelen voor zowel cognitieve- als samenwerkingsvaardigheden moeten voor aanvang van de les zijn gespecificeerd.
2. Besluiten nemen:
 - Het bepalen van de groepsgrootte (Afhankelijk van de doelen 2 tot 6 personen);
 - De leerlingen verdelen in groepen (Keuze inzake hetero- of homogene groepen en niet-taakgerichte en taakgerichte leerlingen);
 - Het inrichten van de ruimte (In de kring zonder hinder van andere groepjes);
 - Het materiaal plannen (Uitdelen van materialen op geplande en zorgvuldige wijze);
 - De rollen verdelen (Hierdoor wordt de wederzijdse afhankelijkheid geregeld. Denk bijvoorbeeld aan Complimentgever of Controleur).
3. Het instrueren van de taak, van de doelstructuur en de leeractiviteit.
 - Het uitleggen van de theoretische taak (Uitleg van doelen en procedures en belangrijke begrippen);
 - Het structureren van de positieve Wederzijdse Afhankelijkheid van het doel (Benadrukken van het groepsdoel);
 - Het structureren van de Individuele Aanspreekbaarheid (Regelmatische beoordeling van het prestatieniveau van de groepsleden om zo te weten wie hulp of aanmoediging nodig heeft);
 - Het structureren van de samenwerking tussen groepen (Uitbreiding van de positieve resultaten binnen de samenwerkende groepen naar de hele klas);
 - De criteria voor succes uitleggen (Uitleg van de evaluatiecriteria aan begin van de les);
 - Het specificeren van gewenst gedrag (De leerkracht maakt duidelijk welk gedrag binnen de groep gewenst en passend is).
4. Het controleren en ingrijpen
 - Het controleren van het gedrag van de leerlingen (Leerlingen observeren tijdens de les);
 - De assistentie bij de opdracht (Verhelderen, hulp bieden, vragen beantwoorden);
 - Het onderwijzen van vaardigheden voor de samenwerking (Effectievere procedures aangeven);
 - Het verzorgen van de afsluiting (Samenvatten van de les, leerlingen bepaalde ideeën laten herhalen en het beantwoorden van vragen).
5. Evalueren en beoordelen
 - Het evalueren van het leren van de leerlingen (Altijd evaluatie volgens vastgestelde criteria);
 - Het beoordelen hoe goed de groep functioneert (Wat ging goed en wat kan er verbeterd worden in de groepen?).

Ad 3. Curriculum Specifieke Pakketten

Deze pakketten zijn gebonden aan leerstofinhoud. Pakketten worden gevormd door één of meer structuren gecombineerd met cursusmateriaal dat is ontworpen voor coöperatief leren.

De pakketten zijn ontwikkeld voor het toepassen van coöperatief leren bij specifieke leerstofinhouden. Ze bestaan uit een gemengde set van taak- en beloningsstructuren.

Förrer, Kenter en Veenman (2000) achten de methode van Kagan toepasbaar bij verschillende vakken. De methode is volgens hen eenvoudig te leren en handig, leuk en effectief in de klassenpraktijk.

2.3 Slavin, Student Team Learning Methods

Robert E. Slavin heeft een aantal “Student Team Learning Methods” ontworpen die toepasbaar zijn in heterogene groepen. In zijn methode onderscheidt hij vier theoretische concepten voor het positieve leerrendement van coöperatief leren, te weten:

1. Het motivationele concept

‘Motivational perspectives on cooperative learning focus primarily on the reward or goal structures under which students operate.’

Bij dit concept, dat ook wel wordt omschreven als ‘groepsbeloning’, draait het om de extrinsieke motivatie van leerlingen die ontstaat door de beloning in het vooruitzicht. Omdat de beloning voor de hele groep geldt, wordt hij gemotiveerd om zelf zijn best te doen en tevens om zijn groepsleden te helpen en te stimuleren. Binnen dit concept wordt de groep beloond met een groepscijfer. De effectiviteit hangt af van de voorwaarde dat de groepsleden individueel worden beoordeeld om tot het betreffende groepscijfer te komen. Op die wijze worden alle groepsleden gestimuleerd tot het beheersen van de leerstof. Wanneer er alleen sprake is van een groepscijfer, dan is de effectiviteit niet groter dan bij individueel leren. Bij Johnson en Johnson is het motivationele concept terug te vinden als basiskenmerk 1, positieve wederzijdse verantwoordelijkheid.

2. Het sociale cohesie concept

‘Social cohesion theorists, emphasize the idea that students help their groupmates learn because they care about each other.’

Bij dit concept wordt er vaak gebruik gemaakt van teambuilding activiteiten, het aanleren van sociale vaardigheden en reflectie op het groepsproces tijdens de samenwerking. Veel samenwerkingsvormen die gebaseerd zijn op sociale cohesie zijn gebaseerd op een rolverdeling en of een taakverdeling binnen de groep. Op deze manier wordt er een onderlinge afhankelijkheid gecreëerd, die nog wordt versterkt op het moment dat groepsleden elkaar moeten beoordelen, bijvoorbeeld in de rol van "checker". Uit onderzoek is gebleken, dat groepswork op basis van het sociale cohesieperspectief waarbij er geen sprake is van de individuele beoordeling van leerlingen, niet effectiever is dan traditionelere vormen van leren (Slavin 1995).

3. Het cognitieve concept

Dit derde concept is onderverdeeld in:

1. Het ontwikkelingsperspectief,

Hierbij gaat Slavin uit van de interactie tussen leerlingen op sociaal en intellectueel niveau. Door het samen nadenken over begrippen ontstaat er discussie en uitwisseling van ideeën, dit resulteert binnen de groep in een concept, dat vervolgens individueel wordt geïnterpreteerd. Op die wijze komen de

groepsleden op een hoger leerrendement. Dit proces leidt dankzij de verschillende inbreng van de groepsleden bijna altijd tot een hoger inzicht dan bij individuele verwerking. Binnen dit concept komen de ideeën van Piaget Vygotsky duidelijk naar voren. Waarschijnlijk is het cognitieve ontwikkelingsperspectief wel een belangrijke verklaring voor het hoge leerrendement bij het samenwerken in groepen (Slavin, 1987, 1995). Dit punt is te vergelijken met het derde basiskenmerk van Johnson en Johnson, stimulerende, onderlinge interactie.

2. Het cognitief constructivistisch perspectief,
Hierbij gaat Slavin uit van het gegeven, dat het geheugen begrippen niet direct opslaat, maar dat deze opnieuw worden geconstrueerd. Voor een hoger leerrendement moeten leerlingen aangemoedigd worden om actief (her)construerend bezig te zijn. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het bedenken van vragen voor elkaar of elkaar uitleg te geven.



Afbeelding 6 - Robert E. Slavin

Slavin (1991) ziet de positieve wederzijdse afhankelijkheid en de individuele verantwoordelijkheid als de twee belangrijkste basiskenmerken. Volgens Slavin voldoen veel onderwijsleersituaties die gepresenteerd worden als coöperatief leren daar niet aan.

Volgens Slavin hebben zijn methodes weinig training van leraren nodig om de technieken te kunnen hanteren. Bijkomende voordelen zijn volgens Slavin de lage kosten en het gemak in gebruik (Slavin, 1987, 1982)

De bekendste methodes die Slavin heeft ontworpen:

- STAD, Student Teams Achievement Division (Grade 2-12);
- TGT, Teams Games Ornament (Grade 2-12);
- TAI, Team Achievement Individualization (Grade 2-8);
- JIGSAW II (Grade 3-12);
- CIRC, Cooperative Integrated Reading and Composition (Grade 3-12).

Geen van de methodes zijn geschikt voor groep 1 of 2 dus ik laat een verdere beschrijving van de methodes achterwege.

2.4 Methoden in de Nederlandse literatuur

In de door mij gebruikte Nederlandse literatuur, die gericht is op de praktijk, wordt voor het grootste deel gebruik gemaakt van de basiskenmerken van Johnson en Johnson. Alleen Rita Schildwacht maakt gebruik van het GIPS model van Kagan.

Förrer, Kenter, Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs	Basiskkenmerken van Johnson en Johnson
Förrer, Kenter, Veenman, Coöperatief leren voor alle leerlingen	Basiskkenmerken van Johnson en Johnson
Rita Schildwacht, Samenwerkend leren	GIPS model van Kagan
Van Vught, Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs	Basiskkenmerken van Johnson en Johnson

Er zijn op het internet ook meerdere organisaties te vinden die via folders het Structureel Coöperatief Leren van Kagan promoten. Deze informatie is echter niet onderbouwd of genuanceerd.

De methodes van Slavin (Student Team Learning Methods) ben ik in de door mij gelezen literatuur alleen in de Verenigde Staten tegen gekomen.

3 De effecten van coöperatief leren

“De moeilijkste opgave voor de leraar is de leerling het plezier in het leren niet te bederven” (Rusell)

In dit hoofdstuk ga ik in op de positieve en negatieve effecten van coöperatief leren. Om meer overzicht te krijgen heb ik onderscheid gemaakt tussen de cognitieve en sociale effecten. Daarnaast heb ik gekeken naar de effecten voor de leraar en naar de effecten voor leerlingen met speciale leerbehoeftes. Ik sluit dit hoofdstuk af met een algemene conclusie.

3.1 Sociale effecten

3.1.1 Meta-analyse van Johnson en Johnson en Slavin

Krol (2005) geeft aan, dat er een feitelijke overeenstemming onder onderzoekers is, dat coöperatief leren positieve, niet-cognitieve resultaten bevordert.

Uit de reviews van Slavin (1995) en Johnson en Johnson (1989) blijkt, dat coöperatief leren een positieve invloed heeft op sociale vaardigheden van leerlingen. De meta-analyse van Johnson en Johnson (1989) laat betekenisvolle grote effecten zien inzake de houding van leerlingen tegenover de leerstof, genegenheid voor groepsgenoten, gevoelens van sociale steun, een positief zelfbeeld en meer zelfvertrouwen.

Vergelijking	Gemiddeld effect	Aantal vergelijkingen
Taakgerichte houding Coöperatief versus competitief	+.57	54
‘Interpersonal attraction’ Coöperatief versus competitief	+.66	93
Sociale ondersteuning Coöperatief versus competitief	+.62	84
Zelfvertrouwen Coöperatief versus competitief	+.58	56

**Tabel 2 - Niet-cognitieve uitkomsten van coöperatief leren versus competitief leren. Abrami et al. (1995)
Data bron: Johnson en Johnson, (1989)**

In 11 van de 15 onderzoeken van Slavin (1995) naar de effecten van coöperatief leren in combinatie met bepaalde aspecten van zelfvertrouwen komen positieve effecten naar voren.

Bij de onderzoeken van Slavin en Johnson en Johnson, die in de meta-analyse van Krol zijn gebruikt, wil ik toevoegen, dat er meestal een vergelijking wordt gemaakt met competitief onderwijs waar nauwelijks tot geen mogelijkheid is voor samenwerking. Dat is niet een realistisch beeld van een competitieve leersituatie. Ook daar is in de praktijk de mogelijkheid tot interactie en overleg met medeleerlingen. Bovendien heeft een aantal onderzoeken van Johnson en Johnson (1989) plaatsgevonden bij groepen leerlingen die sociaal minder vaardig zijn (sociaal geïsoleerd, teruggetrokken gedrag of emotionele problemen). Dit kan van invloed zijn op de positieve uitkomsten.

Een algemene bevinding is, dat samenwerkend leren (in kleine groepen) onder bepaalde condities gunstige effecten kan hebben op de sociale relaties tussen leerlingen (Cohen, 1994; Johnson en Johnson, 1989,1994; Kulik en Kulik, 1991; Slavin, 1995,1996). Condities

betreffen onder meer de beloningsstructuur en de taakstructuur. In de beloningsstructuur moet tot uitdrukking komen, dat samenwerking loont. Dit betekent, dat er een groepsdoel moet zijn, maar óók, dat individuele resultaten meetellen. Andere invloedrijke condities zijn de heterogeniteit van de groep en de aandacht die leraren besteden aan groepsprocessen (Oostdam, Peetsma en Blok 2007).

De beloningsstructuur, hierboven genoemd als een conditie van coöperatieve leren, doet mij denken aan het positief- en negatief bekrachtigen. Door Skinner Operant gedrag genoemd, wat ik toch eerder zal plaatsen bij het behaviorisme (zie hoofdstuk 1.1.1). Het bekrachtigen van positief gedrag is iets wat op zowel individuele- als op groepsbasis kan plaatsvinden.

Bij de onderzoeken naar de sociale effecten van coöperatief leren ligt de nadruk minder op het voldoen aan de voorwaarden van coöperatief leren dan bij de cognitieve effecten. Simons (2006) geeft aan, dat hij het vanzelfsprekend vindt, dat sociale vaardigheden in het onderwijs alleen geleerd kunnen worden in onderwijs waarin samenwerken een belangrijke plek inneemt. Volgens Simons kunnen leerlingen door samen te werken elkaar stimuleren en helpen. De vraag is wel, of dit voor alle leerlingen zo is. Ik kan me voorstellen, dat niet alle leerlingen even goed met elkaar kunnen en willen samenwerken. Is de leraar in staat om alle coöperatieve groepjes zo samen te stellen, dat de resultaten optimaal zijn? Stel dat leerlingen A en B elkaar niet goed liggen, maar dat ze wel moeten samenwerken. Zal dat leiden tot frustraties en irratie of zal de samenwerking ervoor zorgen dat leerling A en B nader tot elkaar zullen komen? Hierover kan ik niets in de onderzoeken vinden. Als ik kijk naar de leerstijltheorie van Kolb (1984) (Dromer, doener, beslisser en denker) dan kan ik me voorstellen, dat een doener en een dromer elkaar enerzijds kunnen aanvullen, maar anderzijds ook kunnen frustreren. Helaas heb ik geen onderzoek gevonden dat verder ingaat op de persoonlijke voorkeuren van de leerlingen zelf.

3.1.2 Zelfvertrouwen en sociale zelfredzaamheid

Volgens Foyle, Lyman en Thies (1991) kunnen coöperatieve leerstrategieën de leraar helpen in het verbeteren van het zelfvertrouwen van leerlingen. Omdat het zelfvertrouwen invloed heeft op de perceptie van de leerling over hoe anderen hem zien, zorgt de positieve interactie binnen de coöperatieve activiteiten voor meer zelfvertrouwen en zal de leerling sneller geneigd zijn om een positiever beeld van zichzelf en anderen te hebben. Dit concluderen zij in het boek 'Cooperative learning in the early childhood classroom', waarin naar de mogelijkheden wordt gekeken van coöperatief leren bij kinderen van 0 tot 8 jaar. Zij richten zich daarbij vooral op de sociale aspecten van coöperatief leren zoals group building, ontwikkeling van zelfrespect, sociale vaardigheden, samen spelen en het leren nemen van beslissingen.

Oostdam, Peetsma en Blok (2007) stellen dat leren als sociale activiteit uitgaat van het principe dat denk- en leerprocessen zich niet geïsoleerd in het hoofd van de lerende afspelen, maar voortdurend verlopen in interactie met de sociale en culturele context.

Förrer, Jansen en Kenter (2004) zijn van mening, dat samenwerken een belangrijke vaardigheid is om goed te kunnen functioneren in het maatschappelijk leven. Een van de doelen van het basisonderwijs is dan ook het bevorderen van de sociale redzaamheid van de leerlingen. Dit heeft betrekking op 'vaardigheden die het individu nodig heeft in het sociale verkeer in leef- en werkgemeenschappen en vrije tijd'. Coöperatief leren biedt kinderen volop kansen dit te leren. Maar in hoeverre zijn deze vaardigheden van toepassing op het leven buiten het klaslokaal? De werkvloer vereist hele andere samenwerkingsvaardigheden dan die

in de klas. De groepsopdracht is dan van een hele andere orde dan bij een rekenles. Bovendien zijn ook de groepsprocessen binnen school niet te vergelijken met groepsprocessen die zich buiten school afspelen.

Coöperatief leren heeft een positief effect op de affectieve ontwikkeling van kinderen. Coöperatief leren bevordert de sociale en communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Het heeft een positieve uitwerking op de vriendschapsrelaties in de klas. Leerlingen staan positiever ten opzichte van het leren op school en de schoolvakken. Zij kunnen beter met hun leerkrachten en medeleerlingen opschieten, zij voelen zich gesteund door hun leerkrachten en klasgenoten en hebben een goed gevoel over zichzelf (Putnam 1998). Hierbij is wel de voorwaarde, dat het coöperatief leren aan alle eisen moet voldoen die worden gesteld door onder andere. Johnson en Johnson (1989) en Slavin (1996). Daarnaast zijn er ook nog vele andere factoren die van invloed zijn op het effect dat is beschreven door Putnam. Denk hierbij bijvoorbeeld aan persoonlijke ervaringen van leerlingen met hun leraar.

Zowel Putnam als Förrer, Jansen en Kenter baseren zich bij deze uitspraken op onderzoek van Johnson en Johnson. De onderzoeken van Johnson en Johnson vinden echter plaats in de Verenigde Staten en ik vraag me af of de resultaten hetzelfde zouden zijn, wanneer die onderzoeken zouden plaatsvinden in Nederland. De invloed van de culturele achtergrond van leerlingen en leraren komt niet naar voren in de onderzoeken. Ik kan me voorstellen dat sociaal culturele achtergronden een grote rol spelen in de sociale effecten van coöperatief onderwijs.

3.1.3 Conclusie

Bijna unaniem stellen buitenlandse onderzoekers (Cohen, 1994; Johnson en Johnson, 1989, 1994; Kulik en Kulik, 1991; Slavin, 1995, 1996; Johnson en Johnson, 1989 Slavin, 1995, 1996) dat coöperatief leren positieve effecten heeft op de sociale ontwikkeling van leerlingen.

Door het grote aantal kanttekeningen, voorwaarden en factoren van invloed, ben ik wel voorzichtig met een positieve conclusie inzake deze positieve effecten op de sociale ontwikkeling.

Er moet rekening worden gehouden met een andere culturele achtergrond en houding van leerlingen in Nederland, toch zijn de resultaten van de buitenlandse onderzoeken over het algemeen overtuigend. Hierbij moet wel nadrukkelijk gewezen worden op het feit, dat er aan voorwaarden voldaan moet worden om dit positieve resultaat te kunnen behalen. Deze voorwaarden heb ik verder uitgewerkt in het praktisch produkt. In de onderzoeken wordt geen melding gemaakt van persoonlijke voorkeuren van de leerlingen zelf. Ik kan me voorstellen, dat wanneer twee leerlingen moeten samenwerken die elkaar niet sympatiek vinden, de samenwerking moeilijker verloopt. Dat kan gevolgen hebben voor de motivatie van die leerlingen om coöperatief te werken.

Het aspect van rekening houden met de verschillen tussen leerlingen wordt ook door Van der Werf (2006) benadrukt:

'Ik pleit ervoor, dat er rekening moet worden gehouden met verschillen tussen leerlingen. Sommige leerlingen zijn meer gebaat bij samenwerkend leren, terwijl andere leerlingen juist beter alleen werken.'

3.2 Cognitieve effecten

3.2.1 Elaboratie

Waardoor komt het, dat coöperatief leren positieve effecten heeft op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen? Volgens Teasley (1995) en Van Boxtel (2000) komt het door de verbalisatie van gedachten. Leerlingen dienen hun eigen gedachten te verwoorden. Daardoor kunnen leerlingen zich bewust worden van de onvolledigheid en inadequaatheid van hun eigen kennis.

Door het erkennen en opheffen van deze onvolledigheid, kunnen leerlingen nieuwe kennis en inzichten ontwikkelen. Bovendien zet verbalisatie aan tot elaboratie. Tijdens het verwoorden van de eigen gedachten gaan leerlingen actief met de lesstof om, leggen zij relaties tussen de verschillende begrippen en geven zij verklaringen of argumenten voor hun antwoorden of oplossingen. Hierdoor vindt elaboratie plaats en ondergaat de kennisstructuur van de leerlingen een cognitieve verandering.

Het proces van elaboratie is bij Johnson en Johnson terug te vinden als het proces van 'controverseren'. Volgens Johnson en Johnson treden betere denkwijzen vooral op bij controverseren. Van controverseren is sprake als ideeën, informatie, conclusies, theorieën en meningen van een leerling in strijd zijn met die van een andere leerling en de twee leerlingen overeenstemming proberen te bereiken. Het conflict zorgt ervoor dat de leerlingen actief pogingen doen om een gemeenschappelijke positie te bereiken (Johnson 1980; Johnson en Johnson 1985).

Ook Förrer, Jansen en Kenter (2004) baseren de positieve werking van coöperatief leren op dit principe. Ze stellen dat leerlingen op cognitief gebied leren van het verwoorden van hun kennis, gedachten, opvattingen en ideeën, het spiegelen hiervan aan die van anderen en eventueel het bijstellen van hun kennis en opvattingen (Förrer, Jansen, Kenter, 2004).

Het elkaar aanbieden van hulp tijdens de coöperatieve activiteiten is positief gerelateerd met leerprestaties. Deze hulp moet dan wel een vorm van elaboratie bevatten (Webb, 1989, 1991, 1992). Uit studies van Webb blijkt echter ook, dat de correlatie tussen het ontvangen van hulp en leerprestaties tijdens coöperatief leren, in tegenstelling tot de verwachtingen, laag en niet eenduidig is. Slechts in enkele studies wordt een significante positieve correlatie gevonden tussen het ontvangen van hulp en leerprestaties. In andere gevallen is de correlatie niet overtuigend of zelfs negatief (Webb, 1992). Het effect van elaboratie is dus niet bepaald overtuigend te noemen. Ook hier hangt de positieve correlatie af van veel invloeden die niet allemaal te bepalen zijn door de lesgevende.

De aanname, dat er altijd sprake is van elaboratie in coöperatieve leerpraktijken is discutabel. Het is de vraag of effectieve participatie mogelijk is als iemand niet bekend is met betreffende begrippen. Wanneer er bijvoorbeeld in een coöperatief team niemand is die kennis kan overbrengen over het nut van de dijken in Nederland zal er geen elaboratie plaats vinden in het team. Het is de taak van de leraar om dit te signaleren en actie te ondernemen.

Het lijkt mij echter niet realistisch om van een leraar te verwachten, dat hij dergelijke negatieve elaboratie altijd weet te ondervangen. Bij twijfel zou er een klassikale inventarisatie aan de coöperatieve verwerking vooraf moeten gaan. Wanneer er gegronde twijfel is over de aanwezige kennis van leerlingen zou de voorkeur sowieso naar klassikale instructie uit moeten gaan.

3.2.2 Hoog- en laag presterende leerlingen

De positieve effecten zijn afhankelijk van de capaciteit van de leerlingen. Dit blijkt uit acht studies van Shachar (2003), dat coöperatief leren minder positieve effecten heeft op meer begaafde leerlingen dan op minder- en gemiddeld begaafde leerlingen.

Ook Nelissen vraagt zich af, of coöperatief leren wel bevorderlijk is voor leerlingen die intellectueel voorlijk zijn. Hij wijst erop dat juist die leerlingen behoefte hebben aan een klankbord, dus een inspirerende leraar die van wanten weet, die vraagbaak is, problematische vragen stelt en aanmoedigt (Nelissen, 1999).

Uit onderzoek van Nemer, Finsterwald en Urban (2001) komen echter kleine tot gemiddeld positieve effecten naar voren voor meer begaafde leerlingen (Krol, 2005).

Ongeacht de capaciteit van de leerlingen heeft de leerling die de uitleg geeft meer baat bij de coöperatieve activiteit dan de leerling die de uitleg ontvangt (Webb, 1982; Dansereau, 1988).

Tudge vergelijkt de onderzoeken van Piaget en Vygotsky en concludeert, dat of men nu gebruik maakt van de 'zone van naaste ontwikkeling' van Vygotsky of van de termen van 'cognitieve dissonantie' van Piaget, kennis het meest wordt gestimuleerd wanneer leerlingen wel iets, maar niet veel van elkaar verschillen in niveau. Tudge benadrukt daarbij, dat het eenvoudigweg bij elkaar zetten van groepsgenoten met of zonder verschil in niveau geen enkele garantie voor positieve resultaten geeft. Er moet sprake zijn van een motivatie om samen aan de slag te gaan en een gemeenschappelijk doel om te bereiken. Tudge wil zo meer aandacht vragen voor het interactieproces in onderzoeken omtrent coöperatief leren (Tudge, 1990).

3.2.3 Effectieve werktijd

Volgens Knapen (2004) vormt de vergroting van de effectieve werktijd een bijkomend voordeel van coöperatief leren. Steiner geeft echter aan dat coöperatieve werkvormen juist een tijdrovende coördinatie vereisen die ten koste kan gaan van de effectieve leertijd (Steiner, 1972). Het hangt volgens mij af van het gemak waarop leraren coöperatief leren uitvoeren en in hoeverre leerlingen gewend zijn aan de coöperatieve werkvormen. Hebben zowel leraar als leerling de mogelijkheid gekregen om coöperatief te leren werken, dan zal het niet ten koste gaan van de effectieve werktijd.

Een groot deel van de aanwezige leermiddelen zijn niet geschikt voor coöperatieve werkvormen (Ros, 1994). Het kan extra tijdrovend zijn om de lesmethodes aan te passen aan de coöperatieve leerpraktijk, hetgeen ten koste gaat van de effectieve leertijd.

3.2.4 Coöperatief versus individueel en competitief leren

Johnson en Johnson (1989) hebben in een meta-analyse, die was gecombineerd en geanalyseerd met de resultaten van 122 studies inzake coöperatief leren en prestaties, antwoord proberen te geven op de volgende drie vragen:

- Levert samenwerking betere prestaties op dan competitief leren, of vice versa?
- Levert samenwerking betere prestaties op dan individueel leren, of vice versa?
- Is onderlinge competitie nodig om coöperatief leren effectief te maken?

De onderzoekers concludeerden, dat samenwerking in alle vakken en leeftijdsgroepen betere prestaties oplevert dan onderlinge competitie of individueel leren. Daarbij leverde

samenwerking zonder onderlinge competitie betere prestaties dan samenwerking met onderlinge competitie. Ook hierbij zijn de leersituaties niet een op een te vertalen naar de praktijk. Een leersituatie waarin zuiver en alleen individueel wordt geleerd bestaat niet. Er is altijd een vorm van overleg of interactie mogelijk.

Bij het behalen van positieve resultaten op cognitief gebied moet het coöperatief leren wel aan voorwaarden voldoen. Zo wijst Putnam (1998) erop, dat de effectiviteit pas haalbaar is wanneer gebruik wordt gemaakt van groepsdoelen en van individueel aanspreken van de leerlingen op hun bijdrage aan het groepsproduct. Bovendien moeten volgens Simons (2006) de leerlingen eerst leren op andere manieren te gaan leren, voordat deze vorm effectief kan zijn. Deze voorwaarde komt ook terug in het onderzoek van Krol (2005) die aangeeft, dat leerlingen voldoende tijd moeten krijgen om coöperatief te leren. Wat precies voldoende tijd is wordt niet gedefinieerd. Krol verwijst wel naar een implementatietijd van 5 tot 10 jaar voor de leraar. Het lijkt mij niet dat deze tijd ook voor leerlingen van toepassing is. Wanneer leerlingen vanaf groep 1 gewend zijn aan coöperatieve werkvormen zullen zij hier voordeel van ondervinden in hun verdere schoolloopbaan.

3.2.5 Buitenlandse effect-onderzoeken

Krol heeft een meta-analyse gemaakt van twee reviews, van Johnson en Johnson uit 1989 en van Slavin uit 1995. De review van Johnson en Johnson 'Cooperation and competition, Theory and research' is gebaseerd op 351 studies. Coöperatieve leersituaties werden vergeleken met individuele- en competitieve leersituaties. Volgens Johnson en Johnson presteerden leerlingen in de coöperatieve leersituatie circa tweederde boven de standaard deviatie van de gemiddelde leerling in een competitieve- of individuele leersituatie. Bij deze twee reviews wordt echter geen melding gemaakt van de leerstof, de samenstelling van de groep, de ligging van de scholen of de ervaring van de leraren met coöperatief leren.

Johnson en Johnson concluderen, dat 'zuivere' coöperatieve leersituaties een hoger rendement opleveren dan leersituaties waarin coöperatief leren is gemengd met competitieve en individuele invloeden. De vraag is of, dat voor alle soorten leerstof geldt. In onderzoek van Oostdam, Peetsma en Blok (2007) wordt onderscheid gemaakt in drie soorten kennis:

1. Declaratieve kennis, 'knowing what, knowing why'
2. Procedurele kennis, 'knowing how'
3. Strategische kennis, 'knowing when'

Declaratieve kennis wordt het beste zelfstandig ontwikkeld. Procedurele en strategische kennis zijn vaak gebaat bij gerichte instructie en training. Dus om alle drie de soorten kennis goed te kunnen leren, is er een combinatie nodig van zelfstandig en exploratief leren met gerichte training. Het is dus van belang om te weten welke soorten kennis er geleerd worden bij coöperatieve werkvormen.

In de review van Slavin (1995) 'Cooperative learning, theory, research and practise', werden coöperatieve leergroepen vergeleken met controlegroepen, waarbij dezelfde leerstof werd aangeboden. De duur van de onderzoeken was minimaal 4 weken (20 uur). De onderzoeken vonden plaats op primair en secundair onderwijs. De review van Slavin is gebaseerd op 90 studies. Slavin vond positieve effecten voor coöperatief leren in 77 van de 90 studies. Slavin stelt dat coöperatief leren het meest effectief is wanneer groepen beloond worden op basis van de individuele prestaties van de leerlingen. Groepsdoelen en individuele aanspreekbaarheid stimuleren leerlingen om elkaar te helpen en om een maximale inzet te behalen (Krol, 2005). Bij deze review wordt echter geen melding gemaakt van de leerstof, de

samenstelling van de groep, de ligging van de scholen of de ervaring van de leraren met coöperatief leren.

Bij het onderzoek naar leeruitkomsten wordt vaak een vergelijking gemaakt met vormen van klassikaal onderwijs die leerlingen weinig of geen mogelijkheden tot samenwerking bieden. Maar in de realiteit vindt er in iedere klassikale leersituatie ook onderling overleg plaats. Weliswaar geen overleg volgens coöperatieve structuren maar wel degelijk overleg waarbij collaboratie van begrippen plaats kan vinden.

3.2.6 Nederlandse effect-onderzoeken

In de review van Slavin (1995) zijn ook drie effect-onderzoeken opgenomen die zijn uitgevoerd op Nederlandse scholen. Te weten: Vedder (1985); Van Oudenhoven, Wierseman en Van Yperen (1987); Van Oudenhoven, Van Berkum en Swen-Koopmans (1987). De uitkomsten van deze onderzoeken zijn beduidend minder positief.

In het onderzoek van Vedder werd onderzoek gepleegd bij 15 vierde groepen op 15 scholen. Hierbij werden coöperatieve groepen vergeleken met individueel werkende groepen bij 15 lessen meetkunde. Dit programma duurde vier weken. De coöperatieve groepen werkten in heterogene en homogene duo's gebaseerd op de capaciteiten van de leerlingen. Het onderzoek wees uit, dat er geen verschil in het aantal opgeloste meetkundige problemen was te vinden tussen coöperatief werkende leerlingen en leerlingen die individueel werkten. Doordat de leerlingen niet op de juiste wijze coöperatief werkten bleef effect uit.

In het onderzoek Van Oudenhoven, Van Berkum en Swen-Koopmans (1987) werd gekeken naar de instructie van spellingslessen. Hierbij werd onderzoek verricht in 14 derde groepen op 14 scholen. De traditionele spellingslessen werden vergeleken met twee verschillende vormen van coöperatieve instructies, één met individuele feedback en één met gedeelde feedback. De resultaten voor de coöperatieve spellingslessen waren positief. Ook de inzet was volgens de beoordeling van de leerkrachten positief. Er was geen verschil in resultaten tussen de coöperatieve lessen met of zonder persoonlijke feedback.

In het onderzoek van Van Oudenhoven, Wierseman en Van Yperen (1987) is ook onderzoek gedaan naar spelling. Wederom 15 derde groepen op 15 scholen gedurende 15 weken. Er werden drie instructiemethodes vergeleken. De controlegroep volgde individuele spellingslessen zoals gebruikelijk, de tweede groep werkte ook individueel zoals gebruikelijk, maar keken elkaars werk in duo's na waarna ze ook hun eigen werk konden corrigeren. De laatste groep werkte in duo's. Uit dit onderzoek kwam naar voren, dat voor de minder vaardige leerlingen betere resultaten werden geboekt bij de coöperatieve spellingslessen dan bij de individuele spellingslessen. Er zat geen verschil in resultaat tussen de groep die elkaars werk nakeek en de groep die individueel werkte.

Uit de onderzoeken op Nederlandse scholen blijkt, dat de positieve effecten van coöperatief leren sterk afhangen van de wijze waarop gebruik wordt gemaakt van coöperatief leren. De drie hierboven beschreven studies hebben volgens Krol (2005) geen positieve uitkomst, omdat ze het resultaat zijn van een slechte implementatie van coöperatief leren. Volgens Johnson en Johnson (1998) heeft een juiste implementatie zeker een jaar de tijd nodig met daarin continue training voor het team. Pas wanneer leraren zelf het concept coöperatief leren volledig onder de knie hebben is een goede invoering mogelijk. Daarbij moeten de leraren geen individuele training krijgen maar gezamenlijk als team. In bovenstaande drie studies op Nederlandse

scholen was de training voor de leerkrachten te kort en werden de leraren individueel geschoold.

3.2.7 Groepssamenstelling

Ros wijst erop dat de samenstelling van coöperatieve groepen invloed kan hebben op de resultaten. Zo zijn leerlingen uit 2 verschillende jaargroepen minder taakgericht (Ros, 1994).

Meisjes zijn meer coöperatief ingesteld dan jongens. Meisjes overleggen meer (Morine, Dershiner, 1982). Jongens geven echter vaker een adequate uitleg als hierom gevraagd wordt. Daarom is er voorkeur voor gemengde teams (Ros, 1994).

Een belangrijke voorwaarde voor de effectiviteit van Coöperatief leren betreft de heterogene samenstelling van de coöperatieve leergroep (Bennett & Dunne, 1992; Johnson en Johnson, 1994; Slavin, 1995). Onderzoek laat zien dat effectieve coöperatieve leergroepen bestaan uit goede, middelmatige en zwakke leerlingen die met elkaar samenwerken (Veenman, www.users-skynet.be). Hierbij wordt echter niet gekeken naar de persoonlijke voorkeur van leerlingen. In de onderzoeken wordt er altijd op gewezen dat de leraar de groepen samen moet stellen. In hoeverre de leraar rekening houdt met de persoonlijke voorkeuren wordt niet duidelijk. Het resultaat van een coöperatieve groep lijkt mij wel afhankelijk van het feit of iemand samen moet werken met een vriendje of juist met iemand die hem of haar totaal niet ligt.

Een heterogene samenstelling van de groep verdient in de meeste gevallen de voorkeur. In groepen die samengesteld zijn uit leerlingen met verschillende achtergronden, vaardigheden en interesses komen de leerlingen in aanraking met verschillende zienswijzen, aanpakken voor problemen en worden zij meer geconfronteerd met cognitieve dissonanties die een voorwaarde vormen voor leren. Meestal bestaat een groep van vier leerlingen uit één goede leerling, twee middelmatig presterende leerlingen en een zwak presterende leerling. Hierbij wordt tevens gekeken naar een evenwichtige verdeling tussen de geslachten en etnische herkomst van de leerlingen om integratie tussen de leerlingen te bevorderen (Veenman, www.users-skynet.be).

Uit andere onderzoeken komen echter weer andere aanbevelingen naar voren met betrekking tot de groepssamenstelling van coöperatieve teams. Oortwijn, Boekaerts en Vedder (2005) hebben onderzoek naar coöperatief rekenen op multiculturele basisscholen in Nederland gedaan. In hun conclusie staat het volgende:

‘De kwantitatieve resultaten laten echter zien dat een grote cognitieve spreiding verlamd kan werken voor de rekensterke leerlingen. De kwalitatieve analyse van een typische groepsinteractie in een cognitief heterogeen groepje liet ook zien dat de rekensterke leerling minder actief was in het groepsoverleg.’

Door rekenresultaten in een coöperatieve groep en in een klassikale groep (controle groep) met elkaar te vergelijken kwamen Oortwijn, Boekaerts en Vedder tot de conclusie dat heterogene groepen het beste opgesplitst kunnen worden in:

- Gemiddeld tot goede leerlingen;
- Benedengemiddeld tot zwakke leerlingen.

Vooraf voor de zwakke tot benedengemiddelde leerlingen bleek coöperatief onderwijs een effectieve manier van leren om rekenwinst te vergroten. Hierbij zijn intensieve begeleiding over de lesstof en het groepswork wel belangrijke voorwaarden.

Wanneer leerlingen vrij zijn om zelf te bepalen wat ze willen leren of welk project ze willen uitvoeren, kan homogeen groeperen functioneel zijn, omdat leerlingen op grond van eenzelfde belangstelling samenwerken (Veenman, www.users-skynet.be).

De invloed van de groepsmaat is niet groot, maar leerlingen werken het meest taakgericht in tweetallen. Er vindt dan meer overleg plaats (Ros, 1994).

3.2.8 Negatieve effecten

In het onderzoek van Salomon en Globerson komen minder positieve effecten naar voren. Het blijkt, dat coöperatief leren tot gevolg kan hebben, dat leerlingen zich minder inzetten dan bij individueel leren. Salomon en Globerson (1989) komen tot vier processen die verminderde inzet bij coöperatief leren verklaren:

- ‘Free-rider effect’
Een leerling laat uit gemakzucht of uit onzekerheid over zijn eigen vaardigheden andere leerlingen, die meer gemotiveerd of getalenteerd zijn, de taken uitvoeren. Dit effect kan vooral optreden bij disjunctieve (elkaar uitsluitende) taken, waarbij de groepsprestatie afhangt van de beste leerling. Bij een conjunctieve taak, waarbij de groepsprestatie afhangt van de zwakste leerling, kan juist de goede leerling als free-rider optreden.
- ‘Sucker effect’
Een goede leerling doet minder zijn best om te voorkomen dat anderen van hem profiteren. Hij wenst niet ‘de sukkel’ te zijn.
- ‘Status-differentieel effect’
Leerlingen met een hogere status domineren de groepsactiviteiten. Zij geven en krijgen meer hulp dan de leerlingen met een lage status en leren daardoor meer. Dit proces is bij Hagen en Moffatt terug te vinden als het ‘the rich get richer effect’.
- ‘Het effect dat leerlingen zich verzetten tegen de taak’
Als leerlingen verschillen in motivatie, bestaat de kans, dat de minder gemotiveerde leerling zijn deel van de taak uitvoert met zo weinig mogelijk inspanning. Vooral de betere leerlingen kunnen heel goed doen alsof ze bezig zijn.

Hagen en Moffatt omschrijven het ‘free rider effect’ als een probleem dat op kan treden bij leerlingen die interpersoonlijke vaardigheden leren in een groepssetting zonder effectieve coöperatieve leerprincipes. Betreffende leerlingen kunnen problemen ondervinden (Hagen, Moffatt, 1992). In totaal omschrijven zij 3 problemen die kunnen optreden bij coöperatieve werkvormen.

- ‘I think-you think’
Tweedeling in de groep over inzichten en aanpak (Sheingold, Hawkins, Char, 1984).
- ‘Free-rider effect’
Er is sprake van een oneerlijke verdeling van de taken binnen de groep (Kerr, 1983). Kerr voegt hierbij toe dat het ‘free rider effect’ gedeeltelijk afhankelijk is van de gekozen samenwerkingsvorm en de gekozen taak.
- ‘The rich get richer’
De leerlingen met minder vaardigheden aarzelen dusdanig dat de leerlingen met meer vaardigheden het initiatief nemen en dus meer leren (Johnson en Johnson, 1990).

Voorstanders van het coöperatieve leren gaan ervan uit, dat deze problemen voorkomen kunnen worden door het volgen van de principes van het coöperatief leren (Quinn, Magee, Pennell, Angel, 1995). Ik heb helaas geen informatie gevonden van meer kritische onderzoekers die dit tegenspreekt. Ik ben nieuwsgierig op welke wijze deze effecten door het hanteren van principes voorkomen kunnen worden. Volgens mij blijven er altijd factoren meespelen waar de leraar geen invloed op heeft. De elaboratie die ontstaat door uitleg van minder begaafde leerling kan volgens mij niet worden verbeterd door het hanteren van de principes.

Door een te sterke cohesie kunnen coöperatieve werkvormen minder effectief zijn. Onder druk van de groepsnorm kunnen leerlingen minder goede beslissingen nemen dan wanneer ze dat individueel zouden doen. Het kritisch denken van de leerlingen wordt onderdrukt door een sterke conformatie aan de groepsnorm (Ros, 1994).

3.2.9 Conclusie

Of coöperatief leren wel of niet positieve cognitieve effecten heeft hangt af van meerdere factoren. Uit het onderzoek van Johnson en Johnson (1989) en Slavin (1995) komen alleen positieve uitkomsten. Hierbij moet echter wel gewezen worden op de kunstmatige leersituatie en de soort leerstof die is gebruikt. Ook in individuele of competitieve leersituaties is er wel sprake van overleg en dus ook van eventuele elaboratie.

Bovendien geven de Nederlandse onderzoeken een beduidend minder positief resultaat dan de buitenlandse onderzoeken. Oorzaken hiervan zijn volgens Krol (2005) een te korte implementatie en individuele scholing voor de leraren.

Ik ben van mening dat coöperatief leren niet geschikt is voor alle vakken. Het is niet de enige geschikte werkvorm die leraren tot hun beschikking hebben. Zo stellen ook Robinson en Forsyth vast (1990):

‘Coöperatief leren moet niet voor ieder vak worden gebruikt. Voorstanders van coöperatief leren zijn het ermee eens dat alle drie de leermotivators (coöperatief, competitief en individueel) effectief gebruikt kunnen worden in verschillende onderwijs settings afhankelijk van het type opdracht en de gewenste resultaten.’

‘Competitieve en individuele motivatiestructuren kunnen gebruikt worden om coöperatief leren te complementeren.’

Zij zien competitieve- en individuele motivatiestructuren als aanvulling op het coöperatief leren. Förrer, Kenter en Veenman (2000) draaien dit min of meer om:

‘We hebben gezien dat coöperatief leren in aanvulling op competitieve en individualistische onderwijsleersituaties een waardevolle bijdrage kan leveren op het basisonderwijs.’

Ik zie evenals Förrer, Kenter en Veenman coöperatief leren als een welkome aanvulling op de competitieve en individualistische onderwijsleersituaties. Juist door het afwisselen van diverse werkvormen kan men tegemoet komen aan de behoeftes van alle leerlingen.

Op de website, www.psycon.nl, wordt door van Vught het belang van een goede balans tussen werkvormen weergegeven:

‘Samenwerkend leren is een werkvorm die een gelijkwaardige plaats verdient naast individuele en klassikale werkvormen. Coöperatief leren is een middel en geen doel op zich. Elke werkvorm heeft zijn eigen kracht. De leerkracht gebruikt afwisselend verschillende werkvormen, afhankelijk van het onderwerp en het doel van de les. Juist de variatie in werkvormen maakt het dagelijks programma aantrekkelijker voor de leerlingen en de leerkracht.’

Van Vught (2002) wijst op het belang van regelmatige inzet van coöperatief leren. Pas dan is er sprake van duidelijke cognitieve en sociale ontwikkeling. Hier moet bij de afwisseling van werkvormen dus wel rekening worden gehouden.

Van der Werf pleit voor meer onderzoek waarin de effecten van het oude en het nieuwe leren worden vergeleken. Nog zinvoller acht zij het om elementen van het nieuwe leren en het oude leren te combineren en te onderzoeken op hun effecten voor verschillende typen leerlingen (Van der Werf, 2006).

3.3 Effecten voor de leraar

3.3.1 Guide on the side

Van ‘the sage on the stage’ naar ‘the guide on the side’ (Johnson, Johnson en Smith 1991) is een treffende uitspraak om de verandering weer te geven van de rol van de leraar binnen coöperatief leren. Maar wordt de rol van de leraar met de uitspraak van Johnson en Johnson niet onderschat?

Het monitoring gedrag van de leraar hangt samen met de taakgerichtheid van de leerlingen. Bovendien is het monitoring gedrag van de leraar ook bevorderlijk voor de interacties tussen leerlingen (Roshine, Stevens, 1986). Onder monitoring gedrag wordt verstaan: controleren, observeren en onderhouden van frequente korte contacten met leerlingen. Uit onderzoek van Cohen blijkt juist, dat de leraar een begeleidende rol moet hebben en zich niet verder dan noodzakelijk moet bemoeien met de teams. De leraar moet de interactie niet verstoren (Cohen 1992). Ik kan me meer vinden in de mening van Roshine en Stevens. Waarom zou een leraar niet ingrijpen wanneer er binnen een team geen sprake is van goede samenwerking. Dit gaat ten koste van het leereffect. Het is juist de taak van leraar om daar op te reageren en bij te sturen.

Leraren die gebruik maken van coöperatief leren zijn geneigd om zichzelf minder als kennis overdragers te zien. Ze zien zichzelf meer als de ‘ontwerpers’ van ervaringen voor leerlingen (Schon, 1983, 1987, Whipple, 1987).

Om goed te functioneren als verzorger en begeleider moeten leraren zich actief opstellen in de groepen. Het geven van aanmoedigingen, het versterken van positief sociaal coöperatief gedrag, het verduidelijken van taken en verwachtingen, het aanmoedigen van dialoogvoering tussen leerlingen en het stellen van vragen die het samenwerken naar een volgend niveau brengen (Quinn, Magee, Pennell, Angel, 1995). Ook Felder (1996) en Brent (2001) geven aan, dat er een actievere leerhouding van leraren wordt gevraagd en dat er een andere invulling van hun rol wordt geëist. Dat betekent, dat er in het begin enige weerstanden en angsten overwonnen zullen moeten worden door leraren.

3.3.2 Leerling-leerling versus leraar-leerling

Er zijn onderzoekers die zich afvragen of leerlingen evenveel kunnen leren van een kind als van een volwassene? Op zich is dit niet het geval. Uit onderzoek bleek dat leerlingen die met teamleden werkten of leerden alleen meer begrepen dan leerlingen die alleen werkten wanneer de alleen werkende leerlingen geen feedback van hun leraar ontvingen. Maar daarbij moet gewezen worden op het feit dat, het voor een leraar onmogelijk is om alle leerlingen gelijktijdig feedback te geven (Vermette, 2004)

Coöperatief leren heeft in dat opzicht dus een gunstig effect. Rogoff (1989) vat dit als volgt samen: *Wanneer een volwassene niet in de mogelijkheid is om feedback te geven aan een leerling, kunnen groepsleden deze feedback geven* (Rogoff, 1989). Dit zegt echter niets over de kwaliteit van de feedback zelf. Wat als een leerling zijn groepsleden leert dat er in de zin ‘De school brand’ toch echt geen ‘t’ achter ‘brand’ hoeft te staan?

Volgens Ros (1994) slagen de meeste leerlingen er niet in om instructie van dezelfde kwaliteit als de leerkracht aan medeleerlingen te geven. Dat neemt echter niet weg, dat leraren gebruik kunnen maken van het feit dat leerlingen van elkaar kunnen leren. Samenwerking tussen leerlingen zou onder bepaalde omstandigheden volgens Ros tot betere prestaties kunnen leiden. Deze bepaalde omstandigheden vereisen echter wel organisatietalent en managementkwaliteiten van de leraar. Als leraren coöperatief leren niet goed toepassen, kan dit ertoe leiden dat de leerlingen een groot deel van de tijd niet taakgericht zijn en niet de gewenste interacties vertonen en als gevolg daarvan niet hoger of zelfs lager presteren.

Onderzoeken wijzen wel uit, dat leerlingen cognitief en sociaal profijt hebben van coöperatief leren (Johnson en Johnson, 2002; Slavin, 1996), maar Meloth en Deering (1999) vinden dat leerlingen maar zelden betrokken zijn in een dialoog van hoog niveau of het geven van uitleg wanneer zij dit niet expliciet tot opdracht hebben gekregen. Dit stelt Gillies in zijn onderzoek: ‘The effects of teacher discourse on students discourse, problem-solving and reasoning during cooperative learning’ uit 2008.

Gillies citeert King (1999) die aan de hand van observaties concludeert dat leerlingen in het algemeen niet elaboreren over informatie, geen vragen stellen die tot denken aanzetten en niet spontaan gebruik maken van reeds opgedane kennis zonder externe begeleiding. Aangezien de cognitieve en metacognitieve levels van groepsdiscussies positief zijn gerelateerd met de cognitieve en metacognitieve effecten van de leerlingen zelf is dit wel een punt van belang (King 1999). Zonder aanzet of opdracht van de leraar vinden de belangrijke processen van elaboratie niet plaats. Hier komt de centrale en cruciale rol van de leraar duidelijk naar voren. Onderzoeken van Gillies en Ashman, 2000; Harwood, 1995; Keijzer en Terwel, 2003; Qin, Johnson en Johnson, 1995 tonen aan dat de manier waarop de leerkracht leerlingen aanstuurt een belangrijke invloed heeft op hoe leerlingen presteren.

3.3.3 Houding en scholing van de leraar

Volgens Zuckerman (1998) kan een passieve houding van de leerlingen komen door de verandering van de leersituatie van klassikaal en individueel naar coöperatief leren. In de klassikale situatie zijn leerlingen gewend aan een situatie van ‘de leraar praat en de leerlingen luisteren’. De leerlingen zijn niet gewend om zelf de leerstof te verwoorden. Het kan ook zijn, dat de leraar niet voldoende is getraind om de leerlingen uit te dagen. Zuckerman (1998) beargumenteert, dat de capaciteit om vragen te stellen en te beantwoorden gestimuleerd moet worden door de leraar. Door het stellen van de juiste vragen worden leerlingen uitgedaagd tot denken en het bedenken van oplossingen (Gillies 2008).

Gillies observeert voor zijn onderzoek het verbaal gedrag van leraren met behulp van een observatie schema dat oorspronkelijk is ontwikkeld door Hertz-Lazarowitz and Shachar in 1990 en verder is ontwikkeld door Gillies in 2004 en 2006. Gillies concludeert, dat leraren die specifieke communicatieve vaardigheden hebben geleerd om leerlingen uit te dagen tot cognitieve en metacognitieve denkprocessen tijdens coöperatief leren, de leerlingen ook daadwerkelijk beter uit kunnen dagen. Het is dus van belang, dat leraren gerichte training krijgen om daarmee leerlingen uit kunnen dagen tot verbale activiteit tijdens coöperatief leren.

In 1982 en 1987 geeft Slavin aan, dat leraren minimale training nodig hebben om coöperatieve werkvormen te kunnen hanteren. Daarbij wijst hij op de lage kosten en het gemak in gebruik. Maar in 1991 geeft Slavin aan, dat een coöperatieve manier van werken in de groep zeer veeleisend is. Leraren moeten volgens Slavin goed getraind zijn en er moeten meer materialen klaar liggen. Daarnaast wijst Slavin op een goede organisatie en planning waardoor de leerlingen een duidelijk beeld krijgen van de te nemen stappen. Wellicht dat de eisen voor coöperatief leren in die jaren sterk verhoogd zijn.

Lyman, Lawrence, Foyle en Harvey geven echter in 1988 ook een positiever resultaat aan:

'Studies have consistently found that cooperative learning promotes increased academic achievement and involves relative ease of implementation and reasonable costs' (Lyman, Lawrence, Foyle, Harvey, 1988).

Van Vught (www.psycon.nl) geeft aan dat de onderwijsgevende zijn handen vrij krijgt om zo niet alleen meer zicht te krijgen op wat leerlingen leren maar ook op hoe ze leren. Maar Felder (1996) en Brent (2001) geven aan dat coöperatief leren een veel tijd vragende organisatievorm blijkt te zijn.

3.3.4 Implementatie

Krol (2005) verwijst naar onderzoek van Shachar (1996); Shachar en Schmuelevitz (1997) waaruit blijkt dat de invoering van coöperatief leren methodes een langdurig en ingewikkeld proces is. Krol concludeert uit de evaluatie van het 'Coöperatief leren-schoolverbeteringprogramma', dat scholen die ervoor kiezen om coöperatief leren in te voeren, te maken hebben met sommige leraren die niet goed op de hoogte zijn van wat er van hen verwacht wordt. De onduidelijkheid voor leraren kan soms doorslaan naar weerstand. Dat kan leiden tot problemen bij een goede implementatie van coöperatief leren. Het gaat hierbij om problemen als: het ontbreken van uniformiteit van het coöperatieve programma in de gehele school en het aanpassen van het standaard geleverde coöperatieve programma aan de specifieke behoeftes van de school. Dit probleem is ook bekend als het 'agenda-setting-dilemma' (Richardson 1994).

Ongeveer de helft van de leraren meldt dat ze het moeilijk vinden groepsprocessen bij coöperatief leren te sturen (Ootsdam, Peetsma en Blok 2007). Johnson en Johnson (1999) geven aan dat leraren de tijd moeten krijgen om coöperatief leren te implementeren in hun klas. Het kan 5 tot 10 jaar duren voordat coöperatief leren volledig is geïmplementeerd.

3.3.5 Conclusie

Johnson en Johnson noemen de leraar binnen het coöperatief leren 'the guide on the side', maar uit de door mij gelezen literatuur is gebleken, dat de leraar de sleutelpersoon is die de effecten van coöperatief leren bepaalt in zijn klas. Positieve of negatieve effecten van

coöperatief leren hangen, naast andere factoren, af van de manier waarop de leraar de groep samenstelt en de wijze waarop de leraar observeert, reageert, uitdaagt en bemiddelt. De persoonlijke voorkeur voor coöperatief leren, een gedegen training en voldoende ervaring zijn onmisbaar voor het in- en uitvoeren van coöperatief leren.

3.4 Effecten bij leerlingen met speciale leerbehoeftes

3.4.1 Cognitieve en sociale effecten

De resultaten van de door mij gelezen literatuur zijn niet helemaal eenduidig. Zo is er verschil tussen cognitieve- en sociale effecten. Op het gebied van sociaal emotionele ontwikkeling lijken aanwijzingen voor een positief effect van coöperatief leren voor kinderen met een matige tot ernstige beperking sterker dan aanwijzingen voor een positief effect op cognitieve ontwikkeling (Förrer, Jansen en Kenter, 2004). Er zijn ook effecten voor de leerlingen zonder speciale leerbehoeftes die samenwerken met de leerlingen met speciale leerbehoeftes.

Stevens en Slavin (1995) vonden positieve effecten op cognitief gebied, namelijk op het leren lezen en schrijven en op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden bij kinderen met milde handicaps. Ook Lyman, Lawrence, Foyle, Harvey (1988) geven aan, dat coöperatief leren leerlingen van elk niveau helpt om zich succesvol en productief te laten voelen in de klas.

Positieve effecten van de acceptatie van leerlingen met speciale behoeftes komen terug in veel onderzoeken. Graves (1984) geeft aan, dat een effectieve coöperatieve omgeving de leerlingen met speciale behoeftes het gevoel geeft erbij te horen: ze leveren een unieke bijdrage aan de groep. Ook ander onderzoek geeft aan, dat leerlingen met handicaps in heterogene coöperatieve groepen meer geaccepteerd worden (Armstrong, 1981, Johnson, 1983, Madden, Slavin, 1983, Smith, 1982).

Uit diverse onderzoeken blijkt een positief effect op sociale aspecten. Door het coöperatief leren wordt het zelfbeeld van leerlingen met speciale leerbehoeften positief gestimuleerd (Johnson en Johnson, 1983, 1989, Cole, Chan, 1990, Goor, Schewin, 1993, Putnam, 1989).

De leerkracht kan coöperatieve activiteiten toepassen om de participatie van kinderen met speciale leerbehoeften in de groep te vergroten. Leerlingen met speciale leerbehoeften profiteren van coöperatieve leersituaties, zowel wat betreft hun sociaal emotionele ontwikkeling als hun cognitieve ontwikkeling (Förrer, Jansen, Kenter, 2004).

Bij leerlingen met matige en zwaardere handicaps zijn in coöperatieve situaties meer interpersoonlijke contacten en positieve sociale en verbale interacties op hoger niveau waargenomen (Putnam, 1989, Eichinger, 1990). Johnson en Johnson verbinden harde cijfers aan deze positieve bevindingen. In onderzoek uit 1981 werden gemiddeld 48 interacties per 30 minuten durende sessies tussen niet-gehandicapte- en gehandicapte leerlingen gemeten. In groepen waar sprake was van een individuele setting werden er 16 interacties gemeten. Hieruit blijkt dus de positieve invloed van coöperatieve interactie in heterogene groepen.

Ook voor leerlingen met afwijkend sociaal gedrag heeft een coöperatieve omgeving positieve invloed. Uit onderzoek van Quinn, Magee, Pennell en Angel (1995) blijkt dat heterogene coöperatieve leergroepen meer acceptatie van leerlingen met afwijkend sociaal gedrag vertonen. Het gevoel van acceptatie van groepsgenoten en het succes op gebied van

cognitieve- en sociale vaardigheden doorbreken het patroon van anti sociaal gedrag, waardoor er minder afwijkend sociaal gedrag vertoond zal worden.

Er zijn niet alleen positieve onderzoeksresultaten. De effecten op leerlingen die samenwerken met leerlingen met speciale behoeftes zijn niet altijd voordelig. Uit onderzoek van Cosden, Pearl en Bryman (1985) blijkt, dat sterke leerlingen beter presteerden qua kennisvaardigheden tijdens individueel leren dan de sterke leerlingen die samenwerkten met leerlingen met speciale leerbehoeften.

Robinson en Forsyth (1990) wijzen op de bezorgdheid van de leerlingen zonder speciale leerbehoeftes. Zij zijn bezorgd over een negatieve invloed op hun prestaties door de samenwerking met leerlingen met speciale behoeftes. Op hun beurt zijn de leerlingen met speciale leerbehoeftes weer bezorgd over de onbekende situatie met de daarbij behorende interactie met 'normale' leerlingen.

Bezorgdheid komt ook voor bij ouders van sterke leerlingen. Zij zijn bang dat hun kind als tutors gebruikt worden en dat ze alleen samenwerken met leerlingen die een lager niveau hebben. Volgens Robinson en Forsyth is deze zorg niet terecht, wanneer coöperatief leren goed gestructureerd is en nauwkeurig wordt ingevoerd.

Coöperatief leren heeft voor leerlingen met speciale leerbehoeftes ook effecten op het sociale gebeuren buiten de groep. Uit onderzoek van Slavin, Madden en Leavey (1984) werd het effect van de TAI (Team Assisted, Individualization methode) gemeten bij leerlingen met de meest voorkomende handicaps. Uit de studie bleek dat deze leerlingen vaker werden gekozen tot 'beste vriend' door niet-gehandicapte leerlingen. Ook bleek uit de studie dat de gehandicapte leerlingen vaker als vriend werden gekozen in de groepen waarin gebruik werd gemaakt van TAI dan in de controle groepen waar op traditionele wijze les werd gegeven.

Ook Robinson en Forsyth (1990) wijzen op verbetering van zowel kwaliteit als kwantiteit van relaties tussen leerlingen met en leerlingen zonder speciale leerbehoeftes, wanneer coöperatieve leermethodes worden gebruikt.

3.4.2 Conclusie

De effecten voor coöperatief leren op leerlingen met speciale leerbehoeftes zijn op sociaal gebied weliswaar positief, maar er zitten wel wat haken en ogen aan. Zowel binnen de groep als buiten de groep heeft coöperatief leren positieve effecten voor leerlingen met speciale leerbehoeftes (Slavin, Madden en Leavey, 1984). Er moet echter wel aandacht zijn voor het feit dat de samenwerking tussen 'normale' leerlingen en leerlingen met speciale leerbehoeftes niet altijd tot positieve leerresultaten leidt voor de 'normale' leerlingen (Cosden, Pearl en Bryman, 1985).

Op het gebied van relaties zijn de resultaten positief te noemen. Volgens Robinson en Forsyth (1990) moet dan wel gewerkt worden met coöperatieve leermethodes. Ik vraag me af of dit resultaat tevens bereikt kan worden indien er geen sprake is van coöperatief leren.

3.4.3 Algemene conclusie

Er is niet een eenvoudig antwoord te geven op de vraag of de effecten van coöperatief leren positief of negatief zijn. Er zijn veel positieve aspecten voor coöperatief leren op cognitief en sociaal gebied, maar daarvoor moet echter aan tal van voorwaarden worden voldaan.

Ten eerste moet de coöperatieve leersituatie voldoen aan de 5 basiskenmerken die zijn opgezet door Johnson en Johnson: (Zie voor verder uitwerking hiervan hoofdstuk 2.1)

- Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- Individuele verantwoordelijkheid;
- Directe interactie;
- Samenwerkingsvaardigheden;
- Evaluatie van het groepsproces.

(Johnson, Johnson & Holubec, 1994)

Putnam (1998):

‘Mits adequaat toegepast, heeft coöperatief leren een positief effect op de leerprestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.’

Ten tweede speelt de leraar met zijn ervaring en scholing inzake coöperatief leren een cruciale rol. Zijn keuzes bij de groepssamenstelling en de meest geschikte coöperatieve werkvorm zijn van invloed. Een grondige implementatie, met voldoende tijd voor de leraar om te wennen aan coöperatief les leren geven, is een voorwaarde voor de positieve effecten van coöperatief leren. De leraar heeft bij coöperatief leren de rol van coach, begeleider, bemiddelaar en observator.

Ten derde is niet alle leerstof geschikt voor coöperatief leren. Zo onderscheiden Oostdam, Peetsma en Blok (2007) drie soorten kennis: declaratieve kennis, procedurele kennis en strategische kennis. Declaratieve kennis is beter geschikt voor een zelfstandige verwerking dan procedurele- en strategische kennis. Er moet dus goed worden gekeken welke leerstof geschikt is voor coöperatief leren.

Ten vierde zullen niet alle leerlingen goed gedijen bij coöperatief leren. Van der Werf wijst erop, dat er altijd leerlingen zullen zijn die meer gebaat zijn bij gestructureerde instructie, terwijl anderen beter gedijen bij een meer eigen verantwoordelijkheid. Zo kunnen er ook leerlingen zijn die meer gebaat zijn bij samenwerkend leren, terwijl andere leerlingen juist beter alleen leren. Zij pleit dan ook voor verder onderzoek naar het testen op kleine schaal in verschillende leeromgevingen.

Door het afwisselen van de werkvormen wordt rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Net als Van der Werf ondervinden Robinson en Forsyth (1990) in hun onderzoek, dat sommige leerlingen van nature sterk competitief zijn ingesteld en, dat zij beter presteren in een competitieve omgeving dan in een coöperatieve.

Leerlingen moeten, net als de leraren, de tijd en de mogelijkheid krijgen om te wennen aan coöperatief leren. Ze dienen voldoende vaardigheden te ontwikkelen om coöperatieve werkvormen uit te voeren. De groepssfeer en het functioneren van de groep wordt mede bepaald door de bereidheid van leerlingen om samen te werken. Simons (2006) wijst op het belang, dat leerlingen eerst moeten leren om op andere manieren te gaan leren voordat deze vormen effectief kunnen zijn.

Ten vijfde blijkt uit onderzoek, dat ook de groepssamenstelling een factor van belang is. Volgens Gillies (2003) zullen de voordelen van coöperatief leren toenemen als de groepen uit niet meer dan vier leden bestaan en heterogeen zijn.

De onderzoekers Robinson en Forsyth (1990) benadrukken, dat men voorzichtig dient te zijn met het grote aantal positieve uitkomsten van al het onderzoek, dat is gedaan op het gebied van coöperatief leren. Deze uitkomsten zijn niet klakkeloos te vertalen naar de praktijk. Iedere studie is afhankelijk van de onderzoeksgegevens: de groepsgrootte, de leeftijd van de onderzochte leerlingen, de duur van de studie, de gebruikte methode van coöperatief leren, de samenstelling van de groep, etcetera.

Wanneer rekening wordt gehouden met al deze factoren kunnen er duidelijk positieve effecten zijn bij coöperatief leren. Leerlingen maken zich de leerstof eigen, doordat ze hierover met elkaar praten. Hierdoor krijgt de leerstof meer betekenis voor de leerlingen (Gillies, 2003).

Ook wanneer gekeken wordt naar maatschappelijke ontwikkelingen is coöperatief leren belangrijk. Samenwerken is immers een vaardigheid die ieder mens moet beheersen om sociaal adequaat te kunnen functioneren (Van Mulken, 1999). Coöperatief leren draagt bij aan het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden (Förrer, Kenter & Veenman, 2000).

Tenslotte geven Blatchford, Baines en Rubie-Davies (2006) volgens mij terecht aan, dat de meest gerenommeerde studies met positieve uitkomsten voor coöperatief leren niet een realistisch beeld geven van de klas in de praktijk. De omstandigheden zijn kunstmatig en de groepssamenstelling is niet representatief voor de gemiddelde Nederlandse klas. Volgens Blatchford e.a. is er een discrepantie tussen de positieve theorie en de beperkte invoering ervan in de praktijk. Wellicht is er verder onderzoek nodig naar de oorzaken waarom er geen draagvlak bestaat voor de toepassing van coöperatief leren in de dagelijkse onderwijspraktijk in Nederland.

Ik denk, dat het belangrijk is om objectief en bewust te blijven kijken of coöperatief leren een duidelijke meerwaarde heeft boven individueel werken.

4 Zijn kleuters in staat om samen te werken?

"Qui docet discet"
(doceren betekent dat je de dingen tweemaal leert)
Seneca

Hoe ziet de sociale ontwikkeling van kleuters in het algemeen eruit en welke factoren zijn van invloed op het sociale functioneren van kleuters op school? Bij het functioneren op school ligt het accent op samenwerken in de groep. Ik ben uitgegaan van kleuters zonder leer- of gedragsproblemen of problemen van lichamelijke of geestelijke aard.

4.1 De sociale ontwikkeling van kleuters in het algemeen

Ik heb als definitie voor sociale ontwikkeling gekozen voor de definitie zoals Baeten, Custers, Donni, Erlingen en Fransen uit 2006 die hebben geformuleerd. Deze vind ik compleet en geeft goed weer, dat de sociale ontwikkeling gezien moet worden als een proces.

'Met sociale ontwikkeling kan een proces bedoeld worden waardoor het kind zelfstandig leert deel te nemen aan de gewoonten, de omgang en ook de waarden die gebruikelijk zijn in de samenleving waar het kind toe behoort.'

Volgens Decraene en Coppens (1991) is de sociale ontwikkeling nauw verbonden met de zintuiglijke, motorische, emotionele, taal- en denkontwikkeling. Sociale ontwikkeling heeft volgens Decraene en Coppens voor een groot deel te maken met attitudes en gevoelens van kleuters. Hierbij vermelden Decraene en Coppens echter niet waar de attitudes en gevoelens door veroorzaakt worden.

In de meeste ontwikkelingstheorieën komt naar voren, dat sociale ontwikkeling een interactief proces is. Binnen dit interactieve proces spelen de kleuter en zijn omgeving een rol. Door samenwerking van de kleuter met de personen in zijn omgeving is er ontwikkeling mogelijk (Janssen-vos, 2001).

4.1.1 Zelfbeeld

Kleuters creëren een zelfbeeld door wat er tegen hen wordt gezegd en door de behandeling die ze van anderen krijgen. Bij een positieve relatie krijgt de kleuter een gewaardeerd en geaccepteerd gevoel. Hij voelt zichzelf de moeite waard. Zo ontstaat een positief zelfbeeld. (Baeten, Custers, Donni, Erlingen, Fransen, 2006)

Nieuwe gevoelens waar de kleuter mee geconfronteerd wordt zijn trots en schaamte. De kleuter moet voor zichzelf durven opkomen. Zo wordt iedereen wel eens geplaagd of buitengesloten bij het spelen. De reactie daarop wordt sterk bepaald door het zelfvertrouwen. Zelfvertrouwen geeft kinderen een veilig gevoel zodat ze in een situatie durven reageren (Baeten, Custers, Donni, Erlingen, Fransen, 2006).

'Als een vijfjarige kleuter te passief is en niet bij zijn standpunt blijft, verliest hij, als dat vaak gebeurt, zijn zelfvertrouwen met als gevolg dat hij ook niet meer door anderen gerespecteerd wordt. Als een kind daarentegen agressief wordt, dan komt er ook op den duur een moment dat andere kinderen op afstand blijven' (de Vries, 1999).

De kleuter gaat onderscheid maken tussen wat bij de eigen persoon en wat bij anderen hoort. Hierdoor kan het kind nadenken over zichzelf en over de situatie waarin het verkeert. Het kind creëert daarmee zijn eigen denk- en belevingswereld en vanuit die wereld vindt, mede door de reactie van de ouders, de persoonlijkheidsontwikkeling plaats (Goorhuis, 2005).

Baeten, Custers, Donni, Erlingen en Fransen (2006) wijzen erop, dat er pas zelfvertrouwen tot stand kan komen wanneer kleuters plezier kunnen beleven in eigen prestaties, als de volwassene hen ruimte geeft voor het uitproberen en wanneer er voldoende steun en aanmoediging geboden wordt.

4.1.2 Rivaliteit en jaloezie

Het egocentrisme speelt bij kleuters van vier jaar een grote rol. Wanneer de kleuter richting de zes jaar gaat vermindert het egocentrisme. De ontwikkeling hiervan is per kind verschillend.

‘Kleuters zijn nog heel erg egocentrisch en bekijken alles vanuit henzelf. Zij zijn het middelpunt en denken dat alles om hen draait. Wanneer zij merken dat dit niet altijd zo is, komen ze in protest. Jaloezie is in zekere zin dus een vorm van protest. Wanneer een kleuter jaloez is zal hij proberen op allerlei manieren aandacht te vragen. Kleuters spiegelen zich ook vaak aan elkaar. Ze willen alles hebben wat hun leeftijdsgenootjes ook hebben’ (Baeten, Custers, Donni, Erlingen, Fransen, 2006).

Verhulst verklaart, dat kinderen om besef te kunnen hebben van doelgerichte agressie, altruïsme en empathie ze moeten begrijpen, dat zij onafhankelijke personen zijn die hun eigen handelen veroorzaken. Ook moeten zij beseffen, dat hun gedrag bij de ander bepaalde gevoelens kan opwekken die niet dezelfde hoeven te zijn als die van henzelf (Verhulst, 2005).

Dodge (1983) schrijft, dat de wijze waarop leerlingen groepsgenoten benaderen (Dodge spreekt over ‘sociale benaderings patronen’) een belangrijke graadmeter is van de sociale vaardigheden in groep 3. Bovendien laat Dodge (1983) zien, dat agressie gericht op groepsgenoten een factor is om de status van groepsgenoten onderling te bepalen. Jongens die ongepast, storend, antisociaal en agressief spelgedrag vertonen, worden minder populair. Jongens worden populairder wanneer ze in staat zijn om blijvende samenwerking met andere leerlingen kunnen hebben.

In veel onderzoeken wordt er gewezen op het gegeven, dat agressie een grotere rol speelt bij jongens dan bij meisjes.

4.1.3 Vriendschap

In hoeverre zijn kleuters in staat om vriendschappen te sluiten en te onderhouden met leeftijdsgenoten?

Vriendschap is onafhankelijk van sociale interactie maar is wel gerelateerd aan de sociale competenties van een kind. Onder sociale interactievaardigheden wordt ook het intreden in een groep, het spelen met groepsgenoten, affectieve expressie en ander gedrag, dat leidt tot acceptatie van groepsgenoten en populariteit verstaan (Dodge 1983, Hodge 1983).

De literatuur toont aan, dat er sprake dient te zijn van een wisselwerking, zowel in materiële (bijvoorbeeld speelgoed delen) als in immateriële zin (nu doen we het op mijn manier, straks doen we het op jouw manier). Volgens Rubin (1980) houdt vriendschap voor jonge kinderen in, dat ze positieve reacties van het andere kind verwachten (De Vries, 1999).

‘Doordat kleuters nu veel meer in aanmerking komen met leeftijdsgenoten is er een duidelijke verschuiving zichtbaar op het vlak van contacten met anderen. Deze verschuiving begint vanaf het einde van het derde en duurt tot het zesde levensjaar. De kleuter gaat steeds meer optrekken met leeftijdsgenoten, en minder met volwassenen personen’ (Baeten, Custers, Donni, Erlingen, Fransen, 2006).

Het structurerende element van de vriendschapsrelatie is volgens Fiske de gelijkwaardigheid van vrienden. De mooie kant van de gelijkwaardigheid wordt door de uitwisseling van diensten gevormd, Een minder mooie kant is te vinden in het samen roddelen over dezelfde mensen waar je allebei een hekel aan hebt. De lelijkste kant is te vinden in het principe oog-om-oog en tand-om-tand (De Vries, 1999).

De ‘gelijkwaardigheid’ van De Vries zien we bij Piaget terug in de term ‘wederzijds respect’. Volgens een publicatie van Piaget uit 1932 zijn kinderen in de omgang met leeftijdsgenoten veroordeeld tot wederzijds respect. Kleuters zullen tijdens contacten met leeftijdsgenoten wederzijds uitmaken wat en hoe ze iets gaan doen.

Verhulst wijst op de beperkingen van sociale vaardigheden die we redelijkerwijs mogen verwachten van kleuters:

‘Kleuters hebben het vermogen zich in de ander te verplaatsen en zijn in staat verdriet bij anderen waar te nemen. Dat wil nog niet zeggen dat zij zich ernaar zullen gedragen. Hulpvaardig gedrag en het vermogen om bijvoorbeeld speelgoed of snoep te delen ziet men nog weinig bij de kleuters. In de loop van de kleutertijd en op de schoolleeftijd komt prosociaal gedrag steeds meer voor, zowel bij meisjes als bij jongens, hoewel meisjes zachtaardiger zijn in hun gedrag’ (Verhulst, 2005).

Onderstaande indeling naar leeftijd van kleuters in contact met andere kleuters komt uit 'Vriendschap bij kleuters' van de projectgroep MPK Leuven uit 2006:

4 Jaar:

Vanaf vier jaar is vooral het parallelspel van toepassing. Iedereen speelt in dezelfde ruimte, maar naast elkaar. Meestal is het eerste verbale contact heel basaal. Als het lijkt te klikken gaan kinderen op zoek naar dingen die ze samen kunnen doen.

Er is nog geen echte samenwerking. Een kleuter heeft zijn eigen doelen, en houdt hierbij nog geen rekening met die van de anderen. Het is mogelijk dat hij de andere kleuters als een hinderpaal ofwel als middel gaat zien om dat bepaalde doel te bereiken. De kleuter heeft nog geen zicht op de andere kleuter of zijn bedoelingen. Hij kan zijn eigen standpunt ook nog niet loslaten om zich in het standpunt van een ander in te leven.

5 jaar:

In de loop van het vijfde jaar krijgt het contact met anderen een meer persoonlijk karakter. In plaats van samen spelen omwille van de interesse in het speelgoed, gaan ze nu samenspelen omwille van bepaalde personen. Deze beginnende vriendschappen zijn redelijk labiel en kunnen dan ook door de kleinste voorvallen verbroken worden.

De kleuter begint ook stilaan meer rekening te houden met de verlangens en de wensen van een ander. Deze verlangens en wensen kunnen ze nu ook beter aan elkaar duidelijk maken door middel van het communiceren.

In het samenspel treedt een zekere rolverdeling op. Bij het spelen van een rollenspel krijgen alle spelers een zekere complementaire rol, en er is ook sprake van een beurtsysteem. Hierdoor zou iedereen de kans moeten krijgen om de interessante rollen eens te spelen.

Om samen te kunnen spelen moeten er ook bepaalde regels of afspraken gemaakt zijn. Nu is de kleuter in staat om zelf eenvoudige afspraken op te stellen. Ze worden dan ook aangetrokken door activiteiten met duidelijke regels waar ze zich aan houden.

6 jaar:

Vanaf het zesde levensjaar kunnen er tussen de kleuters stabielere vriendschapsbanden groeien. De groepen worden geleidelijk aan groter en blijven ook langer bestaan. De competitiegeest groeit. Tussen de kleuters ontstaat de drang om zich met elkaar te vergelijken en te meten. Door het toenemen van de samenwerking treedt er ook een grotere rivaliteit op. Dit gebeurt meestal in de vorm van 'wedstrijdjes'. Hierdoor leren ze tegenslagen te verdragen, zich aan spelregels te houden en geconcentreerd een doel na te streven.

(Baeten, Custers, Donni, Erlingen, Franssen, 2006)

4.1.4 Samen spelen, samen werken

Strategieën die volgens Stocking, Arezzo en Leavitt al door oudste kleuters gebruikt worden:

- Onder woorden brengen van het eigen recht;
- Erkennen van het recht van een ander;
- Een voorstel doen om het conflict op een andere manier op te lossen;
- Uitleggen wat het voordeel is van de oplossing;
- Onredelijke eisen niet tolereren;
- Sportief accepteren van de mening van de ander;
- Een compromis zoeken.

Niet iedere kleuter is even handig in het gebruik van deze strategieën (de Vries, 1999).

Jonge kinderen die sociaal vaardig zijn, zijn in staat om zichzelf aan te passen aan anderen middels uitwisseling van informatie en het vaststellen van overeenkomsten en verschillen, terwijl ze tegelijkertijd bezig zijn met het oplossen van conflicten die ontstaan in het spel. Ook wordt beschreven, dat geliefde kinderen beter in staat zijn om duidelijk te communiceren met hun groepsgenoten dan minder geliefde kinderen, en vertellen de geliefde kinderen meer over zichzelf aan groepsgenoten (Gottman, 1983).

Connolly en Doyle (1983) zijn van mening, dat kinderen die geregeld complexe fantasie spelletjes doen met groepsgenoten populairder zijn en betere sociale vaardigheden bezitten dan andere kinderen. Maar het is lastig om vast te stellen wat er eerder was, de spelervaring of de sociale vaardigheden. Uit dit onderzoek is ook gebleken, dat fantasie of ‘doen-alsof’ spelen meer positieve effecten hebben dan niet-fantasie spelen. Het ‘doen-alsof’ spelen is waarschijnlijk de activiteit, waarin kleuters de meeste mogelijkheden hebben om sociale vaardigheden te oefenen in een prettige omgeving met veel betrokkenheid van alle betrokkenen. Succesvol sociaal ‘doen-alsof’ spelen vraagt om belangrijke vaardigheden omdat kleuters twee of misschien zelfs wel meer perspectieven moeten kunnen innemen. Dat van hem- of haarzelf en dat van de andere kleuters. En dan op een wijze die acceptabel en betekenisvol is voor de situatie van het ‘doen-alsof’ spel (Katz, McClellan, 1991).

Het geregeld deelnemen aan fantasie of ‘doen-alsof’ spel geeft kleuters de mogelijkheid om sociale vaardigheden te oefenen en te verfijnen. Kinderen die vaak bezig zijn met ‘doen-alsof’ spel hebben meer de mogelijkheid dan andere kleuters om hun cognitieve en sociale dimensies van sociale competentie te oefenen en verbeteren. Katz en McClellan zien fantasie spel niet alleen als een middel om sociale competenties te verbeteren, ze zien fantasie spel ook als een doel op zich. De ontwikkeling binnen het ‘doen-alsof’ spel geeft kleuters succeservaringen op speelgebied en maakt hen als speelmaatjes aantrekkelijker.

Omdat spelen zo’n belangrijke rol speelt bij leerlingen in kleutergroepen en omdat sociale interactie een bepalende factor vormt bij spel, is het redelijkerwijs aan te nemen, dat de kleuterperiode een belangrijke tijd is voor de ontwikkeling van sociale competenties. Als dat dit zo is, kan het gebrek aan de mogelijkheid van kinderen om sociale interacties te hebben door spel gedurende de kleuterperiode ernstige gevolgen hebben voor de kwaliteit van spelen wanneer de kinderen ouder zijn (Katz en McClellan, 1991).

4.2 De invloed van diverse factoren

Er zijn meerdere factoren die een rol spelen in de sociale ontwikkeling van kleuters en dus in de mate waarop kleuters kunnen samenwerken.

Ik heb drie factoren uitgewerkt: de rol van de opvoeders, de rol van de sociale status en de rol van de leeromgeving.

4.2.1 De invloed van relatie tussen de kleuter en zijn/haar opvoeders

Bowlby’s ‘attachment theory’ komt in veel onderzoeken naar de relatie tussen kinderen en ouders terug. Bowlby’s onderzoek uit 1969 is voor mij een duidelijk bewijs, dat hechting van een kind met zijn of haar opvoeder veel invloed heeft op zijn sociale competenties.

De ‘modelling’ theorie van Bandura komt ook regelmatig terug in de onderzoeken. Wanneer kinderen sociaal gedrag leren middels imitatie, lijkt mij, dat een sprekend bewijs van de

invloed van de ouder-kind relatie. Hier kan ik me ook een duidelijk beeld van vormen. Wanneer jonge kinderen thuis gewend zijn aan een prettige omgang met begrip dan zullen deze kinderen deze manier van omgang op school vanzelfsprekender vinden dan kinderen die thuis veel onbegrip en negativiteit meemaken.

Zowel in positieve als in negatieve zin komt in alle onderzoeken de relatie tussen de aard van de ouder-kind en zijn of haar sociale gedrag terug. Uit de meta-analyse van Schneider, Atkinson en Tardif (2001) blijkt, dat de invloed van een goede hechting met de opvoeder niet bepaald groot is. Ze concluderen dat andere factoren zeker ook een belangrijke rol spelen.

Volgens Howes (1987) wordt het fundament voor een goede balans tussen eigen behoeften en die van anderen al in het eerste jaar gelegd. Dit fundament wordt gevormd doordat kinderen zich identificeren met hun opvoeders. Hieruit blijkt dus een duidelijke invloed van de opvoeder.

De uitkomst van de studie van Fagot (1997) ondersteunt het idee, dat de rol van ouderlijk gedrag invloed heeft op de interacties van kinderen met groepsgenoten. Echter, alleen bij wederzijds negatieve interactie in de ouder-kind interactie is dit overduidelijk.

Uit onderzoek van Youngblade en Belsky (1992) blijkt bijna het tegenovergestelde. Kinderen met meer negatieve interacties met hun moeders op hun derde, hebben minder negatieve, meer wederzijdse vriendschappen op hun vijfde. Bovendien hebben kinderen met positieve moeder-kind relaties minder positieve en minder voortdurende vriendschappen.

Kinderen die minder veilig gehecht zijn aan hun moeder hebben een verhoogd risico op een minder hechte band met de leerkracht. Dit is echter alleen het geval wanneer de leerkracht weinig emotioneel ondersteunend gedrag toont. Indien de leerkracht wel emotioneel ondersteunend is, verdwijnt dit negatieve effect.

Als kinderen tijdens het opgroeien te maken krijgen met drie of meer risicofactoren, dan wordt een ongestoorde ontwikkeling bijna onmogelijk. Voorbeelden van risicofactoren die voor de hand liggen zijn: armoede in het gezin, het overlijden van een van de ouders, scheiding van de ouders en geestelijke en/of lichamelijke mishandeling. Maar er zijn ook minder voor de hand liggende risicofactoren: de geboorte van een broertje of zusje, een verhuizing of jongen zijn (Rutter, 1979, 1990).

Het onderzoek van Verschuere, 'Relaties van kinderen thuis en op school: benaderd vanuit de gehechtheidstheorie', over relaties thuis en op school verwijst regelmatig naar de klassieke onderzoeken inzake hechting. De vergelijking met Bowlby over behoeften aan hechting vind ik hierin treffend:

'De behoefte van kinderen om gehecht te raken aan een beschermende soortgenoot behoort tot de primaire behoeften van de menselijke soort en het hebben van zulke duurzame gehechtheidrelatie is even belangrijk voor de psychische ontwikkeling van kinderen als eiwitten en vitamines zijn voor de lichamelijke ontwikkeling' (Verschuere, 2007).

Driessen heeft in zijn Paper voor de Onderwijs Research Dagen van 2004 een model (zie bijlage 1) opgesteld waarin de verklaring van verschillen in de cognitieve competenties van kinderen centraal staat. Het model onderscheidt drie blokken van kenmerken, namelijk kind-

en gezinskenmerken, opvoedingskenmerken en ontwikkelingskenmerken. Het voert hier te ver om alle kenmerken toe te lichten. Ik beperk me tot de, voor deze scriptie belangrijkste conclusies van het onderzoek van Driessen.

‘Naarmate ouders meer communiceren met hun kind, zullen hun kinderen ook socialer zijn naar anderen toe, en naarmate ouders meer vijandig gedrag vertonen naar hun kinderen, zullen die op hun beurt ook negatiever gedrag vertonen.’

‘Het ouderlijke opleidingsniveau speelt een centrale rol bij de verklaring van verschillen in sociale en cognitieve competentie, maar daarnaast speelt ook de etniciteit en in samenhang daarmee, de keuze voor het Nederlands als thuistaal en het beheersingsniveau van het Nederlands door de ouders.’

4.2.2 De invloed van de sociale status en reputatie in de groep

De rol van een kind in de groep heeft veel effect op zijn of haar samenwerking met groepsgenoten. Welke rol een kind heeft hangt weer van allerlei factoren af. Gedrag, sociale handigheid, reputatie en de relatie van het kind met de leerkracht kunnen van invloed zijn op het sociale gedrag van een peuters en kleuters.

Hazen en Black (1989) stellen dat het hebben van goede communicatieve vaardigheden bijdraagt aan het niveau van sociale interactie. Vooral bij het reageren op en participeren in gesprekken in de groep. Deze vaardigheden spelen volgens Hazen en Black een belangrijke rol bij de status die kinderen hebben in de groep.

Volgens Goorhuis (1991, 1992) leren peuters en kleuters zelf en hebben ze daar geen leerkracht of school bij nodig. In onderzoek van Rubin en Rose-Krasnor (1992) wordt dit echter tegengesproken. Vroege samenwerking levert volgens hen een belangrijke socialiserende functie op met respect voor de ontwikkeling van sociale competenties.

Opvallend is het resultaat uit onderzoek van Black en Hazen (1990), dat wanneer een kind eenmaal het predicaat ‘disliked’ heeft, het voor het kind heel lastig is om van dit etiket af te komen. Het is dus van belang voor leerkrachten om dit tijdig te signaleren en te doorbreken. Door het verkrijgen van succeservaringen kan het kind op meer positieve wijze samenwerken met groepsgenoten.

Bokhorst, Gossens, Bruinsma en van Boxtel (2002) stellen, dat jonge kinderen duidelijke oordelen hebben over leeftijdsgenoten op basis van hun gedrag. Ze kunnen weinig sympathie opbrengen voor kinderen die antisociaal gedrag vertonen. Omgaan met sociaal angstige kinderen lijkt vooral gebaseerd te zijn op medelijden. Omgaan met agressieve en teruggetrokken kinderen levert weinig eigen voordeel of plezier op in vergelijking met omgang met sociale en populaire kinderen.

In hetzelfde artikel stelt Bokhorst bovendien:

‘Bij de intrede in de basisschool wordt de sociale omgeving aanzienlijk vergroot. Gedurende de eerste weken worden nieuwe sociale contacten gelegd en relaties aangegaan (Selman, 1981). Kinderen vestigen een eerste indruk op klasgenoten. Op grond hiervan vormen dezen zich een oordeel en reageren ze op het vertoonde gedrag (Pepler, Craig & Roberts, 1998; Putallaz & Gottman, 1981). Reeds vanaf het begin worden sociale posities in de groep bepaald (Dodge, Schlundt, Schocken & Degulach,

1983; Ladd, 1989). Zo blijken het vertoonde gedrag en populariteit ook in die eerste periode al direct met elkaar samen te hangen. De indruk die kinderen op anderen maken zorgt er bovendien voor dat ze een reputatie opbouwen die het verdere sociale contact beïnvloedt' (Hymel, 1986; Hymel, Wagner & Butler, 1990).

Een groeiende hoeveelheid bewijs indiceert, dat kinderen die minimale vaardigheden in sociale relaties met groepsgenoten hebben, het risico lopen op diverse sociale aanpassingsproblemen in hun latere leven (Parker, Asher, 1987). Bovendien is er bewijs dat de kwaliteit van de sociale vaardigheden tijdens de peuter- en kleuterperiode een accurate voorspeller is van zowel cognitieve als sociale vaardigheden in hogere groepen (Pellegrini, Glickman, 1990).

4.2.3 De invloed van de leeromgeving

Welke invloed heeft de leeromgeving op de kwaliteit van samenwerken bij kleuters? Volgens Crockenberg en Litman (1990) zijn er diverse redenen waarom kinderen de klassikale regels en procedures weigeren of tegenwerken :

- Oncoöperatief en storend gedrag kan het resultaat zijn van onderliggend emotioneel lijden (van buiten de groep) zijn. Het weigeren van groepsactiviteiten kan een uiting zijn van een groeiende maar slecht gestuurde drang naar onafhankelijkheid.
- De weigering kan komen door een slechte afstemming van het leerplan op de individuele leerling. De activiteiten kunnen te formeel, te schools, te saai of niet relevant zijn voor de leerling.
- Een vrije of juist een autoritaire klassencultuur kan leiden tot sociale problemen van leerlingen onderling die in andere klassenculturen wel zouden kunnen functioneren.
- Sommige kinderen ontwikkelen sociaal storend gedrag omdat ze niet kunnen voldoen aan de gestelde verwachtingen.
- Anderen kunnen niet voldoen aan de verwachtingen omdat ze sociale problemen hebben.
- Sociale problemen in de groep kunnen impliceren, dat sommige kinderen te jong zijn om meer dan een paar uur per dag in een groep te functioneren of dat het aantal leerlingen met wie ze moeten omgaan te groot is voor hun sociale ontwikkelingsniveau.

Wanneer kleuters starten met de basisschool komt een nieuwe belangrijke volwassene in het leven van kleuters, namelijk de leraar. Zo kan het bijvoorbeeld zijn, dat een kleuter tijdens het spelen buiten op het schoolplein bij de leraar blijft (soms zelfs hand in hand). Belangrijk is een warme relatie tussen beiden. Dit stimuleert kleuters om het gedrag en de ideeën van de leraar over te nemen (Baeten, Custers, Donni, Erlingen, Franssen, 2006).

Een negatieve en vooral conflictvolle relatie met de leerkracht blijkt een risicofactor te zijn voor de verdere schoolse en psychosociale ontwikkeling van kinderen. Onderzoek laat ook zien, dat agressief gedrag en conflict in de relatie met de leerkracht elkaar wederzijds versterken: kinderen die agressiever zijn, lopen meer risico op conflict in de relatie met de leerkracht en dat conflict verergert op zijn beurt de mate van agressief gedrag. Daarentegen blijkt een nabije relatie met de leerkracht de schoolse en psychosociale ontwikkeling van kinderen te bevorderen. Met name een warme, ondersteunende relatie heeft een beschermende functie voor kinderen met bepaalde risico's (Verscheuren, 2007).

In 1992 hebben Katz en McClellan een checklist opgesteld met eigenschappen, die volgens hen iedere 3 à 4 weken moet worden doorgenomen voor ieder kleuter. Door het letten op de punten van de checklist kunnen leraren checken of eventuele aandachtspunten wel of niet

zorgwekkend zijn. De checklist is bedoeld voor kinderen tot ongeveer zes jaar oud. Ze benadrukken, dat een normale sociale ontwikkeling niet vereist dat ieder kind een ‘social butterfly’ is.

De kwaliteit van vriendschappen is van meer belang dan de kwantiteit. Het is belangrijk om te beseffen, dat sommige kinderen meer verlegen zijn dan anderen. Dat kan van invloed zijn op sociale relaties onderling. Zolang een verlegen kind nog kan genieten van de ‘goede dingen van het leven’ zoals verjaardagen, feestjes en familie uitjes, kan men ervan uitgaan dat de verlegenheid wel spontaan minder zal worden. Leraren kunnen leerlingen met behulp van deze lijst eigenschappen observeren (Katz en McClellan, 1992)

<p>I. Individual attributes: The child:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is usually in a good mood • Is not excessively dependent on the teacher, assistant or other adults • Usually comes to the program or setting willingly • Usually copes with rebuffs and reverses adequately • Shows the capacity to empathize • Has positive relationship with one or two peers; shows capacity to really care about them, miss them if absent, etc. • Displays the capacity for humour • Does not seem to be acutely or chronically lonely
<p>II. Social skill attributes: The child usually:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approaches others positively • Expresses wishes and preferences clearly; gives reasons for actions and positions • Asserts own rights and needs appropriately • In not easy intimidated by bullies • Expresses frustrations and anger effectively and without harming others or property • Gains access to ongoing groups at play and work • Enters ongoing discussion on the subject; makes relevant contributions to ongoing activities • Takes turns fairly easily • Shows interest in others; exchanges information with and requests information from others appropriately • Negotiates and compromises with others appropriately • Does not draw inappropriate attention to self • Accepts and enjoys peers and adults of ethnic groups other than his or her own • Gain access to ongoing groups at play and work • Interacts non-verbally with other children with smiles, waves, nods, etc.
<p>III. Peer relationship attributes The child is:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usually accepted versus neglected or rejected by other children • Sometimes invited by other children to join them in play, friendship, and work. <p>(Katz, McClellan, 1992)</p>

5 De effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2

**"Als je iets door en door wil leren kennen, onderwijs
het dan aan anderen"
(T. Edwards)**

Ondanks het feit dat er enorm veel onderzoek gedaan is naar coöperatief leren, is er niet bijster veel onderzoek gedaan naar de effecten van coöperatief leren bij kleuters.

Veel literatuur begint bij leerlingen van zeven jaar en ouder. De materialen en methodes zijn bij het merendeel van de onderzoekers niet geschikt voor leerlingen jonger dan 6 jaar. Er zijn onderzoekers die een grens aangeven van een leeftijd van 8 jaar, zij achten, dat coöperatief leren vanaf die leeftijd geschikt is. En tenslotte zijn er onderzoekers die hun aanpak geschikt achten voor leerlingen van alle groepen.

Van het onderzoek dat wel over kleuters gaat komt het merendeel uit de Verenigde Staten. Ik heb me daarbij gericht op onderzoek naar leerlingen in de zogenaamde 'kindergarten' en 'K1', respectievelijk groep 1 en groep 2 bij ons.

Vanzelfsprekend zijn de effecten uit hoofdstuk 3.3 ook van toepassing op kleuters. Om het belang van vroeg starten met coöperatief leren te benadrukken wil ik de specifieke voordelen bij kleuters benoemen.

5.1 De sociale effecten

Op sociaal gebied zijn er veel voordelen te vinden in de literatuur. Zo komt het aspect, dat leerlingen die gewend zijn aan coöperatief leren, sneller en makkelijker leren rekening te houden met anderen frequent terug.

Een groeiende hoeveelheid bewijs indiceert, dat kinderen die minimale vaardigheden in sociale relaties met groepsgenoten hebben, het risico lopen op een verscheidenheid aan sociale aanpassingsproblemen in hun latere leven (Parker, Asher, 1987). Bovendien is er bewijs dat de kwaliteit van sociale vaardigheden tijdens de peuter- en kleuterperiode een betrouwbare voorspeller is van zowel cognitieve als sociale vaardigheden in hogere groepen (Pellegrini, Glickman, 1990). Dit is volgens mij geen argument voor specifiek coöperatieve werkvormen. Ieder vorm van sociale interactie van kleuters draagt dus bij aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Ik kan uit de door mij gelezen literatuur niet opmaken of er verschil zit in het samen spelen en werken zonder coöperatieve structuren of met coöperatieve structuren.

Paley (1999) geeft aan, dat jonge kinderen van nature al empathisch en vriendelijk zijn. Ze individueel laten werken is tegen hun natuur en verstoort hun gevoel van gemeenschap. Kinderen die gewend zijn aan coöperatief leren, leren op natuurlijke wijze rekening te houden met anderen, helpen anderen of vragen zelf om hulp.

Lyman, Lawrence, Foyle en Harvey (1988) geven aan, dat coöperatief leren meer aandacht zou moeten krijgen van opvoeders die met jonge kinderen werken in peuter- of kleuterklassen. Verder wijzen ze in betreffend onderzoek op een van de meest samenhangende bevindingen: coöperatieve activiteiten verhogen de genegenheid voor groepsgenoten, vooral voor groepsgenoten uit anderen sociale en etnische groepen. Ze wijzen

vervolgens nog op het feit dat coöperatief leren in peuter- of kleutergroepen positieve gevoelens voor school, leraren en andere leerlingen kan verhogen. Dit vormt een belangrijke basis voor verdere successen op school.

Coöperatieve leerstrategieën kunnen de leraar helpen in het verbeteren van het zelfvertrouwen van leerlingen. Omdat het zelfvertrouwen invloed heeft op de perceptie van de leerling over hoe anderen hen zien, zorgt de positieve interactie binnen de coöperatieve activiteiten voor meer zelfvertrouwen en zal de leerling sneller geneigd zijn om een positiever beeld van zichzelf en anderen te hebben (Foyle, Lyman, Thies, 1991).

Uit alle onderzoeken komt de natuurlijke aard van coöperatief leren bij kleuters terug. Het zou eigenlijk tegennatuurlijk zijn om kleuters niet samen te laten werken. Uit onderzoek van Vermette, Harper en Dimillo (2004) blijkt dat het toepassen van coöperatieve structuren de effecten nog verder verbetert. Maar wat nu precies het verschil is tussen ‘natuurlijke samenwerking’ en het toepassen van coöperatieve structuren wordt in dit onderzoek van Vermette, Harper en Dimillo niet duidelijk. Johnson en Johnson (1984) geven aan, dat de componenten van coöperatief leren een goede aanvulling vormen op de doelen van voorschoolse educatie.

Voor leerlingen die sociaal niet zo sterk zijn vormt coöperatief leren een manier om sociaal handiger te worden. De teams kunnen zo worden samengesteld dat een minder populair kind met een populair kind samenwerkt en daarmee de gelegenheid krijgt om samen succeservaringen op te doen en om de kunst van de andere leerling af te kijken (Hermans e.a., 2005). Maar wanneer ik uitga van de Referentiegroepentheorie is dit niet vanzelfsprekend. Ik kan niet opmaken uit de theorie van Richer (1976) of deze ook van toepassing is op kleuters. Zou dat wel het geval zijn dan is het afhankelijk van het zelfbeeld van de kleuter of het wel of niet positief is om zich te vergelijken met de groep (Zie voor informatie hoofdstuk 3.2.7).

5.2 De cognitieve effecten

Het is moeilijk om onderzoek te vinden over de effecten van coöperatief leren bij kleuters. Zelfs in Kagan's boek ‘Structureel Coöperatief Leren’ worden nauwelijks werkvormen vermeld die geschikt zijn voor kleuters. Het meeste onderzoek naar coöperatief leren is gedaan vanaf leerlingen in groep 3, vermeldt Vermette (1998) in haar onderzoek naar coöperatief en collaboratief leren voor kinderen van 4 tot 8 jaar. De coöperatieve leer methode ‘Learning together’ van Johnson en Johnson (1994) is echter geschikt voor alle groepen van de basisschool.

Leraren van groep 1 en 2 hebben het niet snel over kleuters die coöperatief bezig zijn. Ook de formele coöperatieve werkvormen en structuren komen niet veel voor in de kleutergroepen. Toch stimuleren zij wel hun leerlingen om samen te werken in zowel taalgebruik als werkzaamheden.

Rogoff (1990) heeft het in haar onderzoek “Cognitive development in social context” haar onderzoek gebaseerd op dat van Vygotsky (De bekende zone van de naaste ontwikkeling). Zij heeft overtuigend bewijs dat de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen voornamelijk tot uiting kan komen bij sociale relaties. Het onderzoek van Rogoff laat zien, dat jonge kinderen in feite continu leren door na te denken over hetgeen ze ervaren middels observeren en samenwerken met groepsleden en meer vaardige personen in hun omgeving (Katz, McLelland, 1991).

Vermette, Harper en Dimillo (2004) hebben onderzoek gedaan om leraren van leerlingen van 4 tot 8 jaar te helpen inzake het opzetten en uitvoeren van een coöperatieve omgeving. Zij hebben daarbij de volgende vragen gesteld:

1. *Hebben leerlingen formeel gestructureerde collaboratieve ervaringen nodig?*

Volgens Gillies en Ashman (1989) is dit wel het geval. Zij concluderen, dat wanneer leerlingen al vroeg geconfronteerd worden met coöperatieve strategieën, zij hier voordeel van zullen ondervinden in de toekomst. Zij zien het als een waardevolle investering om jonge kinderen te leren hoe ze kunnen samenwerken en ze daar ervaringen in op te laten doen. In een eerdere studie van Rogoff en Gauvain (1989) werd gesproken over de kracht van wat zij noemen “ gedeelde taak verantwoordelijkheid, gedeelde beslissing neming, mogelijkheden onderzoekend en hardop denken”. Het duidelijk maken van verwachtingen geeft leerlingen een model en helpt mee om scaffolding strategieën te ontwikkelen.

2. *Zullen leerlingen die samenwerken niet eindigen in een conflict?*

Volgens Stevahn en Johnson (2000) is het antwoord hierop zowel ja als nee. Zo waren er wel degelijk conflicten tijdens hun onderzoek maar leerden de leerlingen hier goed mee om te gaan. Ze leerden om problemen op te lossen die ontstonden tijdens het samenwerken. Leerlingen begrepen zowel het conflict zelf als de oplossingsmogelijkheden en waren ook bereid om deze te gebruiken.

3. *Helpt het werken in duo's mee aan de ontwikkeling van een bepaalde lesinhoud?*

Fuchs en Karns (2001) hebben onderzoek gedaan bij leerlingen die de getallenrij leerden middels formeel gestructureerde coöperatieve aanpak. De resultaten waren overtuigend. Alle leerlingen lieten een verbetering zien op een gestandaardiseerde test. Bovendien kwam naar voren, dat sterke leerlingen niet benadeeld werden door het werken met een zwakkere leerling. De sterkere leerlingen raakten tijdens de samenwerking ook niet verveeld.

4. *Hebben leerlingen geen beloning nodig om de samenwerking met andere leerlingen effectief te maken?*

In onderzoeken van zeker 40 jaar geleden of ouder van Kohn, Glasser en anderen werd competitie gezien als de enige manier om leerlingen te motiveren. In 1980 kwam Johnson met andere inzichten. In zijn onderzoek werd een groep van 45 eerste groepers uit de midden klasse opgedeeld in sexe en capaciteiten. Er werd hen een complex probleem voorgelegd. Leerlingen die samenwerkten behaalden hogere scores voor het redeneren en categoriseren dan leerlingen die alleen werkten of in competitieve teams.

De samenwerkende groepen hadden het meeste baat bij een coöperatieve structuur: “bespreek wat ik niet begrijp”. De samenwerkende groep was ook beter in staat om hun denkprocessen te analyseren, hulp te vragen en te geven en om gebruik te maken van de feedback en suggesties van hun groepsgenoten.

In de boeken die in Nederland zijn geschreven over coöperatief leren wordt geen onderscheid gemaakt tussen de onderbouw en de midden- en bovenbouw. Van Vught (2002) stelt echter in zijn boek: “*Coöperatief leren leidt, op alle leeftijden en bij bijna alle soorten onderwerpen en taken, tot betere prestaties*”. Hier valt uit op te maken, dat zijn boek ook het coöperatief leren bij kleuters beschrijft. Dit komt ook terug in de door hem omschreven coöperatieve

werkwijzen en –vormen. Daarbij zijn 72 van de in totaal 208 varianten ook geschikt voor kleuters (Daarvan vallen er 56 onder de zogenaamde spel- en bewegingsvormen, 11 onder ‘de eerste stappen’ en de resterende vijf onder diverse overige varianten).

5.3 Conclusie; wat zijn de effecten van coöperatief leren in groep 1 en 2?

Er zijn dusdanig veel voorwaarden waaraan coöperatief leren dient te voldoen waardoor het bijna een kunst is om aan alle gunstige voorwaarden te voldoen. Naast de voorwaarden waar aan voldaan moet worden zijn er ook factoren die van invloed zijn op de effectiviteit van het coöperatief leren. In deze paragraaf wil ik mijn conclusie verder onderbouwen.

5.3.1 Zijn kleuters wel in staat tot coöperatief leren?

Ik ben uitgegaan van de indeling zoals Baeten, Custers, Donni, Erlingen en Fransen (2006) die hanteren om te bekijken vanaf welke leeftijd kleuters kunnen samenwerken.

4 jaar:

Leerlingen van vier jaar zijn nog niet in staat om rekening te houden met de wensen en doelen van een ander. De vierjarigen spelen naast elkaar, in parallel spel. Het lijkt mij lastig om coöperatieve werkvormen uit te laten voeren zonder dat de kleuter zich in de ander kan verplaatsen. Hierdoor kan bovendien niet worden voldaan aan de samenwerkingsvaardigheden, het 4^e basiskenmerk van Johnson en Johnson.

Kleuters van vier jaar zien hun groepsgenoten of als obstakel of als middel om hun eigen doel te behalen. Bij een eventuele samenwerking zal dus geen sprake zijn van positieve wederzijdse afhankelijkheid.

Daarnaast blijkt uit de literatuur, dat de groepsvorming bij kleuters van vier jaar zeer labiel is. De leden wisselen regelmatig van groepje waardoor een evaluatie van het groepsproces problematisch kan worden.

Coöperatief leren volgens de basiskenmerken van Johnson en Johnson is volgens deze indeling dus niet haalbaar voor vierjarige kleuters.

5 jaar:

Bij vijfjarigen zijn vriendschappen redelijk labiel en ze worden om het kleinste voorval verbroken. Dit zou van invloed kunnen zijn op kleuters die moeten samenwerken.

Door het steeds meer rekening kunnen houden met anderen, de verbetering van de verbale communicatie en het kunnen maken van afspraken bij spelen wordt coöperatief leren realiseerbaar voor kleuters van 5 jaar.

6 jaar:

Er ontstaat een groei naar competitiedrang. Of zesjarigen daardoor beter presteren in competitief onderwijs dan in coöperatief onderwijs durf ik niet te concluderen. Wellicht dat de competitie tussen teams ook voldoening brengt.

Uitgaande van de indeling van Baeten, Custers, Donni, Erlingen en Fransen (2006) zou er begonnen kunnen worden met coöperatief leren op de leeftijd van vijf jaar. Dit is wel een theoretische indeling. In de praktijk kan een sterke leerling van vier misschien al wel beter samenwerken dan een zwakke leerling van bijna zes. Bovendien zijn er nog tal van andere factoren die de samenwerkingsvaardigheden kunnen beïnvloeden. Het is volgens mij de taak

van de leraar om een juiste inschatting te maken. Ook bij de verdeling van de samenwerkende duo's zijn deze gegevens van belang. De theoretische indeling zoals Baeten, Custers, Donni, Erlingen en Frans en die hanteren komt ook in andere literatuur terug (Verhulst, 2005; Decraene en Coppens, 1991).

5.3.2 Sociale effecten

Ik kan uit de door mij gelezen onderzoeken en literatuur voorzichtig concluderen, dat coöperatief leren de sociale sfeer in groep 1 en 2 wel kan bevorderen. Eigenlijk zijn er geen negatieve aspecten in de door mij gelezen literatuur te vinden. Sterker nog, ik heb gericht gezocht naar negatieve effecten van coöperatief leren bij kleuters maar heb geen enkel onderzoek kunnen traceren. Ik denk, dat dit komt doordat sociale effecten veel minder goed te meten zijn dan cognitieve effecten.

Bij veel onderzoeken worden de positieve effecten van coöperatief leren expliciet genoemd maar ontbreekt een vergelijking met andere soorten onderwijs. Zo stellen Lyman, Lawrence, Foyle en Harvey (1988) dat de positieve gevoelens voor school, leraren en andere leerlingen verhoogd kunnen worden door coöperatief leren in peuter- of kleutergroepen. Maar of dit ook het geval is bij klassikaal onderwijs is niet duidelijk.

Paley (1999) impliceert, dat kleuters van zichzelf al empathisch en vriendelijk zijn ingesteld en, dat het tegennatuurlijk is om kleuters individueel te laten werken. Volgens mij bestaan er geen kleutergroepen zonder coöperatief leren waar kleuters alleen individueel werken. Als kleuters van zichzelf al empathisch en vriendelijk zijn ingesteld, zoals Paley beweert, waarom zijn er dan coöperatieve werkvormen nodig? Wat voegen deze dan toe aan de al van nature samenwerkende kleuters? Volgens Vermette, Harper en Dimillo (1998) worden de effecten van samenwerken door coöperatieve structuren verder verbeterd. Maar hoe en waardoor wordt in hun onderzoek niet duidelijk gemaakt.

Er zijn veel onderzoeksresultaten met overtuigende cijfers die spreken voor positieve sociale effecten bij coöperatief leren (Cohen, 1994; Johnson en Johnson, 1989, 1994; Kulik en Kulik, 1991; Slavin, 1995, 1996). Zo zijn er positieve effecten gevonden voor:

- Sociale en communicatieve vaardigheden;
- Vriendschapsrelaties;
- Houding t.o.v. school en leraren;
- Zelfvertrouwen;
- Affectieve ontwikkeling.

Maar geen van deze onderzoeken is gericht op kleuters en geen van deze onderzoeken is realistisch voor de Nederlandse onderwijspraktijk.

Voor een positief effect op de sociale sfeer zijn tal van voorwaarden vereist. Bovendien zijn er ook nog tal van factoren die van invloed zijn op de effecten van coöperatief leren. In de theorie kan het coöperatief leren precies en effectief doordacht zijn. Wanneer het echter in de praktijk niet juist wordt uitgevoerd is de effectiviteit weg. Hierdoor krijg ik de indruk, dat een positief effect niet eenvoudig is te behalen.

5.3.3 Cognitieve effecten

Ik heb geen specifieke onderzoeksresultaten gevonden over de cognitieve effecten van coöperatief onderwijs bij kleuters. Uitgaande van het principe van elaboratie zijn er goede argumenten te vinden voor coöperatief leren. Daar staat echter tegenover, dat er binnen andere vormen van onderwijs ook sprake kan zijn van elaboratie. Of er een verschil bestaat tussen de kwaliteit en/of kwantiteit van elaboratie bij coöperatief leren en ander vormen van onderwijs heb ik niet kunnen uitsluiten. Het verbaliseren van gedachten kan ook plaatsvinden bij fantasiespel of bij het samen bouwen in de bouwhoek.

Volgens Vygotsky (1978) speelt imitatie een prominente rol in de zone van de naaste ontwikkeling. Is voor een positief cognitief effect imitatie alleen voldoende of hebben kleuters de basiskenmerken nodig voor het behalen van cognitieve effecten? Volgens Vygotsky vinden hogere mentale functies zoals denken, aandacht en logisch redeneren hun oorsprong in de sociale interactie (Rogoff, Wertsch, 1984). ‘Elke structuur van het individueel functioneren is afgeleid van of een weerspiegeling van het sociaal functioneren’ (Kingma, Tomic, 1997)

‘Children can imitate a variety of actions that go well beyond the limits of their own capabilities. Using imitation, children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults’ (Vygotsky, 1978).

Hieruit concludeer ik, dat wanneer kleuters onderling contact hebben en wanneer ze de mogelijkheid hebben om te imiteren, dat zij ook cognitieve effecten kunnen behalen. In hoeverre coöperatief leren dit tot een hoger level kan brengen kan ik niet vinden in de door mij gelezen literatuur.

Er is wel onderzoek dat aantoont dat coöperatief leren bij kleuters goed werkt als investering voor de verdere schoolloopbaan. Vermette, Harper en Dimillo (2004) stellen in hun onderzoek, dat leerlingen van 4 tot 8 jaar baat hebben bij het werken met coöperatieve structuren. Zij zien coöperatief onderwijs bij kleuters als een investering voor de toekomst. Ik kan me hier wel in vinden. Wanneer een school besluit om coöperatief leren in te voeren is het bevorderlijk om de leerlingen hier in de kleuterklassen al bekend mee te maken. Het is van belang, dat leerlingen de gelegenheid krijgen om coöperatief te kunnen functioneren (Simons, 2005). Coöperatief werken functioneert hierbij zowel als doel en als middel. Er is een positief en open klasklimaat nodig om kleuters te laten samenwerken. De attitude van “iedereen kan iets, niemand kan alles” is belangrijk voor kleuters. Deze attitude zal niet bij alle kleuters van nature aanwezig zijn. Daar dient aan gewerkt te worden.

5.3.4 De groepssamenstelling

Voor het behalen van positieve sociale en cognitieve effecten is de wijze van groepssamenstelling van belang. Kleuters werken het beste in duo's want dan vindt er meer overleg plaats (Ros, 1994). Voor oudere kleuters met goede samenwerkingvaardigheden zijn drietallen ook geschikt.

Een heterogene groepssamenstelling is voor het merendeel van de onderzoekers vanzelfsprekend. Zwakke leerlingen kunnen zich optrekken aan de sterkere leerlingen. In het geval van kleuters zal dit veelal opgaan voor jonge kleuters die zich optrekken aan oudere kleuters.

5.3.5 Tenslotte

Een belangrijke conclusie uit diverse onderzoeken gaat over de invoering en uitvoering van coöperatief leren in de praktijk. Uit diverse onderzoeken blijkt, dat er in de dagelijkse onderwijspraktijk, ondanks intensieve training, veelal niet wordt voldaan aan de strikte condities (m.b.t. doelen samenwerkend leren, samenstelling van de groepen en de feedback- en evaluatie structuur). (Veenman, Van Benthum, Bootsma, Van Dieren, & Van der Kemp, 2002)

6 Het praktisch product: Een advies voor coöperatief leren in groep 1 en 2

"Verwondering is het begin van wijsheid" Socrates

Bij aanvang van mijn scriptie had ik een advies in gedachten voor het in- en uitvoeren van coöperatief onderwijs toegespitst op groep 1 en 2. Na het lezen van alle onderzoeken en literatuur blijkt een eenduidig advies echter niet eenvoudig. De positieve effecten van coöperatief onderwijs zijn niet eenvoudig haalbaar. Daarnaast hangen de positieve effecten die wel haalbaar zijn van talrijke factoren en voorwaarden af.

Het advies inzake de implementatie heb ik uitgewerkt in paragraaf 1. In paragraaf 2 ga ik dieper in op het advies voor de leraar. De aspecten die van belang zijn voor leerlingen die coöperatief gaan leren behandel ik in paragraaf 3.

Gezien de conclusie van mijn scriptie past het niet om pasklare lessen op te nemen die de sociale sfeer pretenderen te verbeteren. Ik richt me daarom in paragraaf vier op lessen met een cognitief doel.

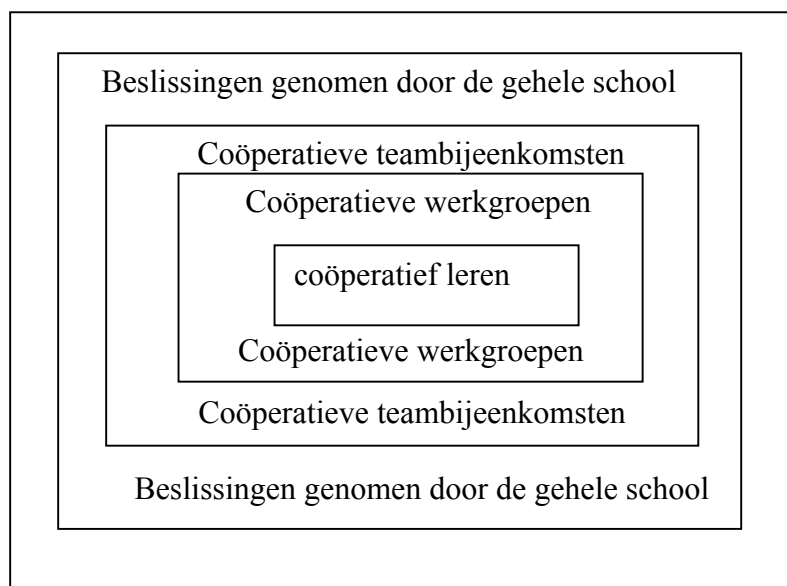
6.1 De implementatie

Voor deze paragraaf heb ik informatie verzameld over het implementeren van coöperatief leren op school. Er is veel overlap bij de verschillende literatuur maar er zijn ook verschillen. Ik ben in de eerste plaats uitgegaan van Nederlandse literatuur, onderzoeken en publicaties. Daarnaast geef ik aanvullingen uit buitenlandse publicaties en onderzoeken die specifiek gericht zijn op jonge kinderen..

6.1.1 De coöperatieve school

Slavin (1995) en Johnson, Johnson en Holubec (1993) omschrijven een model waarin de hele school een coöperatieve organisatie nastreeft. Dit wordt de 'coöperatieve school' genoemd. Belangrijk bij de 'coöperatieve school' is, dat niet alleen de leerlingen samen werken maar dat ook het gehele team gaat samenwerken middels coöperatieve principes.

In onderstaand model is de opbouw van de coöperatieve school schematisch weergegeven:



Afbeelding 7 - De coöperatieve school

6.1.2 De coöperatieve school volgens Förrer, Jansen en Kenter

De methode van de 'coöperatieve school' wordt uitgewerkt door Förrer, Jansen en Kenter in het boek 'Coöperatief leren in het basisonderwijs'. Daarin stellen ze, dat wanneer alle groepen binnen school werken volgens dezelfde uitgangspunten, de kans groter is, dat de vernieuwing blijvend is. Doordat leraren en schoolleiders gezamenlijk plannen en ideeën formuleren voor de invoering van coöperatief leren op school, is er sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het werken op coöperatieve wijze van de leraren moet gezien worden als een vorm van collegiale coaching.

Implementatie bevorderende factoren volgens Förrer, Jansen en Kenter (2004):

1. Werken aan betrokkenheid;
2. Ontwikkelen van persoonlijke actieplannen;
3. Samenwerking met collega's;
4. Goed leiderschap;
5. Het vormen van een veranderteam.

Ad 1 Werken aan betrokkenheid

Een goede inventarisatie van de persoonlijke opvattingen van de betrokken leraren is belangrijk om een goed beeld te krijgen van de standpunten ten opzichte van coöperatief leren. Wanneer een teamlid minder positief is over coöperatief leren dan moet dit bespreekbaar gemaakt worden met de schoolleider. Er moet gekeken worden naar de zorgen, onzekerheden en oplossingen. Wanneer leraren met negatieve gevoelens beginnen aan de invoering van coöperatief leren zal dit zeker negatieve gevolgen hebben op de resultaten.

Ad 2 Ontwikkelen van persoonlijke actieplannen

Volgens Förrer, Jansen en Kenter moet het schoolbreed invoeren van coöperatief leren gezien worden als een proces. Middels een persoonlijk actieplan maken leraren duidelijk waar en hoe ze aan bepaalde aspecten willen werken. Middels evaluatie van de actieplannen kan bekeken worden of doelen zijn behaald en welke doelen vervolgens gesteld kunnen worden.

Ad 3 Samenwerking met collega's

Middels het instellen van een coöperatieve werkgroep kan er gezamenlijk gewerkt worden aan:

- Bespreken actieplannen;
- Observeren van elkaars lessen;
- Uitwisselen van ervaringen;
- Coöperatieve lessen voorbereiden;
- Uitzoeken van geschikt onderwijsmateriaal.

De coöperatieve werkgroepen kunnen uit verschillende jaargroepen bestaan of juist per bouw worden samengesteld. Collegiale coaching heeft volgens Förrer, Jansen en Kenter (2004) meer betekenis voor leraren dan externe mensen die lessen komen observeren en evalueren.

Uit het artikel 'Coöperatief leren in het voortgezet onderwijs: evaluatie van een scholingsprogramma' van Veenman, Koenders en Van der Burg (2001) blijkt het belang van een goede training voor leraren:

‘Uit de observaties blijkt dat de docenten na de training essentieel geachte kenmerken van CL beter uitvoeren dan vóór de training (zoals het structureren van positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid, het bevorderen van directe interactie tussen de groepsleden, aandacht voor sociale vaardigheden en het toezicht houden op het groepswerk). Tussen de voor- en nameting zijn bij de docenten uit de controlegroep geen significante verschillen gevonden. Vergeleken met de docenten uit de controlegroep zijn de docenten in de experimentele groep beter in staat de volgende essentieel geachte kenmerken van CL uit te voeren: aandacht voor sociale vaardigheden, het bevorderen van directe interactie tussen de groepsleden en het toezicht houden op het groepswerk. Uit deze gegevens mag worden afgeleid dat de docenten door het volgen van de training beter in staat waren essentieel geachte kenmerken van CL in hun lespraktijk te realiseren.’

Ad 4 Goed leiderschap

Taken van de schoolleider:

- Ontwikkelen duidelijke en gedeelde visie;
- Motiveren en stimuleren van het team.

Ad 5 Het vormen van een veranderteam

Het veranderteam bestaat uit:

- Schoolleider;
- Intern begeleider;
- Derde persoon (enthousiaste leraar die zich graag wil inzetten voor de invoering van coöperatief leren).

De taak van het veranderteam:

- Sturing geven aan het veranderproces;
- Begeleiden en ondersteunen van collega's.

De betrokkenheid van ouders

Het is belangrijk dat ouders worden ingelicht over de invoering van coöperatief leren op de school van hun kinderen. Dit kan middels het organiseren van een ouderavond of het versturen van een nieuwsbrief.

Ouders kunnen minder positief reageren op de veranderingen op school. Bezwaren kunnen bijvoorbeeld zijn:

- Moet het accent wel op samenwerken liggen in een maatschappij waarin individueel presteren zo'n belangrijke rol speelt?
- Leren de goede leerlingen nog wel wat wanneer ze met minder goede leerlingen moeten samenwerken?
- Kan mijn kind wel goed leren wanneer er veel onrust in de klas is door het overleg in groepjes?

Het is de taak van het team om bezwaren van ouders te kunnen weerleggen. Het is daarbij ook belangrijk om duidelijk te maken dat er niet alleen met coöperatieve werkvormen gewerkt gaat worden. Naast de coöperatieve werkvormen wordt er ook nog individueel en/of competitief gewerkt.

6.1.3 Het CL-schoolverbeteringsprogramma van Krol

Studies uit het buitenland (Shachar, 1996; Shachar en Shmuelevitz, 1997) wijzen uit, dat de invoering van coöperatief leren een langdurig en ingewikkeld proces is. Krol is de eerste die

onderzoek heeft gedaan naar een effectieve uitvoering van coöperatief leren op basisscholen in Nederland. In haar onderzoek 'Toward Interdependence' staat centraal hoe coöperatief leren kan worden ingevoerd. Het schoolverbeteringsprogramma is uitgevoerd in twee aaneengesloten schooljaren (1999/2000 en 2000/2001) en is ingevoerd bij vier experimentele scholen. Daarnaast werd ook gebruik gemaakt van drie controlescholen.

Een succesvolle invoering hangt af van de inzichten en vaardigheden die leraren hebben in coöperatief leren. Middels training van de staf en het vervolgens opzetten van leiderschapsteams wordt een schoolbrede invoering gerealiseerd.

Stafontwikkelingsprogramma

Het Stafontwikkelingsprogramma is gericht op het veranderen van het instructiegedrag en de percepties van leraren. Tijdens 10 bijeenkomsten kwamen de volgende aspecten aan bod:

- Basiskennmerken;
- De rol van de leraar;
- Het aanleren van sociale vaardigheden;
- Het werken met heterogene groepen;
- De combinatie van coöperatief leren met directe instructie;
- Coöperatief leren met jonge kinderen.

Programma voor de leiderschapsteams (LT)

Tijdens zes bijeenkomsten werden de geformeerde leiderschapsteams getraind op de ontwikkeling van leiderschapspraktijken die van belang zijn om de rest van het team te ondersteunen. Ondersteuning voor het LT was er in de vorm van ondersteuningsinstrumenten:

- Het coachen van leerkrachten;
- Het gebruik van implementatieondersteuningsformulieren;
- Werken met groepen coöperatieve leraren;
- Het voeren van biografische gesprekken.

Volgens Krol speelden de LTs een actieve rol maar waren er wel factoren die van invloed waren waarover het LT geen controle had:

- Het LT was nog niet geformeerd op het moment dat de schoolleider beslist om coöperatief leren in te voeren (Hierdoor waren niet alle teamleden even gemotiveerd);
- Wisseling van de personeelsbezetting;
- Problemen met tijd vrijmaken voor de LT taken.

Het leerkrachtniveau

De beslissing tot deelname (of niet) is een aangelegenheid van het gehele team (Krol, 2005). In de eerste fase van het implementatieproces bleek, dat leraren die meer betrokken waren bij de besluitvorming, meer gemotiveerd van start zijn gegaan dan de leraren die minder bij de besluitvorming waren betrokken.

Volgens Krol (2005) kunnen onduidelijkheden over de veranderingen op school als gevolg van het invoeren van een nieuwe manier van leren, bij de leraren soms leiden tot weerstand. Deze weerstand kan tot problemen leiden bij een goede implementatie van coöperatief leren. Problemen zoals het ontbreken van uniformiteit van het coöperatieve programma in de gehele school en problemen bij het aanpassen van het standaard geleverde coöperatieve programma aan de specifieke behoeftes van de school. Dit probleem is ook bekend als het 'agenda-setting-dilemma' (Richardson 1994).

Door betrokkenheid van het gehele team bij de besluitvorming kan het agenda-setting-dilemma voorkomen worden.

In de publicatie ‘Leergerichte interacties, een onderzoek naar de effecten van het scholingsprogramma coöperatief leren op de interacties van basisschoolleerlingen’ van Janssen, Veenman en Wensveen uit 2004 komt dit aspect ook naar voren:

‘Vanuit het betrokkenheidsmodel (Van den Berg en Ros 1999) kan gezegd worden dat de leraren in de eerste instantie vooral ‘ik-betrokken’ zijn. In deze fase van het implementeren van een onderwijsvernieuwing zijn ze vooral bezig met competentievragen als “kan ik het wel, past dit wel bij mij, wat moet ik hiervoor wel niet allemaal doen?”. Pas als deze fase met succes doorlopen is ontstaat ruimte en energie om aandacht te geven aan relevante anderen als leerlingen en collega’s (taak- en andere betrokkenheid). De eerste jaren zijn de leraren vooral gericht op het integreren van coöperatieve werkvormen in hun onderwijsrepertoire en minder gericht op het toerusten van de leerlingen met effectieve interactievormen’ (Janssen, Veenman en Wensveen, 2004)

6.1.4 Coöperatief leren volgens Knapen

Knapen (2004) is vrij beknopt over de invoering van coöperatief leren maar hij ziet een schoolbrede invoering evenals Krol en Förrer, Jansen en Kenter als voorwaarde.

Knapen wijst op het belang van scholing op locatie waarbij alle teamleden aanwezig zijn. ‘Zodoende kunnen klokken gelijk worden gezet en beschikt iedereen binnen een team over dezelfde startinformatie’.

Tijdens de scholing van het team is het goed om al te experimenteren met coöperatief leren. Dit zogenaamde ‘begeleide inoefenen’ kan tijdens de bijeenkomsten worden geëvalueerd.

Knapen pleit voor het zoeken naar vormen die het experimenteren in de klassen kunnen ondersteunen zoals coaching of maatjes-leren.

Knapen hanteert net als Förrer, Jansen & Kenter de term ‘veranderteam’.

De taak van het leiderschapsteam of veranderteam is om na te denken en beslissingen te nemen over:

- De wijze van faciliteren;
- De wijze van ondersteuning;
- De voorbereiding van scholingsbijeenkomsten;
- De wijze van verzamelen van ervaringsgegevens.

Het team heeft tot taak om een doorgaande lijn te ontwikkelen voor de in- en uitvoering van coöperatief leren. Bijvoorbeeld over het rangschikken van samenwerkingsvaardigheden van eenvoudig tot complex.

6.1.5 Schildwacht en Van Vught

In de cursus ‘Samenwerkend leren’ van Rita Schildwacht (2003) wordt alleen aandacht besteed aan de invoering van coöperatief leren op klassikaal niveau. Er is geen informatie over implementatie op schoolbrede basis.

Ook in het boek ‘Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs’ van Van Vught (2002) komt de invoering van coöperatief leren alleen aan bod op groepsniveau. De informatie is gericht op de leraar die binnen zijn of haar groep coöperatief leren wil invoeren.

6.1.6 Aanvulling uit buitenlandse onderzoeken en publicaties

In de publicatie ‘What we know about: cooperative learning’ van Robinson en Forsyth voor de ERS (Educational Research Service) uit 1990, heb ik onderstaande factoren overgenomen. De factoren zijn aandachtspunten voor een succesvolle implementatie van coöperatief leren.

Factoren waarvan een succesvolle implementatie van coöperatief leren afhankelijk is: (Robinson, Forsyth, 1990)

1. De rol van de leerkracht;
2. De rol van de leerling;
3. De rol van het bestuur van de school;

Ad 1 De rol van de leerkracht

Middels voldoende kennis van coöperatief leren en een goede voorbereiding kan de leerkracht coöperatief leren zonder problemen invoeren. In Amerika werden er workshops gegeven voor leraren die het programma ‘Jigsaw’ (Aronson, 1978) gingen invoeren. Hierbij was aandacht voor het observeren en reflecteren. Johnson en Johnson hebben richtlijnen opgesteld voor het opzetten van coöperatief leren:

1. Heldere specificaties van:
 - a. De leerdoelen van de les;
 - b. Structuur van de opdracht en het doel;
 - c. De samenwerkingsvaardigheden waarop het accent zal komen te liggen.
2. Planning van de instructiematerialen ter bevordering van de samenhang.
3. Leraren moeten de lesmaterialen dusdanig gebruiken dat benadrukt wordt dat de opdracht een gedeelde inspanning is. De leerlingen bevinden zich in een “alleen zinken of samen zwemmen” situatie. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het geven van slechts één werkblad aan een geheel team.
4. Geef de leerlingen aanvullende en verbindende rollen binnen hun team. Geef leerlingen bijvoorbeeld de opdracht om samen te vatten, te controleren en te corrigeren.
5. Observeer de leerlingen tijdens de interacties in hun team om zo te inventariseren wat de problemen zijn bij het samen uitvoeren van de opdracht. Geef assistentie, maar alleen op adviserende wijze. Verhelder opdrachten, herhaal belangrijke procedures en beantwoord vragen. Het beantwoorden van vragen moet de leraar pas doen wanneer geen van de teamleden het antwoord weet. Geef suggesties voor meer effectieve procedures en een beter gedrag wanneer bepaalde teams moeite hebben met samenwerken.
6. Evalueer het teamproces. Geef de leerlingen feedback met betrekking tot de criteria die waren opgesteld voor het te behalen lesdoel. Geef de groepen zelf ook de tijd om hun eigen samenwerking te bespreken en om samen te bekijken hoe de samenwerking in de toekomst verbeterd zou kunnen worden.

Ad 2 De rol van de leerling

Robinson en Forsyth hebben uit diverse onderzoeken (o.a. Johnson en Johnson, 1985; Slavin, 1988; Webb, 1984) geconcludeerd, dat de rol van de leerling bij het invoeren van coöperatief leren middels het aanbieden van een duidelijke structuur ook verbeterd kan worden. Leraren dienen regels op te stellen die individueel gedrag in de teams omschrijven.

1. Actieve deelname van de leerlingen in het team. Luister naar andermans ideeën, ook als je het er niet mee eens bent.
2. Moedig andere teamleden aan in het leveren van hun bijdrage.
3. Als je een opdracht niet begrijpt vraag je om uitleg aan je teamleden voordat je te rade gaat bij je leraar. Wees volhardend in het verkrijgen van een antwoord.
4. Onthoud goed, dat de activiteit niet volbracht is voordat ieder teamlid de activiteit goed begrijpt. Het is een deel van je verantwoordelijkheid om vragen van je teamleden te beantwoorden en ze te helpen bij het begrijpen van de leerstof.

Ik vind deze regels wel hooggegrepen, volgens mij zijn ze te abstract voor kleuters. Hoe vraag je aan een kleuter, dat hij volhardend moet zijn richting teamgenoten?

Ad 3 De rol van het bestuur (de leiding) van de school

De rol van de ‘administration’ is om leraren te ondersteunen, feedback te geven en te motiveren. Aandachtspunten daarbij zijn:

1. Goed geïnformeerd zijn over de basiselementen van coöperatief leren, de variatie in activiteiten en de procedures voor implementatie.
2. Wees niet de enige steun en toeverlaat voor de leraren. Zet een systeem op voor collegiale coaching.
3. Focus niet te veel op de standaard procedures van de implementatie maar hou ook rekening met de vaardigheden van de leraren. Het kan zijn dat er een aanpassing is vereist.
4. Na afronding van de scholing en coaching van het team is het raadzaam om goed op de hoogte te blijven van informatie, materialen en bijscholingsmogelijkheden omtrent coöperatief leren.
5. Zorg voor goede informatievoorziening, vooral richting ouders.

Algemene adviezen van Robinson en Forsyth

Coöperatief leren moet niet voor alle vakken gebruikt worden. Ook voorstanders van coöperatief leren vinden een combinatie van coöperatief, competitief en individueel leren het meest effectief. Geen enkele vorm van leren is het beste, de combinatie geeft het meeste kans op succes (Robinson en Forsyth, 1990).

Een passende en effectieve implementatie van coöperatief leren vraagt om een grondige kennis van het concept, de specifieke werkvormen, de rol van de leerkrachten, ouders, het schoolteam en de leerlingen (Robinson en Forsyth, 1990).

6.1.7 Het cursusaanbod in Nederland

Er worden in Nederland door diverse bedrijven cursussen aangeboden voor het in- en uitvoeren van coöperatief leren. Gezien de tijdsduur van deze cursussen vraag ik me af of de cursussen wel volstaan. Kan een leraar in de aangeboden cursustijd zelf leren om coöperatief les te geven? Gezien de vele factoren en voorwaarden waar rekening mee gehouden dient te worden lijkt mij dit nogal hoog gegrepen. Slechts enkele organisaties maken onderscheid in de cursus voor de schoolleiding en die voor het lerarenteam.

Hieronder zijn de gegevens van de organisaties die ik op het internet heb gevonden schematisch weergegeven:

Naam van de organisatie en cursus	Website	Duur/aantal bijeenkomsten	Kosten
CED groep 'Coöperatief leren doe je samen'	www.cedgroep.nl	5 bijeenkomsten van 3 uur.	€ 636,00 per deelnemer (inclusief cursusmap)
ABC onderwijsadviseurs 'Coöperatief leren, de basis'	www.hetabc.nl	4 bijeenkomsten van 2 uur.	€ 315,00 per deelnemer (inclusief werkboek)
ABC onderwijsadviseurs 'Coöperatief leren, schoolorganisatie en management'	www.hetabc.nl	In overleg.	€ 105,00 per uur (plus de aanschaf van het boek van boek Kagan)
Onderwijsdiensten Noordwest 'Coöperatief leren'	www.obdnoordwest.nl	4 bijeenkomsten van 2,5 uur.	€ 405,00 per deelnemer
Hogeschool Domstad Fontys lerarenopleiding 'Coöperatief leren'	www.domstad.nl	3 bijeenkomsten van 2,5 uur	€ 350,00 per deelnemer (plus € 40,00 voor aanschaf boek)
Onderwijsadvies 'Coöperatief leren: De basis'	www.onderwijsadvies.nl	4 bijeenkomsten van 3,5 uur	€ 485,00 per deelnemer (inclusief boek, infokaart en licentiekosten)
Saxion Hogeschool IJsselland 'Coöperatief leren'	www.saxion.nl	Geen informatie beschikbaar op de website.	Geen informatie beschikbaar op de website.
Marant 'Structureel Coöperatief Leren'	www.marant-ed.nl	2 bijeenkomsten van 4 uur.	€ 346,00 per deelnemer (inclusief materiaal)
BCO onderwijsadvies 'Structureel Coöperatief Leren'	www.bco-onderwijsadvies.nl	1 introductie bijeenkomst van 3 uur. Vervolgens diverse mogelijkheden.	€ 86,00 per bijeenkomst

6.1.8 Samenvatting

De belangrijkste punten uit deze paragraaf:

- Het samenstellen van een 'Veranderteam' of 'Leiderschapsteam' is zinvol voor een schoolbrede en effectieve invoering.
- Het is van belang dat alle leraren gemotiveerd zijn om te starten met coöperatief leren. Een goede inventarisatie van meningen en houdingen tegenover coöperatief leren is de taak van de schoolleider.
- Er moet een goede afweging worden gemaakt voor welke leerdoelen coöperatief leren geschikt is.
- Middels persoonlijke actieplannen kunnen leraren voor zichzelf inventariseren waar ze nog aan willen werken.
- Training van het team vindt bij voorkeur plaats op de school zelf.
- Middels collegiale coaching kunnen leraren elkaar feedback geven inzake experimenteren met coöperatieve werkvormen.
- Zorg voor een goede informatievoorziening richting ouders.

6.2 De rol van de leraar

De rol van de leraar is van cruciaal belang voor succes bij het coöperatief leren. Wanneer leraren coöperatief leren niet goed toepassen kan dit leiden tot niet effectieve samenwerking. Leraren moeten dus goed weten waar zij aan beginnen. In deze paragraaf behandel ik de taken van de leraar die bij het opstarten, uitvoeren en afsluiten van coöperatief leren komen kijken. Ik focus me hierbij op coöperatief leren voor kleuters.

6.2.1 De vier fasen

Volgens Förrer, Jansen en Kenter (2002) bestaat de rol van de leerkracht tijdens de uitvoering van coöperatief leren uit vier fasen. Ook Hoogeveen en Winkels (1996) hanteren deze indeling. De invulling van de vier fasen door Förrer, Jansen en Kenter heb ik aangevuld met gegevens uit onderzoeken naar coöperatief leren voor jonge kinderen.

De vier fasen:

1. **De voorbereiding;**
2. **Het opstarten van de activiteit;**
3. **Het monitoren van de voortgang;**
4. **Het afsluiten en evalueren.**

Ad 1 De voorbereiding

In de voorbereiding maakt de leraar keuzes inzake:

- De inhoud van de les: welk onderwerp komt aan bod en welke coöperatieve werkvorm is daarvoor geschikt?
- Het doel van de les:
 - Wat is het inhoudelijke doel en wat is het sociale doel?
 - Hoe geef ik vorm aan de 5 basiskenmerken?
- Hoe stel ik de groepen samen?
 - Groepsgrootte: Kinderen onder de 5 jaar werken het beste in duo's. Kinderen van 5 tot 8 jaar, met goede sociale vaardigheden, kunnen werken in groepjes van 3 à 4 personen (Zie Foyle en Lyman, 1990)
 - Groepssamenstelling: Doordat de ontwikkeling van sociale vaardigheden voor ieder kind anders is, zijn er grote verschillen tussen de kinderen onderling. Daardoor zijn er ook grote verschillen in de morele ontwikkeling van kinderen. Volgens Janssen-Vos (1996) zijn deze twee ontwikkelingsgebieden nauw met elkaar verbonden. Een kind dat niet kan samen spelen zal ook de functies van regels niet begrijpen en ze daardoor ook gemakkelijk overtreden (Gervoyse, 2008). Het dus aan te raden om bij het samenstellen van de groepen rekening te houden met deze verschillen in ontwikkeling. Heterogene leergroepen hebben de grootste potentie voor succes bij coöperatief leren omdat het verschil tussen de leerlingen de leergroepen succesvol maakt (Foyle en Lyman, 1988)
 - Duur en wisseling van de groepssamenstelling: Kleuters mogen volgens Foyle en Lyman niet wekelijks van duopartner wisselen. Samenwerking op langere termijn heeft meer gunstige effecten. (Bijvoorbeeld de periodes tussen vakanties.)

Afhankelijk van de beginsituatie van de groep zal het al dan niet mogelijk zijn om met zelfstandige groepen te werken. De ene groep kleuters kan dit makkelijk maar andere groepen hebben hier nog veel moeite mee.

Ad 2 Het opstarten van de activiteit

Bij het opstarten van de activiteit zijn de volgende punten van belang

- Uitleg van de opdracht:
De inleiding van de activiteiten moet zorgen voor aanknopingspunten bij de leefwereld en interesses van de kleuters. Zo worden zij gemotiveerd om de activiteit uit te voeren (Gervoyse, 2008).
- Hoe moeten de leerlingen de opdracht aanpakken? (stappen van de werkvormen)
Hou rekening met de beperkte concentratietermijn van kleuters. De betrokkenheid kan verminderen wanneer de concentratie verslapt (Gervoyse, 2008).
Het is voor kleuters prettig om hierbij een visuele ondersteuning te krijgen.
- Wat moeten de leerlingen bereiken?
In veel literatuur wordt geadviseerd om dit in overleg met de leerlingen vast te stellen maar dat lijkt mij voor kleuters niet zinvol of haalbaar.
- Hoeveel tijd heb je ervoor?
Ook voor het tijdsbestek zou ik geen overleg met de kleuters adviseren.
- Wanneer heb je het goed gedaan?
Geef een duidelijk, haalbaar en concreet beeld weer.

Ad 3 Het monitoren van de voortgang

De leerkracht begeleidt en stimuleert waar dit nodig is. Maar naast het bieden van structuur observeert de leraar ook het groepswerk. Door zich actief door de groep te bewegen kan de leraar een goede indruk krijgen van de samenwerkende groepen. De leraar kan op twee manieren observeren: gestructureerd en ongestructureerd. Ongestructureerde observaties kunnen gebruikt worden tijdens de evaluatie. Bijvoorbeeld door korte steekwoorden te noteren over hoe bepaalde groepjes samenwerken. Wanneer er twijfel bestaat over de samenwerking binnen bepaalde groepjes kan worden gekozen voor gestructureerde observatie. Middels observatieformulieren kan gericht gekeken worden naar verschillende concrete gedragingen van de leerlingen (Förre, Jansen en Kenter, 2002).

Ad 4 Het afsluiten en evalueren

Ook voor kleuters is evalueren van belang. Het herhalen van nieuw verworven kennis en het plaatsen van deze kennis binnen een breder kader zijn belangrijke redenen voor evaluatie. Gervoyse vermoedt, dat het actief verwoorden tijdens de nabespreking het leereffect verhoogt. Bovendien kunnen de kinderen nog zaken van elkaar oppikken. Dit wordt ondersteund door onderzoek van Wald (2001), dat aantoonde dat sturing ook in het kader van vrij ontdekkend leren nodig is om efficiënt leren na te streven.

Zowel het daadwerkelijke resultaat als de samenwerking zelf worden besproken. Het is belangrijk, dat de leraar de leerlingen stimuleert tot zelfreflecties op hun wijze van samenwerken.

Zie voor de verdere uitwerking van de evaluatie paragraaf 6.2.2 “Evaluatie van het groepsproces”.

6.2.2 Werken aan de vijf basiskennmerken

Het is de taak van de leraar om coöperatief te werken vanuit de vijf basiskennmerken.

- 1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid;**
- 2. Individuele verantwoordelijkheid;**
- 3. Directe interactie;**
- 4. Samenwerkingsvaardigheden;**

5. Evaluatie van het groepsproces.

De leraar moet zijn onderwijs dusdanig inrichten dat aan alle vijf de basiskenmerken wordt voldaan. Pas dan is er sprake van coöperatief leren en zullen de effecten hiervan positief zijn.

Ad 1: Positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid

Volgens Slavin (1995) zijn positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid de belangrijkste kenmerken van coöperatief leren. *'The essential feature of cooperative learning is that the success of one student helps the other students to be successful'* (Slavin, 1987).

Oortwijn, Boekaerts en Vedder (2005) onderscheiden vijf voorwaarden voor het bewerkstelligen van individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid bij coöperatieve activiteiten:

1. De taakstructuur:

Eenvoudige en saaie taken lokken niet uit tot samenwerken. De taken moeten bij voorkeur intrinsiek motiverend zijn en uitnodigen tot samenwerking. Dit kan bevorderd worden door middel van een realistische setting van de taak die dichtbij de belevingswereld van de leerlingen staat (Oortwijn, Boekaerts en Vedder, 2005). Daarnaast kan een matige structuur en een taak die meerdere deelonderwerpen bevat ook de motivatie bevorderen (Cohen, 1994).

2. De groepsstructuur

Voor optimale resultaten moeten beslissingen genomen worden inzake de groeps grootte en samenstelling. Hoe groter de groep, hoe groter de kans op het 'free-rider' effect (Zie hoofdstuk 3.2.1). Groepen bestaan bij voorkeur uit maximaal vier leerlingen (o.a. Fuchs, Kazdan, Morrow en Smith, 1990). Bij kleuters gaat de voorkeur uit naar het werken in duo's. Bij de groepssamenstelling moet rekening worden gehouden met factoren als cognitief niveau, sekse, etnische achtergrond, populariteit en sociaal-economische status. Schofield en Whitley (1983) zijn van mening, dat groepen die homogeen in sekse zijn het beste resultaat opleveren. Volgens Wright, Giammarino en Parad (1986) is er een voorkeur voor homogeniteit in populariteit. Daarnaast hebben ze een voorkeur van een semi-heterogene samenstelling voor cognitieve vaardigheden (laag-gemiddeld of gemiddeld-hoog).

3. De beloningsstructuur

De beloningsstructuur belangrijk voor goed coöperatief onderwijs. Onder de beloningsstructuur vallen niet het krijgen van cijfers maar zeker ook verbale beloningen. Het geven van cijfers is voor kleuters sowieso uitgesloten. Onderzoek laat zien, dat coöperatief onderwijs effectiever is dan een lesstructuur die is gebaseerd op vaardigheidsverwerving door competitie (Garcia & Pintrich, 1994; Schunk, 1996).

4. De procesfactoren

Onder procesfactoren vallen diverse factoren die de kwaliteit van het coöperatief leren kunnen beïnvloeden. Interactie: discussies, conflicthantering, oplossingsstrategieën en hulp geven en hulp vragen zijn belangrijk voor effectief coöperatief leren.

5. De rol van de leerkracht

Hierbij draait het om de kwantiteit en kwaliteit van de sturingsactiviteiten van de leraar tijdens coöperatieve activiteiten. Het is belangrijk dat de leraar een goede balans vindt in de begeleiding. Te veel sturing belemmert de zelfstandige ontwikkeling van de leerlingen maar

te weinig sturing kan resulteren in niet-taakgericht gedrag. Het is van belang, dat de leraar zijn sturing kan aanpassen aan de coöperatieve groep. Het niveau bepaalt hierbij de intensiviteit van de sturing. Laagpresterende leerlingen hebben meer sturing nodig dan hoogpresterende leerlingen (Gillies, Ashman, 2000; Webb en Farivar 1994). Dit proces wordt ‘scaffolding’ genoemd.

Johnson en Johnson (2000) geven een pakkende vergelijking om positieve wederzijdse afhankelijkheid bij coöperatief leren weer te geven:

Positieve wederzijdse afhankelijkheid	coöperatief	‘We sink or swim together’
Geen wederzijdse afhankelijkheid	individueel	‘I swim, you sink; I sink, you swim’
Negatieve wederzijdse afhankelijkheid	competitief	‘We are each in this alone’

Foyle en Lyman (1988) adviseren om kleuters in duo’s (‘buddies’) elkaar te laten helpen met activiteiten die bijdragen aan positieve onafhankelijkheid zoals:

1. Aan- en uitkleden bij de gym;
2. Verfschorten aandoen;
3. Jassen aandoen;
4. Activiteiten zoals puzzels, bouwen met blokken en poppenkast.

Ad 2: Directe interactie

De interactie is bij coöperatief leren gelijk. Iedere leerling heeft een gelijk aandeel in het proces. Opdrachten zonder directe interactie zullen niet tot onderling overleg leiden. De sociale en emotionele ontwikkeling van kleuters vindt vanzelfsprekend plaats in directe interactie met anderen, thuis, op school en in de buurt. Door de interactie tijdens coöperatieve activiteiten gericht te structureren worden de kleuters gedwongen om met elkaar in overleg te gaan.

De leraar moet bij de inrichting van zijn klas rekening houden met de mogelijkheid tot directe interactie. De kleuters moeten dicht bij elkaar kunnen zitten. De groepen moeten elkaar niet storen. Door deze afstand tussen de groepjes is het voor de leraar ook makkelijker om goed te observeren.

Ad 3: Samenwerkingsvaardigheden

De basisvaardigheden voor coöperatief leren heb ik uitgewerkt in paragraaf 6.2.2.

Ad 4: Evaluatie van het groepsproces

Foyle, Lyman en Thies (1991) hebben onderstaande vragen samengesteld om de groepevaluatie bij jonge leerlingen te stimuleren:

- Waarom is het belangrijk om samen te werken?
- Hoe ging de samenwerking tijdens de laatste activiteit?
- Waarom vond je het fijn dat anderen jou hielpen?
- Waarom was iedereen belangrijk tijdens de activiteit?
- Wat zou er gebeurd zijn als jullie niet zo goed hadden samengewerkt?
- Waardoor hadden jullie het leuk tijdens het samenwerken?
- Hoe hielp jij in de groep?
- Wie deed het vooral heel goed?

- (Na activiteit in duo) Verteld de hele groep eens een ding dat je hebt geleerd van je duo partner.
- (Na activiteit in duo) Vertel je partner 1 ding dat je leuk vond tijdens jullie samenwerking.

Voor kleuters zijn andere vormen van evaluatie dan verbale evaluatie zeer geschikt. Bijvoorbeeld met behulp van foto e/o videomateriaal. De foto's kunnen verwerkt worden tot een muurkrant om zodoende het belang van coöperatief werken te benadrukken (Lyman, 1988).

Er dient bij de evaluatie wederom rekening gehouden te worden met het concentratievermogen van de kleuters. Kies daarom voor een beknopte bespreking (Gervoyse, 2008).

De evaluatie is ook voor de leraar zelf zinvol. Indien blijkt, dat bepaalde kleuters iets niet begrepen hebben kan er besloten worden om deze kinderen in een volgende sessie meer te begeleiden. Daarnaast kan de leraar zich nog enkele andere vragen stellen (Van Mulken, [www. http://fcc.fe.hu.nl/Conferences](http://fcc.fe.hu.nl/Conferences)):

- Hoe verliep de presentatie? Waren de producten van voldoende kwaliteit?
- Zijn alle leerlingen betrokken geweest bij de uitvoering van de werkzaamheden?
- Waren de opdrachten duidelijk genoeg?
- Was samenwerkend leren de juiste keuze?
- Is er voldoende begeleiding geweest voor alle groepen tijdens de uitvoeringsfase?

6.2.3 Samenvatting

- De rol van de leraar bij de uitvoering van coöperatief leren is onder te verdelen in vier fasen:
 1. De voorbereiding;
 2. Het opstarten van de activiteit;
 3. Het monitoren van de voortgang;
 4. Het afsluiten en evalueren.
- Bij de uitwerking van de coöperatieve activiteit moet voldaan worden aan de 5 basiskennmerken van coöperatief leren:
 1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
 2. Individuele verantwoordelijkheid;
 3. Directe interactie;
 4. Samenwerkingsvaardigheden;
 5. Evaluatie van het groepsproces.

6.3 De rol van de leerling

Van de leerling wordt net als van de leraar bepaalde vaardigheden verwacht voor het uitvoeren van coöperatieve werkzaamheden. In dit hoofdstuk behandel ik de belangrijkste vaardigheden waar leerlingen aan moeten voldoen en factoren waar leraren rekening mee moeten houden m.b.t. het verschil tussen leerlingen. Tenslotte belicht ik de vormen van groepjes en waar daarbij rekening moet worden gehouden.

6.3.1 Samenwerkingsvaardigheden

Kleuters hebben samenwerkingsvaardigheden nodig om succesvol in groepjes te kunnen werken. Het naar elkaar luisteren, accepteren van andermans inbreng en het bij je eigen groepje blijven zijn een paar basisvaardigheden waar leerlingen aan moeten voldoen. Zeker bij kleuters zullen nog niet alle basisvaardigheden aanwezig zijn.

Doordat de leraar naast het inhoudelijke doel ook een sociaal doel opstelt kan aan de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden gewerkt worden (Van Vugt, 1997).

‘Het is belangrijk de aangeleerde vaardigheden regelmatig te gebruiken, zodat ze ingesleten raken’ (Förrer, Jansen en Kenter, 2004).

Tudge en Caruso (1988) menen, dat coöperatieve activiteiten spontaan ontstaan bij jonge kinderen, het is een natuurlijk verschijnsel. Echter deze spontane inspanningen pakken niet altijd even goed uit. Veel van de samenwerkingsvormen lijken op coöperatief leren maar zijn dat absoluut niet. In onderstaand schema staan de componenten van coöperatief leren en de basisvaardigheden voor jonge kinderen volgens Tudge en Caruso:

1. Heterogene groepen “max mix”	Gevoel voor identiteit Gevoel voor acceptatie/opname Gevoel van bij de groep horen
2. Positieve onafhankelijkheid “Pulling together”	Opbouwen van vertrouwen Kind gericht Motivatie Leerling verantwoordelijkheid
3. Groepsinteractie “Let’s do it!”	Communicatie vaardigheden Sociale vaardigheden Problemen/conflicten oplossen Actieve inzet
4. Group reward “We did it!”	Taak behalen/trots Groepsbinding Motivatie
5. Individuele aansprakelijkheid “I did my part!”	Waarde voor de groep/ behoren tot groep Leerling verantwoordelijkheid Individuele vooruitgang check
6. Succes “We did it WELL!”	Groeps processen/ evaluatie Planning/ zelf oriëntatie Motivatie

6.3.2 Willen en kunnen

Naast het kunnen samenwerken is het net zo belangrijk, dat de leerlingen ook willen samenwerken. Coöperatieve activiteiten met een vriendje zijn vaak wel leuk maar voor veel

kleuters is het samenwerken met groepsgenoten die ze niet zo goed kennen minder leuk. Door alle kleuters met elkaar te laten werken verdwijnt het gevoel van samenwerken met ‘vreemden’.

Fantasiespel (doen alsof spel) vormt een goede basis voor motivatie bij kleuters (Malone, 1983). Vanuit de betrokkenheid die kleuters hebben bij fantasiespel kan op een natuurlijke manier gewerkt worden aan de motivatie voor coöperatief leren.

Een gebrek aan zelfvertrouwen kan van invloed zijn op de motivatie van coöperatief leren. De leraar kan door het gebruik van coöperatieve activiteiten het zelfvertrouwen van kleuters vergroten. Zelfvertrouwen is onmisbaar voor het hebben van een geestelijke gezondheid en goede sociale relaties. Zelfvertrouwen wordt beïnvloedt door de perceptie van kinderen hoe anderen hen zien. Positieve interacties in een coöperatieve setting moedigen de kleuter aan om zichzelf en andere leerlingen positiever te zien (Foyle, Lyman en Thies, 1991). Volgens mij zijn er ook wel andere manieren van onderwijs om het zelfvertrouwen van kleuters te verbeteren. Coöperatief leren is geen wondermiddel hiervoor.

Leerlingen met een goed gevoel van zelfvertrouwen voldoen aan de volgende 5 factoren:

1. Ze voelen zich veilig en geborgen in de groep;
2. Ze hebben succeservaringen met schooltaken;
3. Ze herkennen persoonlijke talenten en interesses;
4. Ze voelen zich geaccepteerd door volwassenen en leeftijdsgenoten;
5. Ze dragen bij aan het succes van de groep en zien zichzelf als een belangrijk onderdeel van de groep (Foyle, Lyman en Thies, 1991).

6.3.3 Basisvaardigheden

De basisvaardigheden zijn niet alleen geschikt voor coöperatief leren. Ze zijn van toepassing op het gedrag in een groep in het algemeen. Kleuters zijn nog vrij egocentrisch. Langzaam leren de kleuters om rekening te houden met anderen. In de Nederlandse literatuur wordt geen onderscheid gemaakt tussen vaardigheden voor kleuters en voor leerlingen vanaf groep 3. Förrer, Jansen en Kenter (2002) maken wel onderscheid tussen basisvaardigheden, voortgezette vaardigheden en vaardigheden voor gevorderde groepen.

Basisvaardigheden:

Prettige omgang met elkaar:

- Elkaars naam gebruiken;
- Elkaar aankijken tijdens het praten;
- Vriendelijk op elkaar reageren;
- Elkaar gelegenheid geven om mee te doen.

Eigen initiatief:

- Een inbreng durven te hebben;
- Zo duidelijk praten, dat anderen je kunnen verstaan;
- Meewerken aan de groepsopdracht.

Gericht zijn op anderen:

- Luisteren naar elkaar;
- Elkaar laten uitpraten;
- De inbreng/bijdrage van anderen accepteren.

Je houden aan afspraken:

- Bij je groepje blijven;
- Rustig praten en werken, niet de andere groepjes storen.
(Förrer, Jansen en Kenter, 2002)

Samenwerkingsvaardigheden leren gaat niet vanzelf. Aan de ene kant kan de leraar op informele wijze werken aan deze vaardigheden wanneer de situatie zich voordoet. Aan de andere kant moet de leraar ook gericht aandacht besteden aan het aanleren en oefenen van deze vaardigheden (Förrer, Jansen en Kenter, 2002).

Broadhead (2001) onderscheidt n.a.v. observaties bij coöperatief werkende kleuters een aantal 'social skills' die belangrijk zijn voor kleuters:

- Reageren op niet-verbale interactie van groepsgenoten;
- Het delen van materialen;
- Succesvol een groepje benaderen dat al aan het werk is;
- Zelf een rol of aandeel kiezen waarop de kleuter zijn bijdrage levert;
- Empatisch zijn.

Verschillen in leerlingen

Ieder kind is anders. Qua gedrag, ervaringen, opvoeding en omgeving. Al deze factoren zijn van invloed op hoe het kind zich gedraagt in de groep. Ook het gedrag van de kleuter tijdens coöperatieve activiteiten wordt beïnvloed door al deze factoren. Hier moet rekening mee worden gehouden door de leraar bij het samenstellen van groepjes en bij de verwachtingen van de leerlingen.

6.3.4 Factoren van Robinson en Forsyth

Robinson en Forsyth (1990) hebben drie factoren m.b.t. verschillen bij kinderen uitgewerkt waar rekening mee moet worden gehouden bij coöperatief leren:

1. Het verschil in niveau van de leerlingen;
2. Het verschil tussen jongens en meisjes;
3. Wanneer aan de nieuwe rol voor zowel de leerlingen als de leerkracht.

Ad 1: Het verschil in niveau van de leerlingen

Verschillende type leerlingen zullen verschillende vaardigheden moeten (aan)leren. Zo zijn er verschillende soorten manieren van communiceren met elkaar. Uit onderzoek van Johnson en Johnson (1990) blijkt dat zwakke leerlingen moeten leren om te discussiëren over taakgerelateerde informatie. Ze moeten bereid zijn om hun eigen mening uit te spreken wanneer deze ingaat tegen de bevindingen van hun teamleden. Gemiddelde leerlingen moeten leren om op basis van de argumenten van hun teamleden hun eigen mening te vormen (Johnson, Johnson, 1990).

Ad 2: Het verschil tussen jongens en meisjes

Uit onderzoek blijkt, dat bij leerlingen van ongeveer hetzelfde niveau, de jongens beter presteerden dan meisjes op een kennistest na afloop van een coöperatieve leeractiviteit. Dit komt volgens Webb (1984) doordat meisjes geneigd zijn om vragen te stellen aan jongens en dat jongens geneigd zijn om vragen van meisjes te negeren. Meisjes moeten volgens Webb leren om vasthoudender te zijn in informatie verkrijgen tijdens het werken in een groep.

Ad 3: Wanneer aan de nieuwe rol voor zowel de leerlingen als de leerkracht

Het invoeren van coöperatief leren vraagt zowel van de leerlingen als van de leerkracht een andere rol. Zo wordt er van de leerlingen verwacht, dat zij meer verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces. Van de leerkrachten wordt verwacht, dat zij leerlingen de ruimte geven voor deze verantwoordelijkheid. Wanneer een school ervan uit gaat dat deze veranderingen vanzelf plaatsvinden zullen de resultaten van het invoeren van coöperatief leren minder succesvol zijn.

Leerlingen moeten de kans krijgen om te leren coöperatief te leren. Daar zijn diverse vaardigheden voor nodig. Leerkrachten moeten de groep voorzien van een passende structuur, goede sociale vaardigheden en voldoende informatie.

6.3.5 Het indelen in groepjes

De leraar moet beslissen op grond van welke kenmerken hij de kleuters in gaat delen in groepjes. Hierbij wordt vaak gekeken naar de prestaties van de kleuters.

Homogene groepjes

Het voordeel van homogene groepjes is, dat de leraar zijn instructie en opdrachten kan aanpassen aan het niveau van ieder groepje. Toch is een homogene indeling niet aan te raden omdat dit vooral voor zwakke leerlingen negatieve effecten heeft. Dit is verklaard door Hallinan (Hallinan, 1987; In Ros blz. 21 1994). Het geven van een instructie per groepje, waarbij groepjes met zwakkere leerlingen veel meer instructietijd nodig hebben, kan zo veel tijd kosten, dat niet alle groepjes hun instructies op tijd ontvangen. Daardoor is er minder effectieve lestijd over. Daarnaast zijn zwakke leerlingen minder goed in zelfstandig werken. Bij homogene groepjes kunnen zij zich niet optrekken aan de meer zelfstandige kleuters.

Heterogene groepjes

De voorkeur gaat uit naar heterogene groepjes. Daarbij merkt Ros (1994) wel op dat de niveauverschillen ook niet te groot moeten zijn. Wanneer een leerling duidelijk de overhand heeft op sociaal en of cognitief gebied zal deze dominant zijn binnen het groepje.

Het indelen naar leeftijd heeft invloed op de resultaten. Zo hebben groepjes met daarin verschillende leeftijden meer effect dan groepjes waarin alle leerlingen dezelfde leeftijd hebben. De jonge kleuters kunnen zich optrekken aan de oudere kleuters.

Sekseverschillen zijn ook van invloed. Meisjes zijn meer coöperatief ingesteld en jongens meer competitief (Moline-Dershimer, 1985). Doordat jongens directer zijn in hun taalgebruik krijgen zij vaker uitleg binnen de groep dan meisjes die meer indirecte vormen van taalgebruik hanteren (Webb en Kenderski 1985). Hieruit kan geconcludeerd worden, dat meisjes beter presteren in homogene groepjes met alleen meisjes. Ik vraag me wel af of het niet goed is om meisjes juist te laten kennismaken met een meer directe manier van communiceren. Het is tegennatuurlijk om de meisjes gescheiden te houden van de jongens.

Problemen binnen de groepjes

Kleuters zijn nog niet echt eenkennig m.b.t. vriendjes. Vriendschappen zijn nog vluchtig. Toch kan het gebeuren dat de wisselwerking binnen een groepje slecht is. Het is dan te adviseren om de groepjes opnieuw in te delen. Webb (1985) toont aan, dat groepen die geen goede samenwerking vertonen dit ook niet alsnog gaan krijgen. Het gaat dan wel om een gehele groep, niet om twee leerlingen onderling.

Als de leerlingen elkaar beter kennen, worden vooroordelen vaak weggenomen en ontstaat er een sfeer van vertrouwen waarin het samenwerken goed kan verlopen (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). Op mij komt dit toch enigszins naïef over. Ik heb helaas geen onderzoeksresultaten gevonden die deze bewering ondersteunen of tegenspreken.

6.3.6 Samenvatting

- Kleuters moeten basisvaardigheden aanleren om te kunnen functioneren binnen een coöperatieve leeromgeving.
- De leraar moet rekening houden met de verschillen tussen leerlingen. Hierbij is onderscheid gemaakt in drie factoren:
 1. Het verschil in niveau van de leerlingen
 2. Het verschil tussen jongens en meisjes
 3. Wanneer aan de nieuwe rol voor zowel de leerlingen als de leerkracht.
- De voorkeur gaat uit naar heterogene groepjes zonder een al te groot niveau verschil.

6.4 Coöperatieve activiteiten

Coöperatief leren moet niet als een totaalconcept gezien worden. Het is geen wondermiddel dat de sfeer in de groep kan verbeteren en de kleuters sneller laat leren. Gezien mijn conclusie in hoofdstuk 5 heb ik ervoor gekozen om geen pasklare coöperatieve activiteiten in mijn advies op te nemen die de sociale sfeer pretenderen te verbeteren.

De positieve effecten van coöperatief leren bij kleuters zie ik eerder op het gebied van de voorbereiding van coöperatief werken in hogere groepen en in activiteiten waarbij een cognitief doel voorop staat. Daarbij baseer ik het cognitieve effect vooral op elaboratie die plaats vindt tijdens de coöperatieve activiteit.

Paragraaf 6.4 bevat wel enkele lessuggesties, maar deze lessen hebben een cognitief doel. Daarnaast geef ik een overzicht van diverse activiteiten die kleuters kunnen uitvoeren voor de bevordering van de sociale sfeer in de groep. Bij deze activiteiten is meer initiatief van de leraar vereist. De leraar past de activiteiten aan op de groepssamenstelling en -behoeftes aan.. Hiermee wil ik het feit dat coöperatieve activiteiten positieve effecten op de sociale sfeer bij kleuters kunnen hebben absoluut niet uitsluiten.

Ik wil benadrukken dat de kracht van de leerlingen zelf niet onderschat moet worden: De kracht van spontane interactie. Deze voldoet weliswaar niet aan de basiskenmerken van coöperatief onderwijs maar kleuters kunnen er sociaal gezien wel veel van leren. Spel waarbij kleuters zelf regels en voorwaarden bepalen kan een belangrijke bijdrage leveren aan de sociale interactie van kleuters.

Gezien mijn bevindingen en mijn conclusies vind ik lessen die bedacht en opgezet zijn door mensen die de groep en de leraar niet kennen te hoog gegrepen. Geen enkele lesopzet kan rekening houden met alle voorwaarden en alle factoren die spelen in een groep.

6.4.1 Het directe instructiemodel

Het directe instructiemodel is bij veel scholen in gebruik. Meestal wordt het directe instructiemodel echter gebruikt in combinatie met zelfstandig werken. Voor het invoeren van coöperatief leren hoeft het directe instructiemodel niet te worden afgeschaft. De coöperatieve activiteiten worden als het ware in de directe instructie ingebouwd.

De resultaten van het directe instructiemodel zijn overtuigend. Vernooy geeft in zijn advies voor het verbeteren van scholen met slechte leerlingresultaten aan, dat het gebruik van het directe instructie model effectief is (Vernooy, 2001).

‘Onderzoek laat zien, dat lesgeven met het directe instructiemodel superieur is aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a. 1999). Met name is dat het geval als er basisvaardigheden op het gebied van lezen en rekenen bereikt moeten worden’ (Vernooy, 2001).

De belangrijkste kenmerken van het directe instructiemodel zijn:

- Het gericht zijn op cognitief leren;
- De lessen worden gevolgd door zelfstandig werken of subgroepactiviteiten;
- Tijdens de les vindt er een verschuiving plaats van leerkrachtgestuurde naar leerlinggestuurde activiteiten;
- Het model vraagt op alle momenten om actieve betrokkenheid van de leerlingen;
- Het model is vooral gericht op het verwerven van hoofdbegrippen, principes, strategieën en handelingen, voordat de leerlingen gevraagd worden om deze toe te passen;
- Bij het directe instructiemodel vindt instructie op maat plaats, hetgeen wil zeggen, dat de instructie rekening houdt met de sterke en zwakke kanten van leerlingen;
- Het doel van directe instructie is beheersing;
- Snelle en efficiënt opgezette lessen vormen de basis van effectief leren; lange lessen leiden dikwijls tot het wegzakken van leerlingen of afnemende activiteit en betrokkenheid bij leerlingen. Lange lessen leiden ook dikwijls tot probleemgedrag. (Vernooy, 2001)

De fasen van het directe instructiemodel:

1. Het geven van een terugblik, het aangeven van het lesdoel en het activeren van de voorkennis (De kleuters kunnen in duo's bespreken wat zij al weten over het onderwerp);
2. Uitleg van de nieuwe leerstof;
3. Begeleide (in)oefening en coöperatief leren;
4. Zelfstandige verwerking e/o coöperatief leren (eventuele verlengde instructie voor zwakke leerlingen. In heterogene groepen kunnen leerlingen elkaar helpen en ondersteunen);
5. Terugkoppeling en corrigeren van fouten. Periodieke herhaling van de leerstof.

Bij de diverse fasen van het model kan gebruik worden gemaakt van coöperatieve activiteiten. Zodoende wordt de rol van de kleuters actiever.

Door het inpassen van coöperatieve activiteiten in het directe instructiemodel kan de leraar zijn activiteiten zelf ontwerpen en goed aanpassen aan de groep.

6.4.2 Lessuggesties met een cognitief doel

In deze paragraaf heb ik vier lessuggesties opgenomen met een cognitief doel. Middels deze lessen kunnen leerlingen wennen aan coöperatieve werkvormen. De gouden regel bij deze activiteiten is om klein te beginnen en daarna na inschatting van de mogelijkheden de activiteiten uit te breiden. De les 'mix en koppel' heb ik opgenomen als een suggestie om op een leuke wijze duo's te vormen. Voor oudere kleuters met goede basisvaardigheden is het ook mogelijk om drie- of viertallen samen te werken.

'Coöperatieve activiteiten in duo's zijn een uitstekende start voor kleuters om te wennen aan coöperatief leren. Door het behalen van succeservaringen krijgen de leerlingen meer vertrouwen in anderen, verbeteren hun communicatievaardigheden en sociale vaardigheden' (Foyle, Lyman en Thies, 1991).

Dit klinkt aannemelijk maar ik denk, dat dit voor succeservaringen in het algemeen zo werkt.

Les 1: Mix en koppel
Doel: deze activiteit is geschikt voor het vormen van duo's.
Opzet: <ol style="list-style-type: none">1. De kinderen krijgen van de leerkracht een kaartje.2. De kinderen lopen kris kras door de klas. Tijdens het rondlopen wordt er muziek aan gezet.3. Als de muziek stopt, zoeken de kinderen elkaar op. Ze kijken welke kaartjes er bij elkaar horen.4. De tweetallen die bij elkaar horen gaan uit de groep, de muziek gaat weer aan en de overige kinderen zoeken verder.5. Als de muziek weer stopt kijken de overige kinderen welke kaartjes er bij elkaar horen.6. Dit gaat zo door totdat iedereen iemand gevonden heeft.
Evaluatie: Wat vonden de leerlingen lastig, leuk of willen ze liever anders?

Les 2: Pinda's voor de olifant

(Lyman, Foyle en Harvey)

Doel: De leerlingen oefenen met het tellen in duo's. De leerlingen oefenen de ruimtelijke begrippen: op, af, boven en onder

Materiaal:

De tekening van een olifant (zie bijlage 3)

5 'pinda's' (echte of bijvoorbeeld van isolatiemateriaal)

Opzet:

1. Vertel de leerlingen dat ze gaan werken in duo's om de olifant eten te geven.
2. De leraar vertelt hoeveel pinda's de olifant iedere keer mag hebben.
3. De leerlingen mogen om de beurt de pinda's op de olifant leggen. De duopartners controleren elkaar of het juiste aantal pinda's op de olifant ligt.

Volgorde:

- 1 pinda;
 - 3 pinda's;
 - 2 pinda's;
 - Geen pinda's (de olifant voelt zich niet zo lekker!);
 - 5 pinda's;
 - 4 pinda's.
4. Voor het oefenen van de ruimtelijke begrippen krijgen de leerlingen de volgende opdrachten die ze beurtelings moeten uitvoeren:

- 1 pinda op de olifant;
- 2 pinda's naast de olifant;
- 1 pinda op de olifant en 1 pinda naast de olifant;
- 2 pinda's op de olifant en 2 pinda's naast de olifant;
- 3 pinda's op en 2 pinda's naast;
- 2 pinda's op en 3 pinda's naast;

Verandering van de woord volgorde

- 3 pinda's naast de olifant, 1 pinda op;
- 4 pinda's naast de olifant, 1 pinda op;
- 1 pinda naast de olifant, geen pinda's op;
- geen pinda's naast de olifant, 2 pinda's op.

Boven en onder kunnen vervangen worden voor op en naast.

Beloning:

Leerlingen kunnen beloond worden middels het afpellen en opeten van een pinda.

Les 3: Coöperatieve pompoen	(Lyman, Foyle en Harvey)
Doel: Het oefenen van knipvaardigheden en het controleren van lichaamsdelen (ogen, neus en mond) terwijl er gezamenlijk een pompoen wordt versierd.	
Materiaal: De afbeelding van een pompoen door de leerlingen zelf uit te knippen. (Zie bijlage 4)	
Opzet: Vertel de leerlingen dat ze gaan werken in groepjes van 3. De leerlingen worden genummerd van 1 t/m 3. Leerling 1 Begint met het uitknippen van de pompoen. Na twee minuten mag leerling 2 verder gaan met het knippen. Leerling 3 moet langs de stippelijntjes knippen. Het is de bedoeling dat iedere leerling ongeveer even lang aan de beurt is met knippen. Leerling 1 neemt het bovenste deel van de pompoen (met het steeltje). Hij of zij mag de ogen op dit deel plakken en dit deel versieren. Leerling 2 neemt het middelstuk van de pompoen. Hij of zij mag de neus op dit deel plakken en dit deel versieren. Leerling 3 neemt de onderkant van de pompoen. Hij of zij mag de mond op de pompoen plakken en dit deel versieren. Wanneer de leerlingen klaar zijn moeten de delen van de pompoen weer bij elkaar worden gelegd en vergelijken de leerlingen elkaars deel. De pompoenen worden op papier geplakt of als mobile opgehangen in de groep.	

Les 4: Vormen herkennen	(Lyman, Foyle en Harvey)
Doel: De leerlingen oefenen met het oefenen van vormen in groepjes van 3. Voor activiteit 1 en 2 kan ook gekozen worden voor duo's.	
Materiaal: Per groepje 1 set van vorm kaarten (12 stuks, zie bijlage 5) De kaarten van te voren worden uitgeknipt of door de leerlingen zelf worden uitgeknipt.	
Opzet: De kaarten liggen met de afbeelding naar beneden in een stapel op tafel. Activiteit 1: Cirkels jagen Iedere leerling controleert de door hem of haar omgedraaide kaart op een cirkel. De cirkels worden op een stapeltje gelegd en de andere figuur kaarten op een andere stapel. Als alle kaarten zijn gecontroleerd tellen ze het aantal cirkels (3 is correct). Activiteit 2: Cirkel of vierkant? Een leerling krijgt de rol van 'cirkeljager', een krijgt de rol van 'vierkantjager' en een krijgt de rol van 'teller'. Wanneer alle figuur kaarten zijn omgedraaid gaat de 'cirkeljager' alle cirkels verzamelen, De 'vierkant jager' alle vierkanten en de 'teller' telt alle overige figuur kaarten. Wanneer alle kaarten zijn omgedraaid telt de 'teller' zijn of haar kaarten (6 is correct). De 'cirkel-' en 'vierkantjager' moeten ieder drie kaarten hebben. Activiteit 3: Cirkel, Vierkant, Driehoek Een leerlinge is 'cirkel jager', een leerling is 'vierkantjager en een leerling is 'driehoekjager'. Ieder leerling verzamelt zijn of haar eigen figuur kaarten. Andere vormen komen onder op de stapel te liggen. Na afloop moet iedere leerling 3 figuur kaarten hebben.	

6.4.3 Diverse activiteiten

Van Mulken (1999) heeft diverse activiteiten verzameld die geschikt zijn voor leerlingen van de onderbouw. Hierbij is veel ruimte voor een eigen inbreng van leraren. Daardoor kan de leraar de activiteit goed aanpassen aan de groep en de factoren die in die groep een belangrijke rol spelen. Het zijn dus geen kant en klare oplossingen maar suggesties en ideeën om zelf verder uit te werken.

Het geven van rollen aan de groepsleden zorgt ervoor dat leerlingen van elkaar afhankelijk zijn en ze elkaar zo helpen om als groep een succes te behalen (Slavin, 1996; Förrer, Kenter en Veenman, 2000). In hoeverre kleuters al om kunnen gaan met de verantwoording van een bepaalde rol durf ik niet te voorspellen. Wellicht is dit van de leerling zelf afhankelijk. Ik kan me voorstellen dat er kleuters zijn die het wel aankunnen maar zeker jonge kleuters zie ik dit nog niet zo gauw doen. Wel lijkt het me zinvol om kleuters al een kleine vorm van verantwoordelijkheid te geven. Denk bijvoorbeeld aan een oudere kleuter die een jonge kleuter helpt met zijn gymshoenen of zijn rits. Door het vormen van vaste duo's krijgen leerlingen de verantwoording om voor 'hun' maatje te zorgen.

Volgens Kagan is het belangrijk om samen met de leerlingen afspraken te maken over gewenst gedrag tijdens de activiteiten. In het geval van kleuters lijkt me dit alleen geschikt voor vanzelfsprekende afspraken. Gemaakte afspraken worden opgehangen en eventueel aangevuld bij een nieuwe activiteit. Je spreekt bijvoorbeeld met elkaar af dat je elkaar uit laat praten, naar elkaar luistert en stil bent als de ander praat (Pennings, 1989). Bij kleuters kan hiervoor gekozen worden voor pictogrammen.

Gezamenlijk "klusjes" uitvoeren:

- De kleuters voeren in duo's diverse taken uit in de klas (bepaalde kasten of hoeken en meubilair);
- De kleuters ruimen in een groepje de werkhoeke op.

Samenspel in de diverse hoeken.

Gezamenlijk opstellen van regels

- Tijdens een kring worden enkele regels opgesteld n.a.v. een vraag die de leerkracht stelt. Alle kleuters mogen meedenken

Vertellen aan elkaar

- Vaak mogen kinderen tijdens een kringgesprek iets vertellen. Een groter aantal kinderen in de klas leidt vaak tot lange kringgesprekken of, dat niet alle kinderen de mogelijkheid krijgen om iets te vertellen. De leerkracht zorgt voor een evenredige verdeling per week. Leerlingen die weten dat ze niet aan de beurt komen zullen minder gemotiveerd luisteren naar de anderen. Tevens is het frustrerend als een kind iets heeft meegemaakt en dit niet kan vertellen. Dit is op te vangen door de kinderen in kleine groepjes aan elkaar te laten vertellen wat ze hebben meegemaakt.

Koppen bij elkaar

- Vaak stellen leerkrachten vragen die door een individuele kleuter beantwoord moeten worden. Als de kleuter het antwoord niet weet kan het onzeker worden (faalervaring). Om deze onzekerheid te voorkomen geven leerkrachten (soms onbewust) minder beurten waardoor de kleuter minder oefenmogelijkheden krijgt. Een

alternatief om dit te voorkomen is de werkvorm "koppen bij elkaar". De leerkracht stelt een vraag en laat de kleuters in groepjes overleggen om tot een antwoord te komen. Hierna mag één kleuter het antwoord hardop zeggen. De kans dat de onzekere kleuter nu ook het goede antwoord kan geven is zeer groot.

Gezelschapsspellen:

- Allerlei gezelschapsspellen kunnen dienen als voorbereiding op coöperatief leren: er moet overlegd worden; het houden aan regels wordt geoefend; de leerkracht kan op afstand blijven en de samenspraak (-werking) observeren; vormen van gewenst gedrag kunnen beloond en besproken worden zodat duidelijk wordt voor de kleuters welke vaardigheden van belang zijn; oefenen van conflicten oplossen; etcetera.

Tentoonstelling:

- In groepen wordt gewerkt aan werkstukken die tentoongesteld worden voor de andere leerlingen van de klas of voor de hele school.

Drama- en muziekactiviteiten:

- In groepjes wordt een drama- of muziekactiviteit voorbereid en geoefend. Tijdens een voorstelling wordt dit gepresenteerd aan de andere kinderen.
(Van Mulken 1999)

6.4.4 Samenvatting

- Coöperatief leren is prima binnen het directe instructiemodel in te passen;
- Er zijn ook andere manieren waarop kleuters sociaal vaardig kunnen worden in de groep (fantasiespel, gezelschapspel, samen werken in de hoeken);
- Coöperatieve activiteiten bij kleuters zijn geschikt om de leerlingen te laten wennen aan coöperatief leren in hogere groepen;
- Elaboratie is de basis van het effect van coöperatieve activiteiten met een cognitief doel.

Literatuurlijst

- Baeten D, Custers K, Donni W, Erlingen T, Fransen K, “Vriendschap bij kleuters!”, Projectgroep MKP Leuven. KHLim dept SAW, 2005-2006
- Berends R, Choinowski N, “Het begrip samenwerken in relatie tot het daltononderwijs” . www.daltondeventer.nl, 2007
- Bokhorst K, Goossens F, Bruinsma C, van Boxtel F, “Perceptie van agressief, teruggetrokken en prosociaal gedrag door jonge kinderen”, *Psychologie en Pedagogiek*, Vrije Universiteit Amsterdam, *Padagogiek* 22^e jaargang 2002, 25-40
- Boogaard M, Blok H, Eck van E, Schoonenboom J, “Ander onderwijs, minder leraren”, www.onderwijsraad.nl, 2004
- Boxtel C, “Collaborative concept learning, Collaborative learning tasks, student interaction and learning of physics concepts’, *Proefschrift Universiteit Utrecht*. 2000, 155-163
- Blatchford P, Baines E, Rubie-Davies C, “The effect of a New Approach to Group Work on Pupil-Pupil and Teacher-Pupil Interactions”, *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol.98 no.4, 750-765
- Cooper J, “Cooperative Learning and Critical Thinking, California State University, Dominguez Hills, 19??
- Dollman L, Morgan C, Pergler J, Russell W, Watts J, “Improving social skills through the use of cooperative learning”, Saint Xavier University, Chigago Illinois, 2007, 1-90
- Doolaard S, Leseman P, “Versterking van het fundament’ Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn *Sociale en institutionele context van scholen* uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008
- Driessen G, “Gezinsomstandigheden, Opvoedingsfactoren en Sociale en Cognitieve Competenties van Jonge Kinderen”, Paper Onderwijs Research dagen ORD 2004, Universiteit van Nijmegen 2004, 1-18
- Fagot B, “Parenting and peer interactions of toddler children”, University of Oregon and Oregon social learning center Attachment, *Developmental psychology* 1997 vol.3
- Förrer M, Jansen L, Kenter B, “Coöperatief leren voor alle leerlingen, Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften”, CPS Onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2004, www.cps.nl, 1-68
- Förrer M, Kenter B, Veenman S, *Coöperatief leren in het basisonderwijs*, CPS onderwijsontwikkeling en advies, Rotterdam, 2000, ISBN978-90-6508-449-1
- Foyle H, Lyman L, Thies S, “cooperative learning in the early childhood classroom”, National Education Association of the United States, 1991

Fransen J, “Je groeit in het (competentiegericht) onderwijs, pleidooi voor een gefaseerde leertrouw naar volwaardige competenties”, Tijdschrift voor lerarenopleiders, (28)2 2007

Gervoyse S, “Leren = kinderspel: onderzoek naar kwaliteitsindicatoren van informatief spel bij kleuters”, Universiteit Gent i.s.m. Centrum voor Informatieve Spelen, 2008

Gillies R, Khan A, “The effects of teacher discourse on students’ discourse, problemsolving and reasoning during cooperative learning”, International Journal of Educational Research (2008),doi:10.1016/j.ijer.2008.06.001

Goorhuis-Brouwer S, “Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?”, ‘De wereld van het jonge kind’, januari 2006, 132-136

Howes C, “Social Competence with Peers in Young Children: Developmental Sequences”, University of California, Los Angeles, Developmental review 1987

Howes C, Matheson C, “Sequences in the Development of Competent Play With Peers: Social and Social Pretend play”, Graduate School of Education University of California, Los Angeles, 1992

Howes C, Sakai L, Shinn M, Phillips D, Galinsky D, Whitebook M, “Race, Social Class, and Maternal Working Conditions as influences on Children’s Development”. University of California, Journal of applied developmental psychology 1995

Jansen J, Veenman S, Wensveen van N, “Leergerichte interacties, Een onderzoek naar de effecten van het scholingsprogramma Coöperatief Leren op de interacties van basisschoolleerlingen”, Paper Onderwijs Research Dagen 2002, Sectie Onderwijs en Educatie Katholieke Universiteit Nijmegen, 1-6

Janssen J, Veenman S, van Wensveen N, “Leergerichte interacties. Een onderzoek naar de effecten van het scholingsprogramma Coöperatief Leren op de interacties van Basisschoolleerlingen” Sectie onderwijs en educatie Katholieke Universiteit Nijmegen, 2002

Johnson D, Johnson R, *Leading the cooperative school*, 1994, Edina, Minnesota, USA: Interaction Book Company.

Johnson D, Johnson R, “Making Cooperative Learning Work”, Theory into Practice, volume 38, number 2, 1999

Kagan S, *Structureel Coöperatief Leren*, Meulenberg RPCZ educatieve uitgaven, Middelburg, 2003

Kagan S, “We can talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom”, ERIC Digest, 1995, ED382035.1-6

Katz I, McLellan D, “The teachers role in the social development of young children”, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1991

Kingma J, Tomic W, “Leerpotentieel als graadmeter”, Swets en Zeitlinger, 1997

- Knapen J, "Coöperatief leren", Praktijkgids voor de basisschool, Didactische werkvormen", 2004, www.interstudie-ndo.nl/documenten/cooperatief-leren.pdf, 1-15
- Krol-Pot K, "Toward interdependence, implementation of cooperative learning in primary schools", Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen, 2005.
- Lyman L, Foyle H, "Cooperative learning: Does it work for teachers of young children?" Kansas Association for the education of young children. 1988.
- Mercer N, Wegerif R, "Children's talk and the development of reasoning in the classroom", British Educational Research Association, 1999
- Nelissen J, "Het nieuwe leren afgeserveerd", Freudenthal Instituut Universiteit Utrecht, 1999
- Oortwijn M, Boekaerts M, Vedder P, "Is coöperatief rekenen op multiculturele basisscholen effectiever dan klassikaal rekenen?", Onderwijsstudies, Universiteit Leiden, jaargang 24, 4 winter 2005.
- Oostdam R, Peetsma T, Blok H, "Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, SCO-Kohnstamm Instituut Faculteit der Maatschappij- en gedragswetenschappen Universiteit van Amsterdam, 2007
- Panitz T, "A definition of collaborative vs cooperative learning", 1996
<http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>
- Pels T, "Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school" Rijksuniversiteit Leiden, 1991.
- Pianta R, Hadden D, "What we know about the quality of early education setting: Implications for research on teacher preparation and professional development", National center for research on Early-Childhood education, university of Virginia, 2008
- Quinn M, Jannasch-Pennell A, "Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior", Academic Search Elite, Volume 39 , Issue 4, 1995
- Robinson G, Forsyth J, "What we know about: Cooperative learning", Educational Research Service, Virginia, 1990
- Ros A, "*Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs, de invloed van de leerkracht*", Monografieën onderwijsonderzoek 18, Rijksuniversiteit Groningen, 1994
- Schildwacht R, "Samenwerkend leren", Fontys lerarenopleiding Tilburg 2003, www.schildwacht.com/rita/onderwijs/samenwerkend_leren.doc, 1-72
- Schneider B, University of Ottawa, Atkinson L, Center for Addiction and Mental Health Tardif C, University of Toronto, "Child-Parent attachment and Children's Peer Relations: A quantitative review", Developmental Psychology vol. 37 2001

Schniedewind N, Davidson E, "Differentiating cooperative learning"
Educational Leadership, September 2000, 24-27

Simons R, "Competentie ontwikkeling, van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme", 2005

Slavin R, "Cooperative Learning: Student teams second edition", National Education Association, Washington, 1987

Slavin R, "What research says to the teacher Cooperative learning: Student teams second edition", National Education Association Washington D.C. 1987, 3-29

Slavin R, "Student Team learning: A practical guide to cooperative learning. Third edition"
National Education Association, Washington, D.C, 1991, ERIC ED339518

Slavin, R, "Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know", Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Baltimore VS: John Hopkins University.1995

Slavin R, Fashola, Olatokunbo S, *Show me the evidence!, Proven and promising programs for America's school.*1998, Center for research on the education for students placed at risk, Baltimore MD, 37-66

Slavin R, "The research evidence", Student Team Learning 3rd edition, 1991

Veenman S, Koenders L, Van der Burg M, "Coöperatief leren in het voortgezet onderwijs: evaluatie van een scholingsprogramma", *Pedagogiek* 238 21e jaargang • 3 • 2001 • 228-241

Vermette P, Harper L, DiMillo S, "Cooperative & Collaborative Learning...with 4-8 Year Olds: How Does Research Support Teachers' Practice?", *Journal of Instructional Psychology*, volume 31, no 2, 2004

Verschueren K, "Relaties van kinderen thuis en op school: Benaderd vanuit de gehechtheidstheorie". Centrum voor Schoolpsychologie, K. U. Leuven, 2007

Vries de A, *Sociale ontwikkeling van het JONGE KIND*", Bekadidict, Baarn, 90-262-0291-I, 1999

Vugt van J.M.C.G., 2003, *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*, HB Uitgevers, Baarn, 9789055743193, 1-203

Werf van der G, Simons R, "Oud of nieuw leren? Of liever gewoon léren?", *Pedagogische studiën* 2006 (83) 74-99

Widaman K, Kagan S, "Cooperativeness and Achievement: Interaction of Student Cooperativeness With Cooperative Versus Competitive Classroom organization", University of California at Riverside, *Journal of School Psychology* Vol.25,1987, 355-365

Yager S, Johnson R, Johnson D, Snider B, “The impact of group processing on achievement in cooperative learning groups”, The journal of social psychology. 2001

Gebruikte websites:

www.fss.uu.nl/fullpapers

www.psycon.nl

www.eric.ed.gov (Young children’s social development: A checklist)

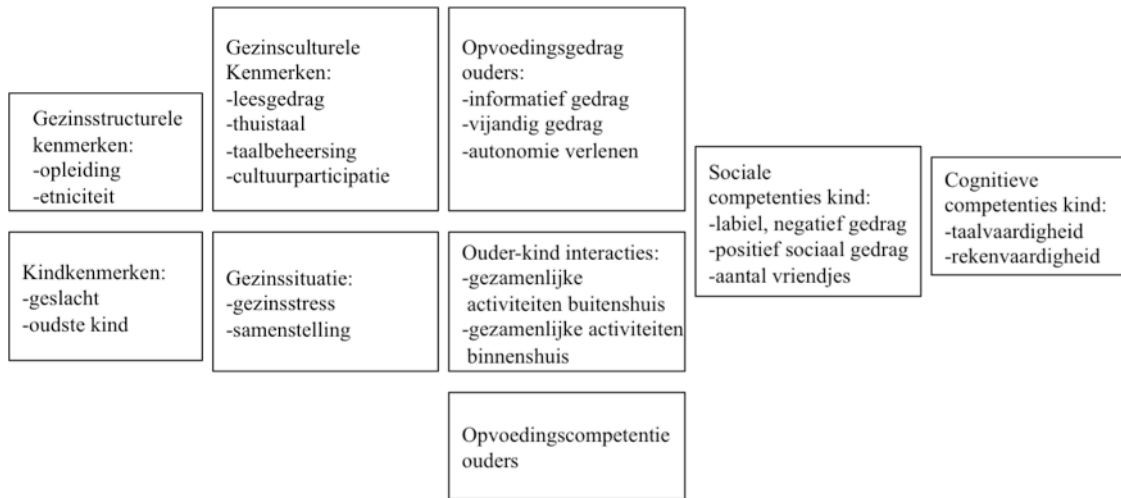
www.daltonplan.nl/uploads/media/Samenwerkendleren

<http://www.cps.nl/ftp/download/Primaironderwijs/Verbeterenbasisscholen.pdf>

Bijlagen

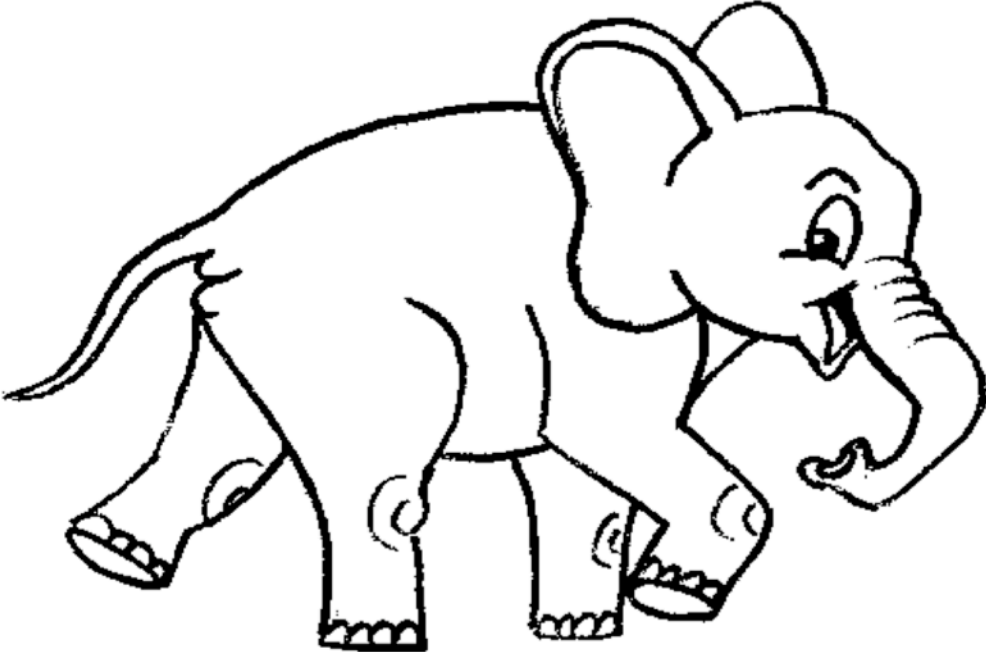
- Bijlage 1, Schematisch model voor de relaties tussen kind-, gezins- en opvoedingskenmerken;
- Bijlage 2, Afbeelding Olifant;
- Bijlage 3, Afbeelding pompoen;
- Bijlage 4, Afbeelding figuurkaarten.

Bijlage 1: Schematisch model voor de relaties tussen kind-, gezins- en opvoedingskenmerken

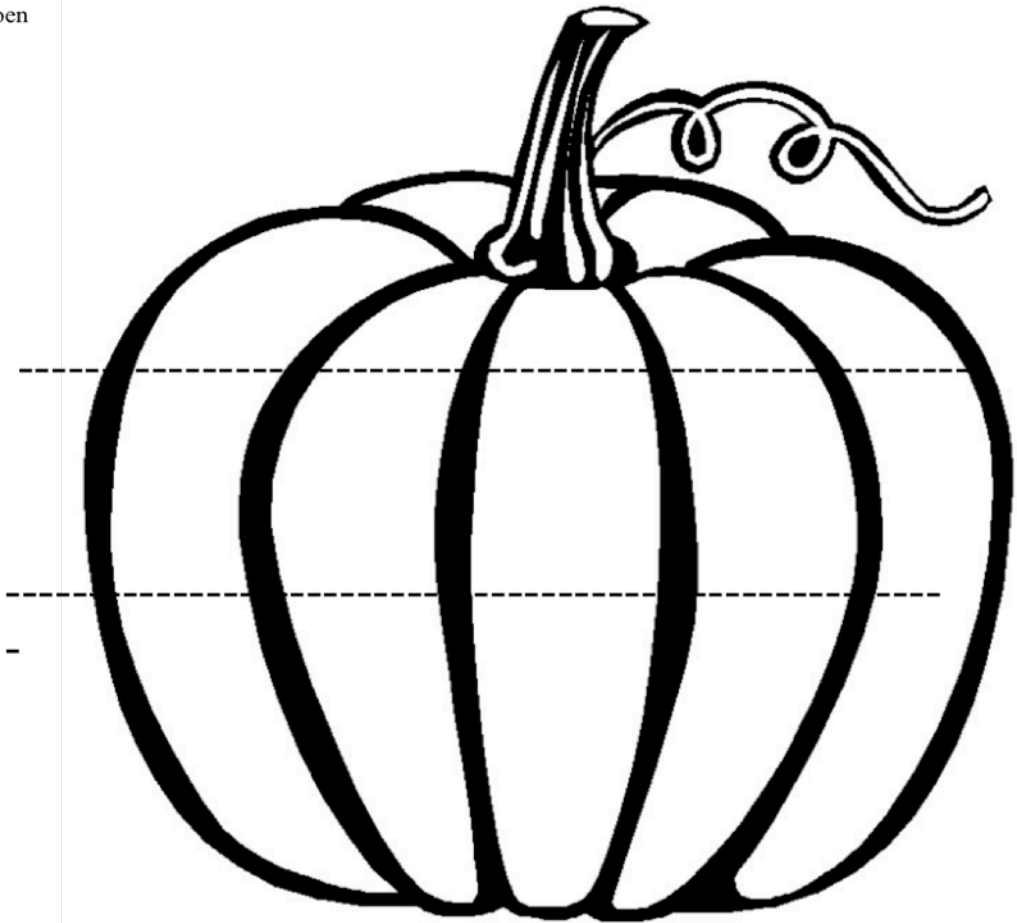


G. Driessen, Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen, Paper Onderwijs Research Dagen 2004.

Bijlage 2: olifant



Bijlage 3, de pompoen



Bijlage 4: vormen herkennen

