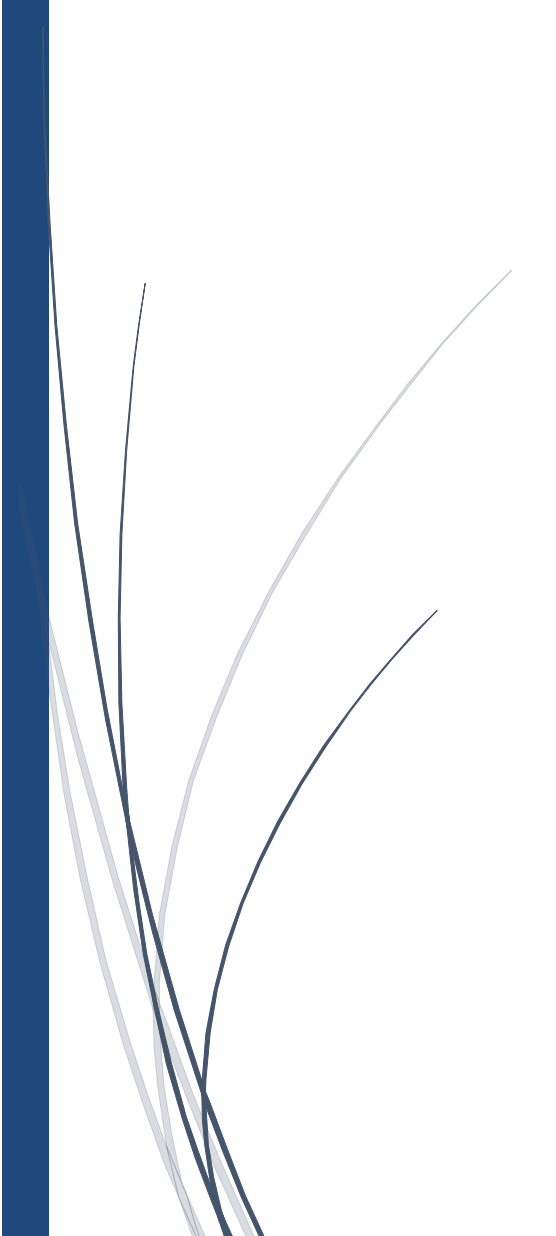




Samenwerkend leren in combinatie met talentontwikkeling

*Een onderzoek naar de opbrengst van het inzetten van talenten bij
samenwerkend leren*



Arienke Wilts
Studentnummer: 120591
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)
Juni 2016
Afstudeerbegeleider: Derjan Havinga
Aantal woorden: 5834

Samenvatting

Basisschool De Klokbeker wil samenwerkend leren meer onderdeel laten worden van de huidige onderwijscultuur van de school. Dit onderzoek richt zich op de vraag of het effectief is om bij samenwerkend leren te werken met heterogene talentengroepjes, waardoor elke leerling vanuit zijn kwaliteit kan werken. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre bevordert het inzetten van talenten in groep 3 het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden in deze groep?*

De talenten van de leerlingen van de experimentele groep zijn door middel van individuele kindgesprekken en een vragenlijst voor de ouders in kaart gebracht. Het resultaat van de kindgesprekken werd bovendien door de groepsleerkracht gecontroleerd. In een interventieperiode hebben zowel de experimentele groep als de controlegroep werkvormen uitgevoerd waarbij samengewerkt werd. De experimentele groep deed dit in heterogene talentengroepjes, de controlegroep in groepjes die op basis van het inzicht van de leerkracht waren gevormd. Door middel van een voor- en nameting in beide groepen is gemeten welke manier van groeperen het meest effectief is.

Bij de voormeting bleek dat de experimentele groep een hoger niveau van samenwerken had dan de controlegroep. Hierdoor had de controlegroep een groter groeipotentieel. Dit is te zien bij de nameting: bij veel samenwerkingsvaardigheden heeft de controlegroep een grotere groei doorgemaakt dan de experimentele groep. Op enkele vaardigheden heeft de experimentele groep echter een grotere groei doorgemaakt dan de controlegroep, bijvoorbeeld bij het duidelijk verstaanbaar praten. Daarom kan geconcludeerd worden dat het werken met talentengroepjes het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden soms kan bevorderen en soms kan belemmeren.

Samenwerkend leren: daar is talent voor nodig?!

De 21st century skills gaan een steeds belangrijkere rol in onderwijsland spelen. Eén van de vaardigheden die hierbij een rol spelen, is samenwerken (Thijs, Fisser, & van der Hoeven, 2014). In de huidige maatschappij wordt er verwacht dat men binnen een netwerk en een team kan samenwerken. Basisscholen moeten kinderen hierop voorbereiden.

Tegelijkertijd klinkt er een oproep in onderwijsland dat er meer aandacht moet zijn voor de unieke talenten van leerlingen (Dekker, 2014). Basisschool De Klokbeker in Ermelo is een school die aan beide aspecten aandacht wil geven. In dit onderzoek wordt gekeken of het inzetten van talenten met samenwerkend leren gecombineerd kan worden, waarbij het doel is de samenwerkingsvaardigheden van leerlingen te ontwikkelen.

De onderzoeksvraag is dan ook als volgt: *In hoeverre bevordert het inzetten van talenten in groep 3 het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden in deze groep?*

Rond de onderwerpen van dit artikel is al onderzoek gedaan. Eerder onderzoek naar samenwerkend leren heeft uitgewezen dat samenwerkend leren een effectieve manier van leren is (Ebbens & Ettekoven, 2005a). Het sociaal-cognitieve proces speelt hierbij een belangrijke rol (King, 2007). Ook over talenten, het andere onderwerp van dit artikel, is veel literatuur beschikbaar. Talent wordt vaak gezien als een aangeboren vermogen ergens in te excelleren (Krekels, 2012; Steenbeek & Uittenbogaard, 2009). Het heeft groeipotentieel, wat betekent dat men een talent steeds verder kan ontwikkelen (Aerden, z.j.; Dewulf, 2014).

Het onderzoek waar u nu over leest, richt zich op specifieke talenten die binnen een klassencontext inzetbaar zijn, zoals het nemen van de leiding of het goed kunnen luisteren naar anderen. Daarbij wordt de leeftijd van kinderen in groep 3 als leidraad genomen, vanuit het praktische oogpunt dat de afstudeerstage in groep 3 uitgevoerd is. Met behulp van onder andere het kinderkwaliteitenspel worden de talenten van de leerlingen van groep 3 van De Klokbeker in kaart gebracht. Dit spel vraagt een bepaald niveau van zelfinzicht van de leerlingen. Daarom is het belangrijk om te weten hoe jonge kinderen naar zichzelf kijken.

Het zelfbeeld van jonge kinderen is in de ontwikkelingspsychologie veelvuldig geanalyseerd (van Beemen, 2006; Kohnstamm, 2009; Verhulst, 2005). Hieruit komt onder andere naar voren dat kleuters zich vooral richten op het hier en nu, zoals op uiterlijke kenmerken. Na de kleuterleeftijd gaan kinderen zich meer vergelijken met anderen ('ik kan het hardste rennen van de klas') (van Beemen, 2006).

Ondanks dat er veelvuldig onderzoek gedaan is naar talent en samenwerken, worden de onderwerpen weinig aan elkaar verbonden. Dit onderzoek wil de onderwerpen met elkaar in verband brengen, waarbij gemeten wordt of dit een positief effect op het samenwerkend leren heeft. Het onderzoek wordt uitgevoerd onder begeleiding van het lectoraat van Academie Educatie van de Christelijke Hogeschool Ede. Het onderzoeksprogramma van dit lectoraat heeft als thema *Talenten & Opbrengsten*. Het onderzoek waar u nu over leest sluit bij dit overkoepelende thema aan door het aspect *talenten* te belichten. Het vergroten van de samenwerkingsvaardigheden wordt in dit onderzoek als opbrengst gezien. Op deze manier worden beide aspecten van het overkoepelende onderzoeksprogramma behandeld.

De opbouw van het artikel is als volgt: Eerst wordt besproken wat onder samenwerkend leren verstaan wordt. Daarna wordt ingezoomd op de talenten: wat zijn talenten en welke talenten zijn in een klassencontext van groep 3 te zien? Vervolgens wordt het verband tussen samenwerkend leren en talenten uitgelegd. Tenslotte wordt vanuit de ontwikkelingspsychologie uitgelegd hoe kinderen in groep 3 tegen zichzelf aankijken en in welke mate ze hun eigen talenten kunnen benoemen.

Samenwerkend leren

Er zijn verschillende visies op samenwerkend leren. Op De Klokbeker is op basis van die verschillende visies de volgende definitie geformuleerd: 'Samenwerkend leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen de verantwoordelijkheid delen om in interactie met groepsleden taken uit te voeren die leiden tot het bereiken van een gemeenschappelijk doel' (SLO, z.j.; Van der Linden & Haenen, (1999); Johnson & Johnson, 2009). Samenwerkend leren is niet hetzelfde als coöperatief leren. Coöperatief leren is een middel om het lesdoel te bereiken. De nadruk ligt hierbij dus op de lesinhoud. Bij samenwerkend leren ligt de nadruk meer op het verhogen van het samenwerkingsniveau. Johnson en Johnson (1999) onderscheiden binnen het samenwerkend leren vijf basisprincipes, die de uitgangspunten van samenwerkend leren vormen:

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

Talenten

Voor het begrip *talenten* bestaan verschillende definities. Pols omschrijft talent als een bekwaamheid op kunstzinnig, intellectueel of sportief gebied (2014). Hij spreekt over de term

'expert performance', de laatste fase van talentontwikkeling die bereikt kan worden door middel van uitermate veel oefening. Mensen die in staat zijn deze fase te bereiken, blinken uit in hun talent en horen bij de allerbesten. Vanuit dit zogenaamde 'elitaire perspectief' gezien, is het bezitten van talent enkel voor een select groepje mensen weggelegd. Tegenover het elitaire perspectief staat het 'diversiteitsperspectief', dat ervan uitgaat dat iedereen unieke talenten heeft (Bossuyt & Dries, 2008). Tjepkema kijkt vanuit dit perspectief wanneer ze spreekt over het sterke-puntendenken (een beweging binnen arbeidsorganisaties als reactie op de tekortgerichte benadering): "De sterke-puntenbenadering gaat juist uit van een diversiteitsperspectief op talent: ieder mens heeft talenten. Het gaat erom die naar boven te halen en te benutten als grondstof voor ontwikkeling en bloei in het werk" (Tjepkema, 2010, p. 275).

Ook Dewulf werkt vanuit het diversiteitsperspectief. Zijn definitie omvat meer aspecten dan de definitie van Pols: "Talent betekent het hebben van een natuurlijke aanleg, het hebben van een gave en/of het begaafd zijn. Het gaat over patronen in ons denken en in ons handelen die van nature sterk zijn ontwikkeld" (Dewulf, 2014, p. 23). Waar Pols spreekt over afzonderlijke talenten op een bepaald gebied, gaat Dewulf verder. Hij legt uit dat men aan een op zichzelf staand talent niet zoveel heeft. "Talent hebben betekent nog niet dat je het gedrag hebt ontwikkeld waardoor het talent reeds gaat opvallen 'in actie'. Talent hebben betekent ook nog niet dat je een context hebt gevonden waarin dat talent gaat bloeien" (Dewulf, 2014, p. 24). Dewulf hanteert het begrip 'talent in actie' (2014). Dat bestaat uit drie componenten: talent, context en gedrag. Wanneer iemand gedrag heeft ontwikkeld dat bij het talent past, en een context heeft gevonden waarin hij het talent kan inzetten, is

er sprake van 'talent in actie'. Een talent in actie is een talent dat optimaal benut wordt.

Het is dus niet vanzelfsprekend dat, wanneer iemand een talent heeft, hij deze optimaal inzet. Sterker, veel mensen weten niet goed wat hun talenten zijn. Dat komt doordat talent datgene is, wat iemand moeiteloos doet (Dewulf, 2014).

Iemand die bijvoorbeeld over het talent beschikt om oplossingen te bedenken, kan bij het horen van een probleem razendsnel de oorzaak-gevolgrelaties benoemen en analyseren, en daardoor vlot tot de juiste oplossing komen (Dewulf, Pronk, & Beschuyt, 2012). Doordat hem dit weinig moeite kost, heeft hij niet in de gaten dat anderen zich lang kunnen stukbijten op het vinden van een dergelijke oplossing. Een talent wordt daarom pas ontdekt in de interactie met anderen. Vaak moet iemand er door anderen op gewezen worden dat wat hij moeiteloos doet, bijzonder is. Dewulf geeft dan ook aan dat talent relationeel is, omdat het er enkel is wanneer het door anderen gezien wordt (Dewulf, 2014).

Op basis van bovenstaande bevindingen wordt in dit artikel de volgende definitie voor talent gehanteerd: *talent is een natuurlijke bekwaamheid waarover ieder individu beschikt, dat in de juiste context en met het juiste gedrag ontplooid wordt, waardoor het individu in interactie met anderen vanuit zijn sterke punten kan werken.*

In deze definitie is Dewulfs omschrijving van talent als leidraad genomen, aangezien de beschrijving van Dewulf niet alleen talent maar ook aspecten als gedrag, omgeving en interactie omvat. Omdat interactie een belangrijke rol speelt binnen het samenwerkend leren, sluit deze definitie hier goed op aan.

Nu duidelijk is wat er onder talent verstaan wordt, is het van belang om te benoemen hoe talenten ontdekt kunnen worden. Leerkrachten hebben een belangrijke taak wanneer het over het erkennen van talenten gaat. Soms zijn zij de eersten die ontdekken dat kinderen ergens talent voor hebben.

Door een gevarieerd onderwijsaanbod te creëren, kunnen leerkrachten een context bieden waarin leerlingen hun talent kunnen ontdekken (Pols, 2014).

De leerkrachten moeten leerlingen vervolgens helpen om gedrag te ontwikkelen dat bij het talent past. Op deze manier kan een talent uitgroeien tot een 'talent in actie'. Dat de rol van de leerkracht zo groot is, omschrijft Jolles (2012) wanneer hij over de leerkracht spreekt als de centrale kracht in de talentontwikkeling van kinderen:

De motiverende rol van de leerkracht is dan ook essentieel. Deze kan de persoonlijke groei van kinderen enorm stimuleren door hen een omgeving te bieden waar het kan leren. Deze juf of meester laat kinderen nadenken over wat ze doen en welke gevolgen dat heeft; deze leerkracht leert hen denken en ontwikkelt hun interesses. (p. 5)

Er zijn oneindig veel talenten. Dit onderzoek beperkt zich tot talenten die binnen de klassencontext vallen. Daaronder worden talenten verstaan als creativiteit, nieuwsgierigheid, vriendelijkheid, het hebben

Sjoerd heeft het talent om met creatieve ideeën te komen. Wanneer de leerkracht een vrije opdracht geeft om in een groepje uit te werken, heeft hij altijd een eindeloze stroom aan ideeën. In vrije lessen en opdrachten vindt Sjoerd de juiste context om zijn talent in te zetten. Soms blijft hij echter met ideeën komen, zonder naar anderen te luisteren of tot een beslissing te komen. Hij moet gedrag ontwikkelen waardoor hij beter naar anderen luistert en besluitvaardiger wordt. Pas dan is er sprake van talent in actie.

van fantasie of humor, oplossingen kunnen bedenken, et cetera. Deze talenten zijn een greep uit de talenten die in het kinderkwaliteitspel worden genoemd, het eerdergenoemde spel dat in dit onderzoek als meetinstrument wordt gebruikt (Evers, Loman, & Soepboer, 2012).

Samenwerkend leren en talenten

Nu de begrippen samenwerkend leren en talenten besproken zijn, rijst wellicht de vraag wat deze twee begrippen met elkaar te maken hebben. In dit onderzoek wordt verwacht dat samenwerkend leren effectiever verloopt wanneer er ingezet wordt op de talenten. Deze hypothese is gebaseerd op de vooronderstelling dat, wanneer er gebruik wordt gemaakt van heterogene groepen, leerlingen elkaar aanvullen en van elkaar kunnen leren (Ebbens & Ettehoven, 2005b). Dit wordt meestal toegepast op vakinhouden, waarbij de sterke leerlingen samenwerken met de zwakke leerlingen.

Het kan echter ook toegepast worden op talenten. Als kinderen met verschillende talenten samenwerken, kunnen ze elkaar aanvullen en elkaars kwaliteiten benutten (Dewulf, 2014). Dit kan alleen als kinderen weten welke talenten in hun groepje en klas aanwezig zijn. Hun self-efficacy moet overgaan in collective efficacy, oftewel we-efficacy (Bandura, 2000). *Self-efficacy*, ook wel vertaald als *eigeneffectiviteit*, is kortgezegd het geloof in het eigen kunnen, en in de effecten van het eigen kunnen (Bandura, 1994). Doordat de talenten op individueel niveau in kaart zijn gebracht, wordt hierbij aandacht besteed aan de self-efficacy. Uiteindelijk moet dit echter resulteren in een hoger niveau van het 'groeps kunnen', oftewel *we-efficacy*, namelijk een hoger niveau in samenwerkingsvaardigheden.

Om deze vaardigheden op een hoger niveau te krijgen, is het belangrijk dat kinderen niet alleen inzicht krijgen in hun eigen talenten

(self-efficacy), maar ook in die van hun groepsgenoten (we-efficacy). Alleen dan kunnen kinderen elkaars talenten benutten, waardoor naar verwachting het samenwerkend leren beter zal verlopen. Juist om deze reden is het uitermate belangrijk dat de leerkracht de talenten van de groep expliciet benoemt. Zo kan een leerkracht kinderen aanmoedigen elkaars talenten te benutten. Deze benadering gaat uit van de vooronderstelling dat een individu niet overall goed in hoeft te zijn, maar de talenten van anderen kan inschakelen (Dewulf, 2014).

Om bovenstaande in een klas te kunnen realiseren, is het uiteraard van belang dat talenten in kaart worden gebracht. Het kinderkwaliteitspel kan hierbij een hulpmiddel zijn, mits kinderen een ontwikkeld zelfbeeld hebben, waardoor ze kunnen benoemen over wat voor talenten zij beschikken. In hoeverre zijn kinderen uit groep 3 hiertoe in staat? Om op deze vraag antwoord te kunnen geven, is het belangrijk te weten hoe het zelfbeeld van jonge kinderen zich ontwikkelt.

Ontwikkeling van het zelfbeeld

Het zelfbeeld van kinderen ontwikkelt zich al op erg jonge leeftijd. Die ontwikkeling begint bij het zelfbewustzijn. "Als je wilt uitleggen wie je bent, moet je op z'n minst beseffen dat je iemand bent, een individu dat zich onderscheidt van de rest van zijn omgeving" (van Beemen, 2006, p. 153).

Het wetenschappelijke tijdschrift 'Child Development' beschrijft de ontwikkeling van het zelfbewustzijn in drie fases ("Development of a Temporally Extended Self," 2013). De eerste fase is *Self-Other Differentiation*. Nadat een kind ontdekt heeft dat hij een eigen lichaam heeft, ontdekt hij dat er onderscheid is tussen hemzelf en de ander. *The Present Self* is de tweede fase, waarin een kind in staat is om zijn belevenissen en ervaringen met een ander te delen, waardoor hij meer over zichzelf leert.

De derde fase, de fase van de *Temporary Extended Self*, wordt meestal op een leeftijd van 3 tot 5 jaar bereikt. Het kind is nu ook in staat om te communiceren over zijn gevoelens en gedrag. Hij gaat ontdekken dat wat hij denkt, kan verschillen met wat een ander denkt. Vanaf dit punt begint het zelfbeeld zich te ontwikkelen (*"Development of a Temporally Extended Self,"* 2013).

Wanneer kleuters zichzelf beschrijven, zijn de kenmerken die ze noemen globaal. Hun zelfbeschrijvingen zijn onder andere gericht op uiterlijke kenmerken en de dingen die ze doen. Vanaf de schoolleeftijd, dat is vanaf ongeveer zes jaar, bevatten de zelfbeschrijvingen kenmerken die wijzen naar het eigen karakter. Deze beschrijvingen zijn echter rooskleurig (van Beemen, 2006). Vóór de schoolleeftijd zijn kinderen niet bezig met het verschil tussen eigen inspanning en eigen bekwaamheid. Dát een activiteit is geslaagd, is voor hen relevant. De manier waarop het geslaagd is (met veel moeite of moeiteloos vanwege hun talent), is voor hen niet van belang (Kohnstamm, 2009). Vanaf zeven jaar gaan kinderen het slagen toeschrijven aan de inspanning die ze ervoor hebben geleverd. "Dit worden zij zich vooral bewust als zij zichzelf vergelijken met andere kinderen en duidelijk de verschillen zien in hoe die al of niet hun best doen" (Kohnstamm, 2009, p. 110).

De proefpersonen van dit onderzoek, kinderen uit groep 3 van basisschool De Klokbeker, vallen wat betreft leeftijd tussen het jonge kind en de schoolleeftijd. Ze hebben een leeftijd van zes of zeven jaar en beginnen dus net met het ontwikkelen van een zelfbeeld op basis van karakteristieke eigenschappen. Voor dit onderzoek is het van belang dat in acht te nemen. Karakteristieke eigenschappen zijn niet precies hetzelfde als talenten, maar beide begrippen hebben wel raakvlakken met elkaar. Talent is immers aangeboren, en daarmee een onderdeel van het karakter (Dewulf, 2014;

Krekels, 2012). Kinderen in groep 3 kunnen door middel van karaktereigenschappen in beperkte mate hun talent benoemen, waarbij in acht moet worden genomen dat deze beschrijvingen rooskleuriger dan de werkelijkheid kunnen zijn.

Methode

Het empirische deel van het onderzoek bestond uit een combinatie van een toetsend en actieonderzoek. Er was sprake van een toetsend onderzoek, omdat getoetst werd of de hypothese *'Samenwerkend leren verloopt effectiever wanneer er ingezet wordt op de talenten.'* bevestigd kon worden. Daarnaast was er sprake van een actieonderzoek omdat de stageklas een actieve rol in het onderzoek speelde. De leerlingen uit deze klas, groep 3b van De Klokbeker, vormden samen met de leerlingen van groep 3a de onderzoekseenheden. Hierbij fungeert groep 3b als experimentele groep en groep 3a als controlegroep.

Voormeting

In het empirische deel van het onderzoek is allereerst een voormeting gedaan naar het niveau van de samenwerkingsvaardigheden van groep 3b, waarbij de klas in groepjes geobserveerd werd. Dit werd gedaan aan de hand van een observatielijst, die was samengesteld op basis van samenwerkingsvaardigheden zoals die beschreven worden in *Coöperatief leren in het basisonderwijs* (Förster, Kenter & Veenman, 2006) (zie bijlage 1). In de observatielijst worden alleen samenwerkingsvaardigheden beschreven, waarmee gemeten kon worden wat de kwaliteit van het samenwerkend leren van een klas is. Hierdoor is er sprake van begripsvaliditeit. De observatielijst bestaat uit veertien vaardigheden, waarbij drie vaardigheden hetzelfde subonderdeel van samenwerken meten, namelijk *'taakgericht werken'*. Omdat elk van deze drie

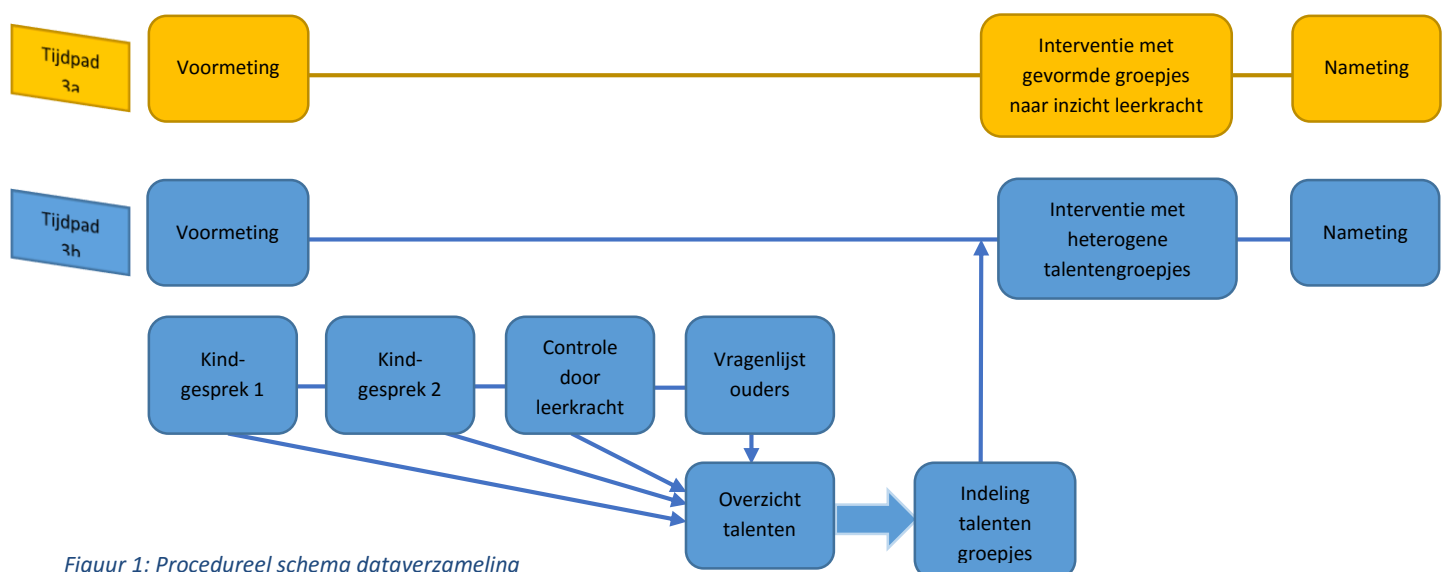
vaardigheden een ander aspect van dit subonderdeel meet, is ervoor gekozen om alle drie de vaardigheden in de observatielijst te laten staan. Om de betrouwbaarheid te waarborgen, is het 'meerogenprincipe' toegepast: de observatielijst werd zowel in de voor- als in de nameting door twee dezelfde personen ingevuld.

Talenten in kaart brengen

Vervolgens werden talenten van de leerlingen in kaart gebracht. Dat gebeurde op meerdere manieren. Allereerst werd het kinderkwaliteitenspel in individuele kindgesprekken ingezet. Het kinderkwaliteitenspel is ontwikkeld om kinderen met behulp van hun leerkracht meer inzicht te laten krijgen in hun kwaliteiten. Het spel bestaat uit verschillende kaartjes, waarop een kwaliteit staat uitgeschreven én geïllustreerd. In de kindgesprekken werden dertig kaartjes aan een leerling voorgelegd, waarbij werd gevraagd in welk kaartje de leerling zichzelf herkent. De kaartjes waren geselecteerd op begripsniveau. Zo werd het kaartje 'creatief' wel aan de leerlingen voorgelegd, maar 'ambitieuw' niet. Dankzij de illustratie konden de kinderen beter begrijpen wat met een bepaalde kwaliteit bedoeld werd. Bovendien werd de betekenis van de kaartjes aan elke leerling op dezelfde manier uitgelegd.

In het eerste gesprek mochten de kinderen een onbeperkt aantal talenten kiezen. In het tweede gesprek moesten de kinderen uit de gekozen kaartjes van het eerste gesprek de talenten kiezen die het meest bij hen passen. Daarbij moesten de leerlingen minstens twee en maximaal acht talenten uitkiezen. Omdat het voor elk persoon verschillend is hoeveel talenten hij/zij heeft, maar het voor een ieder geldt dat het *een paar* zijn, is er gekozen voor een marge van twee tot acht talenten. Ofman zegt immers: "Er zijn honderden kwaliteiten en een paar daarvan horen typisch bij jou" (2014, p. 59).

De antwoorden die de leerlingen gaven, werden aan de groepsleerkracht voorgelegd. Zij gaf aan in welke talenten zij de kinderen wel of niet herkende. Op deze manier werd de betrouwbaarheid van de gegeven antwoorden in de kindgesprekken vergroot. Door middel van een vragenlijst voor de ouders is vanuit een derde perspectief naar de talenten van de leerlingen gekeken (zie bijlage 2). In deze vragenlijst werd dezelfde werkwijze als bij de kindgesprekken gehanteerd. Eerst moesten de ouders aankruisen welke van de genoemde talenten voor hun kind van toepassing zijn, waarbij ze uit dezelfde talenten konden kiezen die aan de kinderen waren voorgelegd. Vervolgens moesten ze uit de aangekruiste



Figuur 1: Procedureel schema dataverzamelings

talenten een selectie van maximaal acht talenten maken.

Doordat de antwoorden van de leerlingen door leerkracht en ouders werden gecontroleerd, kon de vooronderstelling dat het zelfbeeld van leerlingen uit groep 3 rooskleurig is, ondervangen worden. Zo ontstond een betrouwbaar overzicht van de talenten van de leerlingen (zie bijlage 3). Bij het samenstellen van de talentengroepjes werden als eerste de leerlingen ingedeeld met een talent dat vanuit drie perspectieven genoemd werd. Vervolgens werden de leerlingen ingedeeld waarvan een talent óf door kind en leerkracht, óf door kind en ouder genoemd werd. De leerlingen werden zo ingedeeld, dat de groepjes op het gebied van talent zo heterogeen mogelijk waren.

Interventie en nameting

Toen de talentengroepjes gevormd waren, voerden zij verschillende samenwerkingswerkvormen uit. Dit waren de volgende werkvormen: placematmethode, rotonde, puzzels, woordweb en brainstorm, alle afkomstig uit *Coöperatief leren in het basisonderwijs* (Förre et al., 2006). Er is gekozen voor deze werkvormen, omdat het bij deze werkvormen mogelijk is in een groepje van vier of meer leerlingen samen te werken. Daarnaast wordt bij deze werkvormen gewerkt aan de samenwerkingsvaardigheden die in de observatielijst opgenomen zijn. In Tabel 1 is te zien bij welke werkvorm aan welke vaardigheid gewerkt wordt (Förre et al., 2006). Deze vaardigheden worden expliciet geoefend, dat

wil echter niet zeggen dat andere vaardigheden niet aan bod komen.

Na een aantal weken is er een nameting gedaan met dezelfde observatielijst als bij de voormeting. Hierbij werd gekeken wat de groei ten opzichte van de voormeting was.

Controlegroep

Om na te gaan of het inzetten van talenten invloed had gehad op de groei, werd er gewerkt met een controlegroep, groep 3a van De Klokbeke. In deze groep werd op dezelfde manier een voor- en nameting gedaan met betrekking tot de samenwerkingsvaardigheden. Tussen de metingen door werden dezelfde werkvormen voor samenwerkend leren uitgevoerd. In deze groep waren de groepjes op basis van het inzicht van de leerkracht samengesteld. Bij de nameting werd eveneens gekeken welke groei er was op het gebied van de samenwerkingsvaardigheden. Door deze groei te vergelijken met de groei van groep 3b, kon geconcludeerd worden wat de invloed is van het inzetten van talenten binnen samenwerkend leren.

Analyse resultaten

De voor- en nameting werden op twee manieren geanalyseerd. Allereerst is gekeken naar de scores (nooit/soms/vaak/altijd) die de observatoren op basis van hun algemene indruk aan de groepjes hadden toegekend. Vervolgens werden de scores aan de hand van een vaste normering aan de groepjes toegekend. Die normering werd gebaseerd op de mediaan van de behaalde scores bij de voormeting (zie bijlage 1 voor een uitgebreide beschrijving van de wijze waarop de normering is bepaald). Aan de hand van de normering konden de voor- en nameting op dezelfde manier worden geanalyseerd en met elkaar worden vergeleken.

Doordat er twee observatoren waren, was er soms sprake van enig verschil in de

Tabel 1
Werkvormen met bijbehorende Samenwerkingsvaardigheden

Werkvorm	Samenwerkingsvaardigheid
Placematmethode	Met elkaar overleggen Bereiken van overeenstemming Luisteren
Rotonde	Evenredige deelname Luisteren
Puzzels	Hulp geven en hulp vragen Luisteren naar elkaar
Woordweb	Luisteren, overleggen, besluiten nemen
Brainstorm	Luisteren Elkaar gelegenheid geven een inbreng te hebben

observatielijsten. De observatoren hebben de verschillen tussen de waarnemingen besproken, tot er een overeenkomst was. Ondanks de verschillen kwam het algehele beeld namelijk overeen.

Resultaten

Talenten in kaart brengen

Tijdens de kindgesprekken viel op dat de leerlingen in het eerste gesprek aangaven over veel talenten te bezitten. Van de 22 kinderen die ondervraagd werden, waren er 13 kinderen die naar eigen zeggen over 15 of meer talenten beschikten. Na het tweede gesprek, waarin de leerlingen een beperkt aantal talenten mochten aanwijzen uit de talenten die ze het eerste gesprek genoemd hadden, was het aantal talenten per leerling verlaagd naar een realistischer aantal. Men beschikt immers over enkele talenten (Ofman, 2014). Dat de leerlingen in het eerste gesprek aangaven over veel talenten te beschikken, is te verklaren vanuit de vooronderstelling dat het zelfbeeld van deze kinderen rooskleurig kan zijn.

De leerkracht herkende de talenten van de meeste kinderen. Een enkele keer gaf ze aan een talent niet te herkennen. Vervolgens werd

de vragenlijst aan de ouders uitgereikt. Van de 22 uitgereikte vragenlijsten kwamen er 13 ingevuld terug. 11 van de 13 ouders noemden in de vragenlijst minstens één talent dat ook door de leerling zelf genoemd was, en door de leerkracht was herkend. Omdat deze talenten vanuit drie perspectieven bevestigd werden, kan ervan uit worden gegaan dat deze talenten daadwerkelijk de talenten van de kinderen zijn. In bijlage 3 is een overzicht te zien van de talenten van de leerlingen van groep 3b, vanuit het perspectief van de leerling zelf, de leerkracht en de ouder(s). In bijlage 4 zijn de gevormde talentengroepjes weergegeven.

Voormeting

Zoals eerder gezegd, is de voormeting op twee manieren geanalyseerd. Bij de eerste, globale analyse, valt op dat bij zowel groep 3a als groep 3b de volgende vaardigheden grotendeels aanwezig zijn: 'minimaal drie minuten bij je groepje blijven', 'zonder lange onderbrekingen aan de taak doorwerken tot deze af is' en 'zichtbaar actief meewerken aan de

Grotendeels aanwezig betekent dat de groepen op de vaardigheden een score van 'vaak' of 'altijd' hebben behaald. Grotendeels afwezig betekent dat de groepen op de vaardigheid de score 'nooit' of 'soms' behaald hebben.

groepsopdracht'. Vanuit de tweede analyse, waarbij een vaste normering wordt gehanteerd, wordt bevestigd dat bovengenoemde vaardigheden grotendeels aanwezig zijn in groep 3b. Voor groep 3a is dit vanuit de tweede analyse alleen over de eerste twee vaardigheden te zeggen. Op de vaardigheid 'het zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht' scoren de onderlinge groepjes van groep 3a verschillend. Hierdoor kan niet gezegd worden dat deze vaardigheid grotendeels aanwezig of afwezig is.

Bovengenoemde vaardigheden hebben verband met taakgericht werken. Basisschool De Klokbeker besteedt in haar onderwijssysteem veel aandacht aan

Tabel 2
Vergelijking Score van Groepen bij Voormeting

Samenwerkingsvaardigheid	Hoogste score volgens globale analyse	Hoogste score volgens analyse aan de hand van normering
Elkaars naam gebruiken	3a	3a
Elkaar aankijken tijdens het praten	3b	3b
Vriendelijk op elkaar reageren	3b	3b
Elkaar gelegenheid geven om mee te doen	3b	3a
Een inbreng durven hebben	3a	3b
Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan	3a	Gelijk
Zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht	3b	3b
Luisteren naar elkaar	3b	3b
Elkaar uit laten praten	3b	3b
De inbreng van een ander accepteren door er op een zichtbare/hoorbare manier op te reageren	3a	3a
Minimaal drie minuten bij je groepje blijven	3b	Gelijk
Materiaal met elkaar delen	3b	Gelijk
Om de beurt praten	3b	3b
Zonder lange onderbrekingen aan de taak doorwerken tot deze af is	3b	3a

zelfstandig werken, waardoor leerlingen gewend zijn om geconcentreerd en taakgericht te werken. In de voormeting lijkt het erop dat de leerlingen in staat zijn deze vaardigheden zowel bij het zelfstandig werken als bij het samenwerkend leren in te zetten.

Verder blijkt uit zowel de eerste als de tweede analyse dat beide groepen in staat zijn om materiaal te delen en zo duidelijk te praten, dat het hele groepje het kan horen. In de tweede analyse is te zien dat beide groepen gelijk scoren op deze vaardigheden. In deze analyse valt echter ook op dat de experimentele groep (groep 3b) op zeven vaardigheden hoger scoort dan de controlegroep (groep 3a). Dat betekent dat het startniveau van beide groepen, tegen verwachting in, niet gelijk is. In Tabel 2 is te zien welke groep op welke vaardigheid gemiddeld beter scoort.

Oefenen van samenwerkingsvormen

Tijdens het oefenen van de samenwerkingsvormen waren in de experimentele groep enkele aspecten die opvielen. De algemene indruk over de meeste groepjes was dat het samenwerkend leren op een adequate manier verliep, waarbij de leerlingen met elkaar overlegden en naar elkaar luisterden. Er waren echter wel verschillen tussen onderlinge groepjes en leerlingen te zien. Sommige groepjes hadden moeite om tot een gezamenlijk antwoord te komen, omdat alle groepsleden aan hun eigen antwoord vasthielden. Verder waren er groepjes waarin het samenwerkend leren tussen enkele groepsleden plaatsvond, en andere(n) niet bij het proces betrokken waren en/of werden. Ook was het opvallend dat leerlingen met een stoornis in het autismespectrum veel moeite hadden om samen te werken. Ze kwamen ongemotiveerd over en leken niet goed in staat te zijn met andere groepsleden te overleggen.

Nameting

Groep 3a

Bij de *eerste analyse* van de nameting blijkt dat in groep 3a meer vaardigheden aanwezig zijn dan bij de voormeting. Naast de vaardigheden die bij de voormeting al aanwezig waren, zijn nu ook de vaardigheden 'luisteren naar elkaar', 'elkaar uit laten praten' en 'om de beurt praten' grotendeels aanwezig.

De *tweede analyse* van de nameting schetst een vergelijkbaar beeld bij de laatste twee genoemde vaardigheden. In Tabel 3 is bij deze onderdelen te zien dat de mediaan bij de nameting hoger ligt dan bij de voormeting. Op deze vaardigheden is er dus sprake van een groei. Voor de vaardigheid 'luisteren naar elkaar' gaat dit niet op. In tegenstelling tot de eerste analyse scoort groep 3a op deze vaardigheid minder dan bij de voormeting.

Groep 3b

Bij de voormeting waren in groep 3b volgens de *eerste analyse* de volgende vaardigheden grotendeels aanwezig: 'elkaar aankijken tijdens het praten', 'zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan', 'materiaal met elkaar delen'

Tabel 3
Vergelijking van Mediaan bij Voormeting en Nameting groep 3a

Groep 3a		
Samenwerkingsvaardigheden	Mediaan voormeting	Mediaan nameting
Elkaars naam gebruiken	12	7,5
Elkaar aankijken tijdens het praten	18	20,5
Vriendelijk op elkaar reageren	8,5	10,5
Elkaar gelegenheid geven om mee te doen	13	14,5
Een inbreng durven hebben	22,5	28,5
Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan	16,5	18
Zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht	14,5	12
Luisteren naar elkaar	13,5	12,5
Elkaar uit laten praten	19	25
De inbreng van een ander accepteren door er op een zichtbare/hoorbare manier op te reageren	10,5	9
Minimaal drie minuten bij je groepje blijven	13,5	12
Materiaal met elkaar delen	13,5	11,5
Om de beurt praten	19,5	25
Zonder lange onderbrekingen aan de taak doorwerken tot deze af is	15	11,5

Tabel 4
Vergelijking van Mediaan bij Voormeting en Nameting groep 3b

Groep 3b		
Samenwerkingsvaardigheden	Mediaan voormeting	Mediaan nameting
Elkaars naam gebruiken	7	4
Elkaar aankijken tijdens het praten	25	17
Vriendelijk op elkaar reageren	8	10,5
Elkaar gelegenheid geven om mee te doen	9	12,5
Een inbreng durven hebben	26,5	27
Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan	25,5	17,5
Zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht	15	12,5
Luisteren naar elkaar	21	14,5
Elkaar uit laten praten	26	21
De inbreng van een ander accepteren door er op een zichtbare/hoorbare manier op te reageren	12	8,5
Minimaal drie minuten bij je groepje blijven	15	13,5
Materiaal met elkaar delen	15	15
Om de beurt praten	27	21
Zonder lange onderbrekingen aan de taak doorwerken tot deze af is	16	13,5

en 'minimaal drie minuten bij je groepje blijven'. Bij de nameting zijn dezelfde vaardigheden grotendeels aanwezig, behalve 'elkaar aankijken tijdens het praten'. Er is te veel verschil tussen onderlinge groepjes, waardoor niet gezegd kan worden dat deze vaardigheid in groep 3b grotendeels aanwezig of afwezig is. In tegenstelling tot de voormeting is de vaardigheid 'een inbreng durven hebben' bij de nameting wel aanwezig.

Ook uit de *tweede analyse* blijkt dat groep 3b elkaar bij de nameting minder vaak aankijkt tijdens het praten dan bij de voormeting. Er is een kleine groei te zien op het durven hebben van inbreng (zie Tabel 4). Verder is groep 3b volgens de tweede analyse gegroeid in de vaardigheden 'vriendelijk op elkaar reageren' en 'elkaar gelegenheid geven om mee te doen'.

Vergelijking groep 3a en 3b

In Tabel 5 is te zien welke groep op welke vaardigheid het beste heeft gescoord bij de nameting. Wanneer Tabel 2 en Tabel 5 met elkaar vergeleken worden, valt een aantal dingen op.

Als er enkel gekeken wordt naar de globale analyse, scoort groep 3a op aanzienlijk veel vaardigheden bij de nameting het hoogst, terwijl groep 3b op diezelfde vaardigheden bij de voormeting het hoogste scoorde. Dit is bij zes van de veertien vaardigheden het geval. Volgens de tweede analyse is dit bij vier vaardigheden het geval.

Bij groep 3b is dit bij slechts één vaardigheid het geval, namelijk bij 'zonder lange onderbrekingen aan de taak doorwerken tot deze af is'. Groep 3a had bij de voormeting op deze vaardigheid de hoogste score, nu heeft groep 3b op deze vaardigheid de hoogste score. Dit is alleen bij de tweede analyse te zien.

Hierbij moet echter in acht genomen worden dat groep 3b bij de voormeting op veel vaardigheden het hoogst scoorde, en er dus weinig vaardigheden waren waar groep 3b het niveau van groep 3a kon 'inhalen'. Groep 3a had de mogelijkheid om het niveau van groep 3b op meerdere vaardigheden in te halen. Uit bovenstaande analyse blijkt dat de groep dat ook heeft gedaan: in Tabel 3 komt groep 3a beduidend meer voor dan in Tabel 2.

Tabel 5
Vergelijking Score van Groepen bij Nameting

Samenwerkingsvaardigheid	Hoogste score volgens globale analyse	Hoogste score volgens analyse aan de hand van normering
Elkaars naam gebruiken	3a	3a
Elkaar aankijken tijdens het praten	3a	3a
Vriendelijk op elkaar reageren	Gelijk	3a
Elkaar gelegenheid geven om mee te doen	3b	Gelijk
Een inbreng durven hebben	3a	3a
Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan	3a	3a
Zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht	3a	3b
Luisteren naar elkaar	3a	3b
Elkaar uit laten praten	3a	3a
De inbreng van een ander accepteren door er op een zichtbare/hoorbare manier op te reageren	3a	Gelijk
Minimaal drie minuten bij je groepje blijven	Gelijk	3b
Materiaal met elkaar delen	Gelijk	3b
Om de beurt praten	3a	3a
Zonder lange onderbrekingen aan de taak doorwerken tot deze af is	3a	3b

Daarnaast viel bij het uitvoeren van de nameting één groepje van groep 3b in negatieve zin op. De leerlingen van dit groepje kwamen nauwelijks tot samenwerkend leren en haalden met hun lage score het gemiddelde van groep 3b naar beneden. Wanneer de onderzoeker van dit onderzoek (en tevens LIO in groep 3b) haar intuïtie bij het groeperen van de leerlingen had laten meespelen, waren deze leerlingen niet samen in een groepje gezet. Op basis van de talenten van deze leerlingen kon echter een goede samenwerking verwacht worden.

Ondanks deze twee aspecten heeft groep 3b wel degelijk een groei doorgemaakt.

Uit zowel de eerste als de tweede analyse blijkt dat deze groep op de vaardigheden 'vriendelijk op elkaar reageren' en 'elkaar gelegenheid geven om mee te doen' ten opzichte van de voormeting is gegroeid. Vanuit de globale analyse is daarnaast ook van een groei te spreken bij 'een inbreng durven hebben', 'zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan', 'luisteren naar elkaar' en 'de inbreng van een ander accepteren'. Bovendien is de groei op de vaardigheden 'elkaar gelegenheid geven om mee te doen' en 'zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan' groter dan de groei die groep 3a op deze vaardigheden maakte.

Conclusie

Uit de analyse van de resultaten blijkt dat de controlegroep (groep 3a) bij de nameting op veel vaardigheden beter scoorde dan de experimentele groep (groep 3b). Ook is de controlegroep op meer vaardigheden gegroeid dan de experimentele groep. Daarom kan geconcludeerd worden dat de hypothese '*Samenwerkend leren verloopt effectiever wanneer er ingezet wordt op de talenten*' niet bevestigd kan worden.

Het is echter ook niet te concluderen dat het beter is om talentgericht werken niet te

combineren met samenwerkend leren. De experimentele groep heeft op sommige vaardigheden wel degelijk een groei doorgemaakt, in enkele gevallen zelfs een grotere groei dan de controlegroep, zoals bij 'elkaar gelegenheid geven om mee te doen' en 'zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan'. De onderzoeksvraag '*In hoeverre bevordert het inzetten van talenten in groep 3 het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden in deze groep?*' is op de volgende manier te beantwoorden: het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden kan soms bevordert en soms belemmerd worden door talenten van leerlingen in te zetten.

Aanbeveling

Op welke manier groepjes bij samenwerkend leren het beste kunnen worden samengesteld, hangt af van de samenwerkingsvaardigheden die voor de leerkracht centraal staan.

Voor leerkrachten die door middel van samenwerkend leren willen bereiken dat hun leerlingen elkaar meer gelegenheid geven om aan een opdracht mee te doen, lijkt het zinvol om leerlingen heterogeen te groeperen op basis van de aanwezige talenten. Hetzelfde geldt voor leerkrachten die leerlingen willen leren om binnen het samenwerkend leren duidelijk verstaanbaar te praten. Hierbij geldt het aandachtspunt dat de leerkracht zijn eigen inzicht mag laten meewegen. Zo kan voorkomen worden dat leerlingen die vanuit het inzicht van de leerkracht niet samen in een groepje worden gezet, op basis van talenten toch samen in één groepje komen. Zo hoeft het inzetten van talenten niet belemmerend te zijn voor het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden.

Wanneer een leerkracht binnen samenwerkend leren vooral wil bereiken dat leerlingen elkaar aankijken tijdens het praten, elkaar laten uitpraten of om de beurt praten, lijkt het zinvoller om de groepjes op basis van

eigen inzicht samen te stellen, en niet op basis van talenten.

Discussie

Het resultaat van dit onderzoek is op verschillende manieren beïnvloed. Bij de kindgesprekken waren de plaatjes op de talentenkaartjes aan de ene kant ondersteunend, maar aan de andere kant soms ook misleidend. Bij het talent 'keuzes maken' bijvoorbeeld, stond een plaatje van een kind dat uit verschillende taartjes moest kiezen. Een leerling die heeft aangegeven over dit talent te beschikken, weet misschien heel goed welk taartje hij lekker vindt, maar is wellicht niet bijzonder bekwaam in keuzes maken.

De groepjes waarin de controlegroep samenwerkten, waren weliswaar niet vanuit talenten samengesteld, maar deze groepjes waren -doordat ze al langere tijd met elkaar aan dezelfde tafel zitten- meer op elkaar ingespeeld dan de groepjes van de experimentele groep. Het was beter geweest wanneer de groepjes van de controlegroep willekeurig waren samengesteld, bijvoorbeeld op basis van de alfabetische namenlijst. Dit had een ander eindresultaat kunnen veroorzaken. Bij de voormeting bleek dat er een aantal 'kinderziektes' in de observatielijst zaten. Zo was het bijvoorbeeld niet duidelijk wanneer iets tot de vaardigheid 'vriendelijk op elkaar reageren' gerekend kon worden. Omdat de voormeting vergeleken zou worden met de nameting, konden deze onduidelijkheden niet uit de lijst gehaald worden. Het was zinvol geweest dat er een kleinschalig pilotonderzoek had plaatsgevonden, om te testen of de observatielijst bruikbare gegevens zou opleveren.

Verder werd er met twee observatoren gewerkt. Dit was vanuit het meerogenprincipe goed voor de betrouwbaarheid van het onderzoek. De observaties van beide observanten kwamen echter niet altijd

overeen, onder andere door de kinderziektes die nog in de observatielijst zaten.

Bij de voormeting bleek tegen verwachting in dat het startniveau beide groepen niet gelijk was, maar dat de experimentele groep een hoger niveau van samenwerkend leren had. Hierdoor had de controlegroep ten opzichte van de experimentele groep een groter groeipotentieel.

De periode waarin het samenwerkend leren geoefend werd was beperkt, de interventieperiode bestond uit drie weken, doordat voor het in kaart brengen van de talenten twee kindgesprekken per leerling nodig bleken te zijn in plaats van één gesprek. Wanneer de interventie over een langere periode was verspreid, was het resultaat van het onderzoek wellicht nog betrouwbaarder geweest.

Suggesties voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek is onderzocht in welke mate jonge kinderen hun eigen talenten kunnen benoemen. Daarnaast is gedurende dit onderzoek gezocht naar geschikte instrumenten om talenten van jonge kinderen in kaart te brengen. Een vervolgonderzoek zou op beide aspecten dieper kunnen ingaan, om te onderzoeken of er naast het kinderkwaliteitenspel meer mogelijkheden zijn om op zoek te gaan naar talenten van jonge kinderen.

Hoewel vanuit de literatuur blijkt dat heterogene groepen het meest effectief zijn voor het leerresultaat, is het interessant te onderzoeken of homogene talentengroepen ook effectief zijn. Wellicht begrijpen leerlingen met hetzelfde talent elkaar beter, waardoor het samenwerkend leren zich beter ontwikkelt. Uit de interventie bleek dat leerlingen met een stoornis in het autismespectrum moeite hebben met samenwerken. Het is van belang te onderzoeken hoe een school het samenwerkend leren zó kan vormgeven, dat ook deze leerlingen kunnen meekomen.

Tenslotte is het interessant te onderzoeken in hoeverre een leerkracht onbewust rekening houdt met de talenten van leerlingen, wanneer hij hen vanuit eigen inzicht groepeerd.

Bibliografie

- Aerden, I. (z.j.). *Heeft elk kind talenten? Gelijke kansen!*. Opgehaald van Steunpunt Gelijke Onderwijskansen : https://vorming.cego.be/images/downloads/artikel_talenten.pdf
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75- 78.
- Bossuyt, T. & Dries, N. (2008). Talentmanagement en flexibele loopbaanpaden voor de werknemers van morgen. In: Licht op leren 2008: leren en ontwikkelen in een talentgerichte maatschappij. Leuven: Lannoo.
- Dekker, S. (2014, 10 maart). *Plan van aanpak toptalenten 2014 - 2018*. Opgehaald van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/talent-op-school/documenten/kamerstukken/2014/03/10/plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018>
- Development of a temporally extended self. (2013, April). *Child Development*, 78(2), 1-29.
- Dewulf, L. (2014). *Ik kies voor mijn talent*. Leuven, België: LannooCampus.
- Dewulf, L., Pronk, E., & Beschuyt, P. (2012). *Ik kies voor mijn talent: Toolbox voor jong talent*. Tiel: LannooCampus.
- Ebbens, S., & Ettekoen, S. (2005a). *Effectief leren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Ebbens, S., & Ettekoen, S. (2005b). *Samenwerkend leren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Evers, M., Loman, E., & Soepboer, W. (2012). Kinderkwaliteitspel. Elk kind is kleurrijk. Amersfoort, Utrecht, Nederland: CPS.
- Förre, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2006). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67-74.
- Jolles, J. (2012, mei). Talentontwikkeling; de leerkracht en het lerende kind vanuit neuropsychologisch perspectief. *Platform 20*, 3-5.
- King, A. (2007). *Scripting collaborative learning processes: a cognitive perspective*. Dissertatie: California State University San Marcos.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie II: De schoolleeftijd*. Houten: Springer Uitgeverij b.v.
- Krekels, D. (2012). *Beken(d) talent*. Antwerpen, België: Standaard Uitgeverij. Opgehaald van data.wpg: <http://data.wpg.be/inkijken/9789002252181.pdf>
- Linden, J. van der, & Haenen, J. (1999). *Samenwerkend leren: van theorie via onderzoek naar onderwijspraktijk*. In: N. Deen e.a. (red.), *Handboek Leerlingbegeleiding*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Ofman, D. (2014). *Inspiratie en inzet in organisaties*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.

- Pols, W. (2014, juni). Talentontwikkeling of gewoon goed onderwijs? *Pedagogiek in praktijk*, 79, 42-45.
- SLO. (z.j.). *Coöperatief leren*. Opgehaald van SLO:
<http://www.slo.nl/primair/leergebied/en/ned/taalsite/lexicon/00520/>
- Steenbeek, H., & Uittenbogaard, W. (2009). TalentenKracht brengt talent voor wetenschap en techniek van jonge kinderen in kaart. In H. van Keulen, & J. Walma van der Molen, *Onderzoek naar wetenschap en techniek in het Nederlandse basisonderwijs* (pp. 131-144). Den Haag: programma VTB-Pro-Platform Bèta Techniek.
- Thijs, A., Fisser, P., & van der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Tjepkema, S. (2010). Vertrouwen op talent. In G. Schuiling, H. Vermaak, H. Tours (red.), *Leren in organisaties* (pp. 271-286). Deventer: Kluwer.
- van Beemen, L. (2006). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Bijlages

Bijlage 1: Observatielijst samenwerkingsvaardigheden

Bijlage 2: Vragenlijst ouders

Bijlage 3: Overzicht talenten experimentele groep

Bijlage 4: Talentengroepjes experimentele groep

Bijlage 1: Observatielijst samenwerkingsvaardigheden

Samenwerkingsvaardigheid	Nooit	Soms	Vaak	Altijd	Aantal werkv. 1	Aantal werkv. 2	Totaal
Elkaars naam gebruiken							
Elkaar aankijken tijdens het praten							
Vriendelijk op elkaar reageren							
Elkaar gelegenheid geven om mee te doen							
Een inbreng durven hebben							
Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan							
Zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht							
Luisteren naar elkaar							
Elkaar uit laten praten							
De inbreng van een ander accepteren door er op een zichtbare/hoorbare manier op te reageren							
Minimaal drie minuten bij je groepje blijven							
Materiaal met elkaar delen							
Om de beurt praten							
Zonder lange onderbrekingen (=meer dan 30 seconden) aan de taak doorwerken tot deze af is							

Beschrijving werkwijze per samenwerkingsvaardigheid

Elkaars naam gebruiken

Enkel geturfd wanneer ook de naam van iemand uit het groepje gebruikt werd.

Elkaar aankijken tijdens het praten

Enkel geturfd wanneer waargenomen werd dat een leerling iemand anders tijdens het praten aankeek. Wanneer een leerling tijdens het praten twee leerlingen aankeek, werd dat twee keer geturfd.

Vriendelijk op elkaar reageren

Geturfd wanneer iemand op een aardige manier reageerde op de inbreng van een ander, een complimentje maakte of iets vriendelijks zei.

Gerlise: hetzelfde

Elkaar gelegenheid geven om mee te doen

Geturfd wanneer leerlingen elkaar door het letterlijk te zeggen gelegenheid gaven om mee te doen (bijv. 'en wat vind jij?'). Geturfd wanneer kinderen de kans kregen om mee te doen en wat te zeggen.

Een inbreng durven hebben

Geturfd wanneer een leerling iets zei, en daarmee een inbreng had. Wanneer één leerling (bijna) geen enkele inbreng had, maar de rest wel, werd 'vaak' aangekruist.

Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan

Geturfd wanneer er meerdere dingen op een verstaanbare manier gezegd werden. Er werd ongeveer per halve minuut dat dit goed ging geturfd.

Zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht

Op drie momenten geturfd (zie hieronder). Wanneer bovenstaande vaardigheid op dat moment bij alle leerlingen waargenomen werd, werd er voor elk kind geturfd. Voor elke leerling dat op dat moment niet zichtbaar actief betrokken was, niet geturfd.

- Bij de eerste fase van de werkvorm placemat, waarbij leerlingen nog niet mochten overleggen.
- Bij de tweede fase van de werkvorm placemat, waarbij de leerlingen wel mochten overleggen.
- Bij de werkvorm praatkaartjes.

Luisteren naar elkaar

Wanneer een leerling inbreng had, werd er gekeken of anderen daarnaar luisterden, of er oog voor was. Er werd per inbreng waarnaar geluisterd werd geturfd.

Elkaar uit laten praten

Geturfd als iemand een opmerking kon maken, zonder dat daar doorheen gepraat werd.

De inbreng van een ander accepteren door er op een zichtbare/hoorbare manier op te reageren

Bij de volgende situaties geturfd:

- Wanneer iemand een inbreng van een ander accepteerde door iets te zeggen als "Ja, dat vind ik ook" o.i.d.;
- Wanneer iemand in reactie op een opmerking van een ander knikte;
- Wanneer iemand in zijn reactie in positieve zin doorging op wat een ander zei (Ja, want...).

Minimaal drie minuten bij je groepje blijven

Op drie momenten geturfd (zie hieronder). Wanneer bovenstaande vaardigheid op dat moment bij alle leerlingen waargenomen werd, werd er voor elk kind geturfd. Voor elke leerling die op dat moment niet minimaal drie minuten bij het groepje bleef niet geturfd.

- Bij de eerste fase van de werkvorm placemat, waarbij leerlingen nog niet mochten overleggen.
- Bij de tweede fase van de werkvorm placemat, waarbij de leerlingen wel mochten overleggen.
- Bij de werkvorm praatkaartjes.

Materiaal met elkaar delen

Op drie momenten geturfd (zie hieronder). Wanneer bovenstaande vaardigheid op dat moment bij alle leerlingen waargenomen werd, werd er voor elk kind geturfd. Voor elke leerling dat op dat moment niet het materiaal met anderen deelde, niet geturfd.

- Bij de eerste fase van de werkvorm placemat, waarbij leerlingen nog niet mochten overleggen.
- Bij de tweede fase van de werkvorm placemat, waarbij de leerlingen wel mochten overleggen.
- Bij de werkvorm praatkaartjes.

Om de beurt praten

Geturfd wanneer er niet door elkaar heen gepraat werd, wanneer meerdere leerlingen niet tegelijkertijd aan het praten waren.

Zonder lange onderbrekingen (=meer dan 30 seconden) aan de taak doorwerken tot deze af is

Op drie momenten geturfd (zie hieronder). Wanneer bovenstaande vaardigheid op dat moment bij alle leerlingen waargenomen werd, werd er voor elk kind geturfd. Voor elke leerling dat op dat moment met lange onderbrekingen aan de taak werkte, niet geturfd.

- Bij de eerste fase van de werkvorm placemat, waarbij leerlingen nog niet mochten overleggen.
- Bij de tweede fase van de werkvorm placemat, waarbij de leerlingen wel mochten overleggen.
- Bij de werkvorm praatkaartjes.

Werkwijze analyse aan de hand van normering

Bij de tweede analyse is er gebruik gemaakt van een vaste normering. Omdat de ene samenwerkingsvaardigheid veel vaker voorkomt dan de andere, is ervoor gekozen om per samenwerkingsvaardigheid een aparte normering te hanteren. Deze normering is gebaseerd op de mediaan van de behaalde scores bij de voormeting.

In de tabel die hierna wordt weergegeven, staat de normering per samenwerkingsvaardigheid beschreven. De normering werd als volgt bepaald: eerst werd per vaardigheid gekeken wat de mediaan was van de behaalde scores van beide groepen. Alle groepjes waarbij het aantal keer dat de vaardigheid waargenomen was lager lag dan de mediaan, kregen op die vaardigheid de score 'soms'. Wanneer de vaardigheid 0 keer was waargenomen, kreeg dat groepje de score 'nooit'. Alle groepjes waarbij het aantal keer dat de vaardigheid was waargenomen gelijk was aan of hoger was dan de mediaan, kregen de score 'vaak' of 'altijd'. Dit was afhankelijk van wat de hoogst aantal waarnemingen op de vaardigheid was. Voorbeeld ter verduidelijking: 'Elkaars naam gebruiken' was bij één groepje 28 keer waargenomen, dit was het hoogst aantal waarnemingen van die vaardigheid over alle groepjes gezien. De mediaan bij deze vaardigheid is 8, dat betekent dat het verschil tussen de mediaan en de maximale score 20 is. De helft van 20 is 10. De categorie 'vaak' heeft op deze vaardigheid daarom een marge van 10, de categorie loopt dus van 8 – 18. De categorie 'altijd' bestaat uit 19 of meer. Omdat het mogelijk is dat deze vaardigheid bij de nameting vaker dan 28 keer wordt waargenomen, is ervoor gekozen om uit te gaan van '19 of meer' in plaats van '19 – 28'.

Samenwerkingsvaardigheden	Mediaan	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
Elkaars naam gebruiken	8	0	1 – 7	8 – 18	19 of meer
Elkaar aankijken tijdens het praten	22	0	1 – 21	22 – 29	30 of meer
Vriendelijk op elkaar reageren	8,5	0	1 – 8	9 – 15	16 of meer
Elkaar gelegenheid geven om mee te doen	11	0	1 – 10	11 – 16	17 of meer
Een inbreng durven hebben	26	0	1 – 25	26 – 32	33 of meer
Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan	21,5	0	1 – 21	22 – 27	28 of meer
Zichtbaar actief meewerken aan de groepsopdracht	15	0	1 – 14	15 – 18	19 of meer
Luisteren naar elkaar	14	0	1 – 13	14 – 21	22 of meer
Elkaar uit laten praten	20,5	0	1 – 20	21 – 32	33 of meer
De inbreng van een ander accepteren door er op een zichtbare/hoorbare manier op te reageren	12	0	1 – 11	12 – 16	17 of meer
Minimaal drie minuten bij je groepje blijven	15	0	1 – 14	15 – 16	17 of meer
Materiaal met elkaar delen	15	0	1 – 14	15 – 16	17 of meer
Om de beurt praten	23	0	1 – 23	24 – 33	34 of meer
Zonder lange onderbrekingen aan de taak doorwerken tot deze af is	15	0	1 – 14	15 – 17	18 of meer

Bijlage 2: Vragenlijst ouders

Beste ouder/verzorger,

voor mijn afstudeeronderzoek, dat over talentontwikkeling gaat, ben ik bezig de talenten van de leerlingen van groep 3b in kaart te brengen. In individuele gesprekken heb ik uw kind gevraagd wat zijn/haar talenten zijn. Graag zou ik van u horen wat volgens u de talenten zijn van uw kind. Onderstaande talenten zijn in mijn literatuuronderzoek naar voren gekomen. Zou u dit formulier in willen vullen en uiterlijk **woensdag 9 maart** aan uw kind mee willen geven? Uiteraard wordt er zorgvuldig met de gegevens omgegaan.

Alvast bedankt!

Hartelijke groeten, Arienke Wilts (stagiaire in groep 3b).

Naam van uw kind: _____

1. Geef met een kruisje aan welke van onderstaande talenten van toepassing zijn op uw kind. U mag zoveel kruisjes zetten als u wilt.

Behulpzaam		Handig		Zelfstandig	
Betrouwbaar		Lief		Zorgzaam	
Blij *		Netjes		Beschermen	
Creatief		Nieuwsgierig		Keuzes maken	
Eerlijk		Rustig		Luisteren	
Enthousiast		Slim		Oplossingen bedenken	
Geduldig		Sociaal		Plannen maken	
Gehoorzaam		Sportief		Samenwerken	
Grappig		Vriendelijk		Volhouden	
Gul		Ijverig		Voor mezelf opkomen	

** Met blij wordt het volgende bedoeld: Uw kind is optimistisch en opgewekt, en in staat om anderen op te vrolijken.*

2. Maak aan de hand van de aangekruiste talenten een top 8 van talenten van uw kind. Wanneer u minder dan acht talenten heeft aangekruist, maakt u een top 3/4/5/..., afhankelijk van het aantal kruisjes dat u heeft gezet.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

Bijlage 3: Overzicht talenten experimentele groep

	Behulpzaam	Betrouwbaar	Blij	Creatief	Eerlijk	Enthousiast	Geduldig	Gehoorzaam	Grappig	Gul	Handig	Lief	Netjes	Nieuwsgierig		Rustig	Slim	Sociaal	Sportief	Vriendelijk	Ilverig	Zelfstandig	Zorgzaam	Beschermen	Keuzes maken	Luisteren	Oplossingen bedenken	Plannen maken	Samenwerken	Volhouden	Voor mezelf opkomen
L. 1				X			X					X		X		X	X		X					X							
L. 2			X	X								X	X						X	X				X			X				
L. 3	X*		X	X							X	X		X				X	X	X		X	X	X					X	X	
L. 4			X	X																					X						
L. 5		X		X			X	X			X								X						X	X					
L. 6		X			X											X	X		X	X			X								X
L. 7				X**	X		X	X				X		X			X*			X	X			X			X	X			
L. 8	X					X			X	X		X		X			X	X	X		X		X*	X			X				X
L. 9		X			X	X					X*			X			X		X												
L. 10	X	X	X									X					X		X	X			X								
L. 11	X		X	X	X	X	X		X		X		X			X	X	X	X								X	X			
L. 12		X	X			X			X*		X	X		X							X	X			X		X		X	X	
L. 13	X		X									X				X		X	X	X			X*	X							
L. 14	X					X				X	X	X	X			X	X*				X				X	X	X*	X			X
L. 15		X									X					X	X		X							X					X
L. 16	X		X			X			X	X				X			X	X	X			X		X			X	X	X	X	
L. 17	X			X		X			X					X		X	X	X		X		X				X	X	X	X	X	
L. 18	X		X		X	X		X		X		X		X				X	X	X	X		X		X			X			

L. 19				X																					X					X	
L. 20		X		X		X			X			X*	X	X		X	X	X				X	X	X			X				
L. 21				X		X			X			X	X				X			X					X		X		X	X	
L. 22				X										X				X			X			X				X	X		X

X = door leerlingen zelf aangeven en herkenbaar voor leerkracht

X = door leerlingen aangegeven, maar niet herkenbaar voor leerkracht

X = door ouders aangegeven

X = door zowel leerlingen zelf als ouders aangegeven en herkenbaar voor leerkracht

X* = zie X, én door ouders in top 8 op nr. 1, 2 of 3 geplaatst.

X = door ouders aangegeven, door leerlingen in eerste gesprek aangegeven maar niet in tweede gesprek (zie toelichting hieronder).

Werkwijze: er is alleen gekeken naar de top 8 die de ouders in hebben gevuld. Wanneer er helemaal geen overeenkomsten waren met wat de kinderen zelf hadden aangegeven, is er gekeken naar de eerste vraag van de vragenlijst voor de ouders. Was er dan nog geen overeenkomst, dan werd er gekeken naar het resultaat van de eerste kindgesprekken.

Bijlage 4: Talentengroepjes experimentele groep

Groepje 1:

- L. 3 (behulpzaam)
- L. 7 (creatief, slim, luisteren)
- L. 12 (betrouwbaar, grappig, nieuwsgierig)
- L. 9 (handig)

Groepje 2:

- L. 11 (behulpzaam)
- L. 14 (oplossingen bedenken, slim)
- L. 5 (betrouwbaar, sportief)
- L. 21 (slim)
- L. 18 (blij)

Groepje 3:

- L. 8 (zorgzaam, lief)
- L. 19 (creatief)
- L. 6 (betrouwbaar, sportief)
- L. 1 (nieuwsgierig)

Groepje 4:

- L. 20 (lief)
- L. 4 (creatief)
- L. 10 (betrouwbaar, sportief, vriendelijk)
- L. 2 (blij)
- L. 16 (beschermen, volhouden)

Groepje 5:

- L. 13 (zorgzaam)
- L. 17 (nieuwsgierig, creatief, oplossingen bedenken)
- L. 15 (betrouwbaar, sportief)
- L. 22 (beschermen, voor mezelf opkomen)