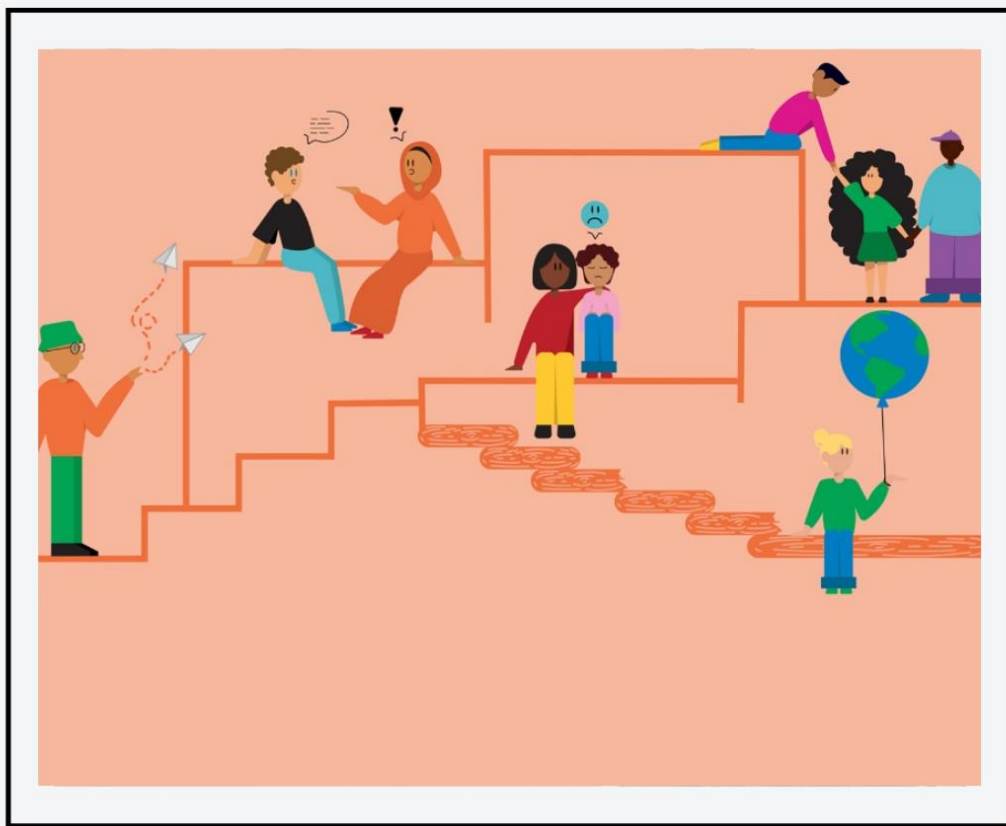


SAMENWERKEND LEREN IN DE BASISCHOO



Praktijkgericht onderzoek: bachelor thesis

BACHELOR THESIS

Jasmijn kuiper
10300
10300@kpz.nl
VT4F
Oude marswal 8, Zwolle
Hogeschool KPZ
Begeleider: Christie Sluiter
April, 2023

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
EXCERPT	4
SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1 - INTRODUCTIE.....	6
1.1 CONTEXT	6
1.2 AANLEIDING EN PRAKTIJKPROBLEEM	7
1.3 RELEVANTIE EN ACTUALITEIT	8
1.4 BEGRIJPSVERHELDERING	9
1.5 ONDERZOEKSDOELEN	9
1.6 VRAAGSTELLING	9
1.7 STRUCTUUR THESIS.....	10
HOOFDSTUK 2 - THEORETISCH KADER	11
2.1 INLEIDING LITERATUURSTUDIE	11
2.2 LITERATUURSTUDIE.....	11
2.2 CONCLUSIE LITERATUURSTUDIE	17
HOOFDSTUK 3 - CONTEXTONDERZOEK.....	19
3.1 INLEIDING CONTEXTONDERZOEK	19
3.2 METHODE CONTEXTONDERZOEK	19
3.3 RESULTATEN CONTEXTONDERZOEK	24
3.4 CONCLUSIE CONTEXTONDERZOEK	37
HOOFDSTUK 4 - CONCLUSIE EN DISCUSSIE	39
4.1 DISCUSSIE.....	39
4.2 CONCLUSIE EN ADVIES.....	39
HOOFDSTUK 5 - ONTWERPEN	42
5.1 UITGANGSPUNTEN ONTWERPEN	42
LITERATUURLIJST	46
BIJLAGEN.....	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE A	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE B	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE C	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE D	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE E	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE F	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE G.....	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE H.....	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE I	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE J	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE K	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE L.....	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
BIJLAGE M	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.

Excerpt

Onderwerp: stimuleren van samenwerkend leren voor de leerlingen van groep drie en vier door middel van een innovatief project binnen thematisch werken. *Onderzoeksgroep:* leerlingen en leerkracht van groep drie en vier. *Methode:* vragenlijst op papier, observatie, enquête, interview. *Conclusie:* project voldoet aan de ontwerpeisen wanneer rekening wordt gehouden met de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen, duidelijk is wat de leerkrachtvaardigheden zijn, het project ingedeeld is in de drie verschillende fases en wanneer er rekening wordt gehouden met de voorwaarden van samenwerkend leren.

Samenvatting

Op de basisschool werd door de leerkrachten te weinig aandacht besteed aan het stimuleren van samenwerkend leren. De oorzaak hiervoor ligt in het niet inzetten van samenwerkend leren op een structurele en doelgerichte manier. Ook is het voor de groepsleerkrachten niet duidelijk hoe samenwerkend leren op een juiste manier ingezet kan worden. Omdat samenwerkend leren in iedere groep van de basisschool op een andere manier ingezet kan worden is voor het onderzoek gekozen om samenwerkend leren op te starten in groep drie en vier van de basisschool. **Groep drie en vier sluiten qua leerniveau op elkaar aan. De onderzoeker geeft les aan de leerlingen van groep vier.** Vanuit deze aanleiding is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: **‘Op welke wijze kan een innovatief project, dat gericht is op thematisch werken, het samenwerkend leren stimuleren in groep drie en vier van de basisschool?’**

Er wordt van samenwerkend leren gesproken wanneer leerlingen met elkaar samenwerken aan een leer- of probleem taak met een duidelijk gemeenschappelijk doel of eindproduct (Ebbens & Ettekoven, 2016). **Dit samenwerken gebeurt in duo's of groepjes van drie of vier leerlingen (Van Den Bergh & Ros, 2015).** Om aan goed samenwerkend leren te voldoen zijn er bepaalde voorwaarden beschreven die hiervoor van belang zijn. Om samenwerkend leren toe te passen is thematisch werken een uiterst geschikte manier. Bij thematisch werken zijn inhoudelijke concepten het uitgangspunt voor de leeractiviteit. Vakken kunnen dan in samenhang worden aangeboden (Stoep & Van der Hoeven, z.d.). Om het werken door middel van een thema goed op te bouwen kan het best gewerkt worden volgens de drie fases die Pompert (2014) beschrijft. Het gaat hierbij om de oriëntatiefase, de uitvoeringsfase en de afrondingsfase. Bij samenwerkend leren worden er van leerlingen bepaalde samenwerkingsvaardigheden verwacht die tijdens het samenwerken ingezet moeten worden door de leerlingen. Er is door SLO een leerlijn opgesteld waarin staat welke voorwaarden van samenwerking leerlingen van groep drie en vier zouden moeten kunnen. SLO (2020) onderverdeelt samenwerken verschillende leerinhouden met ieder een aantal voorwaarden. **Voor samenwerkend leren in groep 3 en 4 zijn volgens Förrer et al. (2004) voorwaarden van de leerinhouden communiceren en werken in een team van belang.** Naast dat er tijdens samenwerkend leren van leerlingen bepaalde vaardigheden worden verwacht zijn leerkrachtvaardigheden bij het samenwerkend leren door middel van een thematisch project van groot belang. Ebbens en Ettekoven (2014) hebben hiervoor verschillende vaardigheden opgesteld. **(Van Den Bergh & Ros, 2015) stellen naast deze vaardigheden aandacht besteden aan de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie van belang (Van Den Bergh & Ros, 2015).**

In het contextonderzoek is onderzoek gedaan naar de huidige situatie rondom samenwerkend leren bij de leerlingen en leerkrachten van groep drie en vier van de basisschool. Er is aan de hand van een vragenlijst op papier gekeken naar de beheersing van de voorwaarden voor succesvol samenwerkend leren van de leerlingen in groep drie en vier. Daarnaast is om de huidige situatie rondom samenwerkend leren bij de leerlingen te bekijken een vragenlijst op

papier afgenomen bij de groepsleerkrachten van drie en vier. Om te kijken welke samenwerkingsvaardigheden de leerlingen van groep drie en vier beheersen is er een observatie uitgevoerd door de onderzoeker naar de onderdelen die vallen onder samenwerken volgens SLO (2020), namelijk communiceren en werken in een team. Hierbij is gekeken in hoeverre de leerlingen in groep drie en vier de samenwerkingsvaardigheden van deze twee onderdelen beheersen. Om een beeld te krijgen welke leerkrachtvaardigheden de huidige groepsleerkrachten van drie en vier toepassen, is een enquête afgenomen. Daarnaast is er om te kijken in hoeverre de groepsleerkrachten voldoen aan de psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie een checklist bij de groepsleerkrachten afgenomen. Ook heeft de onderzoeker observaties uitgevoerd bij de groepsleerkrachten. Als laatste heeft de onderzoeker een interview afgenomen met de groepsleerkrachten van drie en vier om zo een beeld te krijgen van de huidige situatie rondom thematisch werken in groep drie en vier van de basisschool.

Tot slot zijn alle verzamelde gegevens toegepast in het formuleren van de ontwerpbeisen en voorlopige doelen. Met als doel een innovatief project dat gericht is op thematisch werken om het samenwerkend leren te stimuleren binnen groep drie en vier van de basisschool.

Hoofdstuk 1 - Introductie

1.1 Context

In het laatste studiejaar van de pabo is ontwerponderzoek gedaan op een openbare basisschool in Zwolle. In dit document, genoemd als de basisschool. De basisschool is gevestigd in een wijk vlakbij Zwolle, de wijk is een soort dorp in de stad. De onderzoeker heeft gekozen voor het profieldeel ‘wereldoriëntatie’. Vanuit praktische overwegingen en gesprekken binnen de basisschool is het onderzoek gericht op samenwerkend leren. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW, 2021) heeft vanuit onderzoek beschreven dat samenwerkend leren een positieve bijdrage kan leveren aan leerprestaties van leerlingen. Door samenwerkend leren ervaren leerlingen een wederzijdse afhankelijkheid. Door deze wederzijdse afhankelijkheid leren de leerlingen dat ze om succesvol te zijn, elkaars bijdrage en inzet nodig zullen hebben. Daarnaast kan het samenwerkend leren ingezet worden om een inhoudelijk of sociaal doel te bereiken (OCW, 2021). Het geheel van de doelen dat beschreven staat in het onderzoek van OCW (2021) sluit aan bij de visie en missie van de basisschool, die beschreven staat in het kaderdocument van de basisschool (De basisschool, 2022).

Op de basisschool zitten ongeveer 170 leerlingen, verdeeld over acht groepen (De basisschool, 2022). Voor de omgeving Zwolle is het te noemen als een kleine school. Er wordt op de basisschool gewerkt volgens het leerstofjaarklassensysteem. Bij het leerstofjaarklassensysteem betekent het dat leerlingen gegroepeerd zijn op basis van leeftijd. Het onderwijsteam bestaat uit: 11 groepsleerkrachten, een onderwijsassistent, een conciërge, een intern begeleider, een vakleerkracht gym, een vakleraar muziek en een directeur. Binnen de basisschool zijn er medewerkers met een bepaalde specialisatie; rekenspecialist, jonge kind specialist, hoogbegaafdheidsspecialist, taalspecialist en een cultuurcoördinator. De basisschool kenmerkt zich door kleinschaligheid, cultuur, hoofd/hart/handen, sociaal-emotioneel leren en bewegend leren/sport. De algemene missie van de basisschool die aansluit op deze kenmerken is dat er een streven is naar evenwichtige groei op verschillende gebieden, zodat de kinderen worden voorbereid op een plek in de maatschappij. Het werken aan de verantwoordelijkheid van het eigen leren vindt de basisschool belangrijk. Daarom wordt er op de basisschool met behulp van onderwijskundige- en pedagogische uitgangspunten zelfstandigheid, samenwerking en vrijheid gewerkt. De basisschool (2022) beschrijft dat de basisschool het belangrijk vindt dat kinderen zowel zelfstandig als samen kunnen werken. Samenwerken wordt gestimuleerd op de basisschool om het kind voor te bereiden op de sociale aspecten in onze samenleving (De basisschool, 2022).

In groep drie, zitten 24 leerlingen. En in groep vier, zitten 16 leerlingen. Voor groep drie staat één groepsleerkracht. Voor groep 4 staan twee groepsleerkrachten. De groepsleerkrachten passen alle drie in de huidige situatie nog weinig samenwerkend leren toe. De Kwink les, die beschreven staat in het kaderdocument van de basisschool (De basisschool, 2022), wordt in de huidige situatie toegepast om samenwerkend leren te bevorderen. Verder worden stillees kaarten toegepast om samenwerkend leren te bevorderen.

1.2 Aanleiding en praktijkprobleem

In het kaderdocument van de basisschool (De basisschool, 2022) staan de doelen beschreven voor de lange termijnplanning. Hierin staat onder andere beschreven dat de school naar inclusiever onderwijs wil. Hiermee wordt bedoeld; ‘Leerlingen zoveel mogelijk samen laten leren, werken en spelen. Ongeacht achtergrond en met of zonder beperking. Dat is waar we naartoe willen’ (M. Van Drie, persoonlijke communicatie, 17 januari 2022). Uit gesprekken met de interim-directeur en de groepsleerkrachten, naar de frequentie en manier van samenwerkend leren op de basisschool, is gebleken dat de groepsleerkrachten weinig samenwerkend leren toepassen in de groepen in de huidige situatie. De leerkrachten vinden het lastig om een juiste manier te vinden hoe samenwerkend leren op een juiste manier toegepast zou kunnen worden. Dat het samenwerken belangrijk is, beschrijft Stichting Leerplan Ontwikkeling (2020). (SLO, 2020) beschrijft dat door samen te werken en daarbij te reflecteren op de eigen inbreng, die van de anderen en op het groepsproces, het sociaal inzicht groter wordt en de persoonsvorming daar ook bij is gebaat. Volgens de groepsleerkracht van vier moeten leerlingen voor deze samenwerking eerst wel leren samenwerken en de vaardigheid samenwerken onder de knie krijgen (H. Steunenberg, persoonlijke communicatie, 14 april 2023). De vaardigheden van samenwerkend leren zijn voor iedere groep van de basisschool verschillend (SLO, 2020). Daarom zou er per groep gekeken moeten worden naar mogelijkheden om samenwerkend leren vaker in te zetten dan hoe het in de huidige situatie wordt toegepast. Uit gesprekken met de interim-directeur (M. Van Drie, persoonlijke communicatie, 2 december 2022) en groepsleerkrachten (De basisschool, persoonlijke communicatie, 2 december 2022) is gebleken dat samenwerkend leren af en toe wordt toegepast in de huidige situatie, waardoor de leerlingen vaardigheden van samenwerkend leren niet gestructureerd aanleren en toepassen.

Tijdens schooljaar 2022-2023 passen de groepsleerkrachten van het team samenwerkend leren ieder op een eigen manier toe. De groep vier leerkracht gaf tijdens het interview over samenwerkend leren (Bijlage D) aan dat er in de huidige situatie wordt gewerkt met de volgende samenwerkingsvormen in groep drie en vier:

1. Bij de lessen rondom de Kwink methode. Kwink is een methode in het basisonderwijs voor sociaal-emotioneel leren op school. Daarbij zit burgerschap en mediawijsheid inbegrepen. Tijdens de Kwink lessen gaan de kinderen in groepjes in gesprek over een vraagstuk rondom de sociaal emotionele ontwikkeling. De leerlingen schrijven eerst hun eigen mening op het wisbordje, dit is een mini whiteboard die in de la van de leerlingen ligt. Vervolgens gaan de leerlingen met elkaar in gesprek over de verschillende meningen.
2. Samen lezen tijdens het stil lees moment. Tijdens dit moment krijgen leerlingen in tweetallen een kaart mee waarop de afspraken staan die gelden tijdens dit leesmoment.

Gestructureerde vormen van samenwerking zijn nog niet terug te zien in de groepen drie en vier. Dit blijkt uit het gesprek dat is gevoerd met de groepsleerkracht van vier (bijlage B). De missie en visie van de basisschool sluiten aan bij het onderzoek van OCW over samenwerkend leren (OCW, 2021). De missie en visie van de basisschool staan beschreven in de schoolgids (De basisschool, 2022). De basisschool beschrijft vanuit haar visie in de schoolgids ‘We vinden het belangrijk dat kinderen zowel zelfstandig als samen kunnen werken. Samenwerken wordt gestimuleerd om het kind voor te bereiden op de sociale aspecten in onze samenleving’ (De basisschool, 2022). Uit het citaat blijkt dat de basisschool samenwerken een belangrijk aspect vindt. Tijdens een gesprek met de interim-directeur van de basisschool is echter naar voren gekomen dat er nog te weinig aandacht is voor het stimuleren van samenwerkend leren. En dat de school in kwaliteit van samenwerkend leren

nog veel te verbeteren heeft. Uit een studie van Bloem (2016) over 21^e -eeuwse vaardigheden is gebleken dat er in het onderwijs aan de vaardigheid ‘samenwerken’ op papier vaak wel aandacht wordt besteed, maar dat dit niet op een structurele en doelgerichte manier gebeurt. Dit niet structurele en doelgerichte samenwerken is op de basisschool het geval. Naar aanleiding van het gesprek met de interim-directeur van de basisschool is besloten om ter inventarisatie rond te vragen bij de leerkrachten van groep drie en vier naar de mening van de groepsleerkrachten hoe het samenwerkend leren langzaam verbeterd kan worden binnen groep drie en vier van de basisschool. Uit deze mondelinge bevraging is gekomen dat de groepsleerkrachten van drie en vier aangeven dat het samenwerkend leren aandacht behoeft omdat het beschreven staat in het kaderdocument van de basisschool (De basisschool, 2022). Groep drie en vier sluiten qua leerniveau op elkaar aan. De onderzoeker geeft les aan de leerlingen van groep vier. De tweede leerkracht van groep vier heeft aangegeven dat handvaten nodig zijn om het samenwerkend leren te stimuleren. Om deze handvaten te bieden is er in dit onderzoek gekeken naar het stimuleren van samenwerkend leren binnen groep drie en vier van de basisschool.

1.3 Relevantie en actualiteit

De behoefte van de groepsleerkrachten van drie en vier naar handvaten om samenwerkend leren in te kunnen zetten en te stimuleren is voortgekomen uit het ontbreken van een structurele en doelgerichte manier van samenwerkend leren. Uit de schoolgids (De basisschool, 2022) blijkt dat de school samenwerken belangrijk vindt omdat de leerlingen voorbereid moeten worden op de sociale aspecten in de samenleving. Het onderwerp scoort hoog op de onderwijspolitieke agenda (Webredactie, OMJS, 2018). ‘Samenwerken behoort tot de belangrijke vaardigheden van de 21^e eeuw. Jonge kinderen kunnen al beginnen het te leren’ (Stichting Kennisnet & Pijpers, 2017).

In de 21^e eeuw wordt er zelden alleen gewerkt, maar vooral samen. Leerlingen werken op een gestructureerde manier samen, het liefst in kleine, heterogeen samengestelde groepen. De gedachte van het samenwerken volgens Stichting Kennisnet en Pijpers (2017) is dat kinderen leren van de interactie met elkaar, en niet alleen van de interactie met de leerkracht. Door samen te werken en daarbij te reflecteren op zowel de eigen inbreng als die van anderen en op het groepsproces, wordt het sociaal inzicht groter en is de persoonsvorming erbij gebaat (Stichting Kennisnet & Pijpers, 2017). Om als school vanuit de belangen van het samenwerken van de 21^e eeuw onderwijs te bieden, is het van belang dat de basisschool een gestructureerde manier van samenwerkend leren verwerkt in haar onderwijs (Stichting Kennisnet & Pijpers, 2017).

Figuur 1

Naast dat samenwerken hoog scoort op de onderwijspolitieke agenda, is samenwerken een onderdeel van burgerschapsvorming, te noemen als een 21^e -eeuwse vaardigheid, dit is te zien in figuur 1.

21^e eeuwse vaardigheden



Opmerking. Overgenomen uit 21^e eeuwse vaardigheden door Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2022. (<https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>).

1.4 Begripsverheldering

Samenwerken is een belangrijke 21 -eeuwse vaardigheid waarbij het gaat om het gezamenlijk realiseren van een doel, en hierin anderen aan kunnen vullen en ondersteunen (SLO, 2020).

Thematisch werken is een manier van werken waarbij activiteiten die door de leerlingen worden uitgevoerd of aangeboden worden aan de kinderen, zijn verbonden met een overkoepelend thema (Brouwers, 2019).

1.5 Onderzoeksdoelen

Het doel van het onderzoek is dat er een innovatief project wordt ontworpen dat gericht is op thematisch werken waarbij samenwerkend leren binnen de groepen drie en vier van de basisschool in Zwolle wordt gestimuleerd.

1.6 Vraagstelling

De hoofdvraag:

Op welke wijze kan een innovatief project, dat gericht is op thematisch werken, het samenwerkend leren stimuleren in groep drie en vier van de basisschool in Zwolle?

Generieke deelvragen:

- Wat wordt er verstaan onder het begrip samenwerkend leren?
- Wat wordt verstaan onder thematisch werken?
- Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen verwacht worden van leerlingen in groep drie en vier?
- Welke leerkrachtvaardigheden kunnen worden toegepast in het begeleiden van samenwerkend leren?

Contextuele deelvragen:

- Wat is de huidige situatie rondom samenwerkend leren bij de leerlingen in groep drie en vier?
- Welke samenwerkingsvaardigheden beheersen de leerlingen van groep drie en vier van de basisschool?
- Welke leerkrachtvaardigheden beheersen de groepsleerkrachten van groep drie en vier bij het begeleiden van samenwerkend leren?
- Op welke wijze wordt thematisch werken in de huidige situatie toegepast in groep drie en vier van de basisschool?

1.7 Structuur thesis

Om tot een antwoord te komen op de hoofdvraag van het onderzoek zal eerst een generiek onderzoek gedaan worden. Er wordt in het theoretisch kader met behulp van verschillende theoretische bronnen antwoord gegeven op de generieke deelvragen.

Vanuit de antwoorden op de generieke deelvragen zijn onderzoeksinstrumenten gezocht om de contextuele deelvragen te kunnen beantwoorden. In het contextonderzoek wordt de methode van data-analyse beschreven, de resultaten worden weergegeven en er wordt een conclusie geschreven om de contextuele deelvragen te beantwoorden. In de conclusie en discussie wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag vanuit de generieke en contextuele deelvragen. De discussiepunten en mogelijke beperkingen van het onderzoek worden beschreven. Op basis van deze uitkomsten worden de ontwerpeisen en voorlopige doelen voor het ontwerp geformuleerd. Deze dienen als basis voor het ontwerp van het product. De thesis wordt afgesloten met de literatuurlijst en bijlagen.

Hoofdstuk 2 - Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

Er is literatuuronderzoek gedaan op basis van verschillende generieke deelvragen die voor het ontwerponderzoek zijn opgesteld. Op basis van het literatuuronderzoek is een theoretisch kader geschreven. In hoofdstuk twee is antwoord gegeven op de volgende deelvragen:

- *Wat wordt er verstaan onder het begrip samenwerkend leren?*
- *Wat wordt er verstaan onder thematisch werken?*
- *Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen verwacht worden van leerlingen in **groep drie en vier**?*
- *Welke leerkrachtvaardigheden kunnen worden toegepast in het begeleiden van **samenwerkend leren**?*

Deze deelvragen zijn op basis van de hoofdvraag en het praktijkprobleem geformuleerd. Na het beantwoorden van de deelvragen is een samenvatting en conclusie van het theoretisch kader beschreven in paragraaf 2.3.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Wat wordt er verstaan onder het begrip samenwerkend leren?

Bontekoe et al. (1994) stelt dat samenwerkend leren een naam is voor een gestructureerde aanpak van het werken in groepjes. Ebbens en Etteken (2016) stellen dat **samenwerkend leren een nauwkeurig beschreven onderwijsstrategie is, die wanneer het goed wordt uitgevoerd, alle leerlingen actief met elkaar aan het leren zet. Dit samenwerken gebeurt in duo's of groepjes van drie of vier leerlingen (Van Den Bergh & Ros, 2015).** Voor samenwerkend leren is een heterogene samenstelling van de groep een voorwaarde volgens Bennett en Dunne (1992). Met een heterogene samenstelling worden verschillende niveaus van leren bedoeld; de makkelijk lerende leerling neemt de leerling die iets langzamer is mee in het leren. Bij samenwerkend leren vindt er een directe interactie plaats tussen de leerlingen in een groepje (Johnson & Johnson, 2009). Het is belangrijk dat leerlingen op een positieve manier interacteren door elkaar bijvoorbeeld feedback te geven, kritische vragen te stellen en elkaar uitleg te geven. **Elke leerling moet iets in te brengen hebben, verschillen in de groep mogen niet zo groot zijn dat er leerlingen buitenvallen (De Munnik & Vreugdenhil, 2018).** Samenwerkend leren stelt de leerlingen in staat van en met elkaar te leren en sociale vaardigheden te oefenen. Daarnaast wordt samenwerkend leren ingezet omdat het een bijdrage aan de leerprestaties van kinderen kan leveren, maar ook aan de cognitieve vaardigheden volgens Ginsburg-Block (2006). De sociale- en cognitieve vaardigheden, die in samenwerkend leren verworven zitten zijn; verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen, hulp vragen, feedback geven en ontvangen, een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën, respect hebben voor de verschillen, onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team, functioneren in heterogene groepen en tot slot effectief communiceren (SLO, 2020). Er is een reden tot samenwerken door het creëren van wederzijdse afhankelijkheid (Johnson & Johnson, 2009). De leerlingen werken gezamenlijk aan een doel en hebben elkaar nodig om het doel te kunnen bereiken (Ten Have, 2022). Deze wederzijdse afhankelijkheid kan bijvoorbeeld bereikt worden door iedere leerling een bepaalde rol toe te wijzen (Nro, 2021). De opdracht wordt zo geformuleerd door de leerkracht dat de groep alleen succes kan hebben als alle leden van de groep zich inzetten en een

bijdrage leveren aan de opdracht. Naast een reden tot samenwerking, is er ook een reden voor de individuele leerling om goed zijn best te doen. Er is namelijk sprake van individuele verantwoording, oftewel ‘afrekening’ (Bontekoe et al., 1994). Iedere leerling van het groepje is verantwoordelijk voor zijn eigen leren en gedrag. Het groepsresultaat is niet het enige dat telt, iedere leerling wordt persoonlijk beoordeeld op vooruitgang. Volgens De Munnik & Vreugdenhil (2018), zijn er een aantal vormen die deze individuele verantwoording hoorbaar of zichtbaar kunnen maken:

- Willekeurig beurten geven
- Antwoorden of oplossingen individueel schriftelijk laten inleveren
- Een formatieve toets geven die elk kind individueel moet maken
- Langs de werkende groepjes lopen en willekeurig vragen stellen om te peilen hoe ieder kind gevorderd is met de gemeenschappelijke taak
- Elk van de kinderen in een andere kleur laten werken bij een werkstuk.

Niet iedere opdracht is geschikt voor samenwerkend leren. Met name open opdrachten, waarbij meerderen oplossingen mogelijk zijn, zijn geschikt voor een groepswerk. Het groepswerk bij samenwerkend leren gaat bij kinderen niet vanzelf, de vaardigheden die in samenwerken verworven zitten moeten kinderen aanleren. De leerkracht moet hiervoor vaardigheden die gericht zijn op samenwerkingsgedrag onderwijzen (Bontekoe et al., 1994). Bij het onderwijzen van vaardigheden voor samenwerkend leren, zijn er vier stappen. Bij de eerste stap is het belangrijk dat de leerkracht duidelijk aangeeft waarom de vaardigheid belangrijk is. Bij de tweede stap, wordt de vaardigheid door de leerkracht uitgelegd. Bij de derde stap, wordt de vaardigheid met de leerlingen geoefend. Bij de vierde stap, moet de leerkracht ervoor zorgen dat de leerlingen de vaardigheid blijven gebruiken. Tot slot is het volgens Johnson en Johnson (2009) belangrijk dat leerlingen tijdens en na de samenwerking met elkaar bespreken hoe de samenwerking is verlopen. Leerlingen reflecteren op wat er goed ging, wat er minder goed ging en hoe het de volgende keer anders zou kunnen.

2.2.2 Wat wordt er verstaan onder thematisch werken?

Studulski (z.d.) stelt dat thematisch werken een manier is waarbij activiteiten die de leerlingen doen of die aangeboden worden aan de leerlingen verbonden zijn met een overkoepelend thema. ‘Bij thematisch onderwijs zijn inhoudelijke concepten uitgangspunt voor de leeractiviteiten. Een thema biedt een betekenisvolle context voor het oefenen van lees-, schrijf- en luistervaardigheden. Taalvaardigheden worden tijdens het thematisch werken op een functionele en allesomvattende manier ingezet, bij voorkeur in authentieke contexten’ (Stoep & van der Hoeven, z.d.). Vakken of leergebieden kunnen in samenhang worden aangeboden, zoals lezen met wereldoriëntatie en rekenen-wiskunde met kunst. Als er samenhang is tussen verschillende vakken of leergebieden heeft de leerkracht zicht op de inhouden van meerdere vakken en ziet hierbij mogelijkheden voor samenhang. Thematisch werken is een werkvorm waarbij samenhang tussen vakken en leergebieden een uitgangspunt is (SLO, 2021). Thematisch onderwijs wordt door Van Gastel-Firet (2017) beschreven als, ‘het laten groeien en opbouwen van een stroom van betekenisvolle activiteiten voor leerlingen, rond een inspirerend thema, aangestuurd door de vragen en inbreng van leerlingen. Werken met thema’s is volgens Van Gastel-Firet (2017) hét toekomstige onderwijs. Thema’s die de maatschappij weerspiegelen en vragen oproepen bij leerlingen zijn daarbij van belang. Ook beschrijft zij dat bij een thema verschillende kennis en vaardigheden uit verschillende vakken samenkomen wat zorgt voor een samenhangend onderwijsaanbod. Het stimuleert de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen. Bij thematisch werken is ieder kind een expert (Van Gastel-Firet, 2017). Ieder kind heeft een eigen rol. Het groepsklimaat wordt hiermee versterkt. Dit sluit aan bij de theorie van NRO (2021) over het toewijzen van een bepaalde rol

bij iedere leerling. Door het toewijzen van een bepaalde rol voelen leerlingen een wederzijdse afhankelijkheid, welke het groepsklimaat versterkt.

Om ervoor te zorgen dat thematisch werken goed verloopt is een voorbereiding van belang. Bij de voorbereiding van thematisch werken hoort het kiezen van een goed thema. Een thema is geschikt wanneer leerlingen erin geïnteresseerd zijn, wanneer het betekenisvol is en waar veel nieuwe kennis en ervaring uit is te halen voor leerlingen. Om als leerkracht na te denken over het kiezen van een goed thema en over de inhoud hiervan hebben Bouwman en Houtsma (z.d.) vragen opgesteld die helpend zijn bij de voorbereiding van thematisch werken:

- Is de inhoud van het thema betekenisvol voor kinderen?
- Zullen de kinderen nieuwsgierig zijn naar de inhoud van het thema?
- Kan het thema betekenisvol gemaakt worden voor de leerlingen door de leerkracht?
- Biedt het thema voldoende kansen om de wereld te vergroten voor de kinderen?

Bij de voorbereiding van het thematisch werken is naast de keuze van een goed thema de opbouw van belang. De opbouw van een thema kan worden ingedeeld in drie verschillende fases: de oriëntatiefase, de uitvoeringsfase en de afrondingsfase volgens Pompert (2004). In de eerste fase, de oriëntatiefase wordt kennis gemaakt met het nieuwe thema door een inleiding met startactiviteiten. Met deze startactiviteiten worden de leerlingen enthousiast en nieuwsgierig gemaakt. Pompert (2004) beschrijft voorbeelden van startactiviteiten zoals; gesprekken aan de hand van voorwerpen, eigen ervaringen delen, teksten lezen, afbeeldingen bekijken of een persoon uitnodigen die verstand heeft van het thema. Voordat de oriëntatiefase afgesloten kan worden, moeten de leerlingen in groepjes vragen hebben bedacht die de leerlingen tijdens het thema willen beantwoorden. In de tweede fase, de uitvoeringsfase is er een afwisseling tussen de inbreng van de leerkracht en die van de leerlingen. De leerlingen ontvangen actief en passief informatie, die hierna verwerkt wordt door de leerlingen. Deze informatie kunnen ze verkrijgen doordat de leerkracht dingen vertelt. Maar ook kan het verkregen worden door zelf informatie op te zoeken. 'Tijdens deze fase kan elk groepje met een eigen onderwerp bezig zijn en zich daarin verdiepen. Het thema blijft hetzelfde voor de hele groep en het is belangrijk dat de leerlingen elkaar onderling op de hoogte houden door evaluaties en presentaties' (Pompert, 2004). In de uitvoeringsfase hebben de leerlingen verdieping gezocht in meerdere onderwerpen rondom een thema. In de laatste fase, de afrondingsfase, gaat het erom dat de leerlingen verslag doen, evalueren, uitkomsten met elkaar delen en bespreken hoe het de volgende keer beter of anders kan. Het thema wordt gezamenlijk afgesloten met een slotactiviteit (Eijkeren, 2009). Een andere vorm van samenwerkend leren is het groepsonderzoek. Groepsonderzoek past bij thematisch werken. Bij het groepsonderzoek gaat het om het bestuderen van een groter onderwerp (Bontekoe et al., 1994). Op verschillende wijzen leveren kinderen een individuele bijdrage aan het groepsresultaat. Bontekoe et al., (1994) stelt dat in het groepsonderzoek de volgende aspecten van belang zijn:

	Cognitief doel	Sociaal doel
Groepje	Onze groep moet dit onderwerp uitwerken en presenteren.	We moeten onze materialen verzamelen en bestuderen, zodat we ons onderwerp aan de klas kunnen presenteren.
Leerling	Aan het eind van de les moet ik zoveel van het onderwerp weten, dat ik anderen in mijn groep erover kan vertellen.	Ik moet zo met... samenwerken dat we samen aan de anderen kunnen laten zien wat ons onderwerp inhoudt.

2.2.3. Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen verwacht worden van leerlingen in groep drie en vier?

Samenwerkingsvaardigheden, oftewel sociale vaardigheden, zijn een van de vijf basiskennmerken volgens Johnson en Johnson (1999) voor samenwerkend leren. Je moet kunnen samenwerken. In de leeftijd van zeven tot negen jaar maken kinderen een enorme groei door in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens de ontwikkelingsschets van SLO (2019) zijn kinderen in groep 3-4 in toenemende mate in staat zich in te leven in de bedoelingen van de ander. Hun eigen gedrag stemmen ze hierop af bij het samen spelen, bij conflicten, bij het maken en nakomen van afspraken en regels. Dit afstemmen van eigen gedrag is nodig voor samenwerken. De leerlingen goed voorbereiden op samenwerkend leren is daarnaast van invloed op de effectiviteit van de samenwerking. Er zijn een aantal belangrijke samenwerkingsvaardigheden die gelden voor alle groepen in het basisonderwijs wanneer het gaat om samenwerken. Hierbij gaat het om de volgende samenwerkingsvaardigheden: ‘ter zake blijven, niet te hard praten, goed luisteren, op je beurt wachten, de ander laten uitspreken, doorvragen, samenvatten, elkaar aanmoedigen, elkaar complimenten geven, hulp durven vragen en hulp durven geven, en het oneens durven zijn met de ander’ (Van Den Bergh & Ros, 2015). Niet alle leerlingen bezitten deze vaardigheden van zichzelf, daarom moet de leerkracht helpen om deze vaardigheden bij de leerlingen te ontwikkelen. Om deze vaardigheden te kunnen laten ontwikkelen is het belangrijk dat leerlingen het belang van goede samenwerkingsvaardigheden inzien. Om de leerlingen het belang ervan te laten inzien moet je als leerkracht gedurende langere tijd aandacht besteden aan deze vaardigheden, zodat de leerlingen zich het gedrag uiteindelijk eigen gaan maken. Het benadrukken van een of twee vaardigheden per les is hiervoor voldoende. Förrer et al. (2004) geven gekoppeld aan de verschillende groepen van de basisschool een opbouw weer in samenwerkingsvaardigheden. Voor de groepen drie en vier, gaat het om basisvaardigheden van samenwerken. Het gaat hierbij om; een prettige omgang met elkaar, eigen initiatief, gericht zijn op anderen en houden aan afspraken. Naast de basisvaardigheden van samenwerken voor de groepen 3 en 4 volgens Förrer et al. (2004). Zijn er door SLO (2020) voor sociale vaardigheden, zoals samenwerken, leerlijnen en doelen gerealiseerd voor het primair onderwijs. SLO (2020) beschrijft deze sociale vaardigheden in kerndoel 43. ‘Oriëntatie op jezelf en de wereld’ te omschrijven als ‘De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen’(SLO, 2020). Voor leerlingen van groep drie en vier geldt dat zij leren hun gevoelens, wensen en opvattingen onder woorden te brengen. Dat zij leren zich een duidelijk beeld te vormen van oorzaken van dagelijkse conflicten. En dat zij leren in te leven in de gevoelens, wensen en opvattingen van anderen en ontdekken dat iedereen deel uitmaakt van diverse groepen, waarin verschillende rollen worden vervuld. Bij samenwerken gaat het om het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij aanvullen en ondersteunen. Voor de vaardigheid samenwerken is er door SLO (2020) een leerlijn opgesteld. Deze leerlijn samenwerken is een onderdeel van de 21^e-eeuwse vaardigheden. In de leerlijn staat beschreven welke voorwaarden van samenwerken de leerlingen in een bepaalde fase zouden moeten kunnen. SLO (2020) verdeelt samenwerken in vier verschillende leerinhouden, namelijk communiceren, taakuitvoering en (team)rollen, organiseren en werken in een team. Voor samenwerkend leren in groep drie en vier zijn volgens Förrer et al. (2004) vooral de leerinhouden communiceren en werken in een team van belang. Bij de eerste leerinhoud die belangrijk is voor samenwerkend leren, communiceren, gaat het om de volgende voorwaarden, SLO (2020):

- de leerling luistert actief naar anderen.

- de leerling herhaalt af en toe wat iemand zegt en stelt een vervolgvraag.
- de leerling kan zelf de beurtwisseling regelen.
- de leerling vraagt en accepteert hulp en kan deze omzetten in eigen handelen.
- de leerling formuleert 'tips en tops' naar anderen.

Bij de tweede leerinhoud, werken in een team, gaat het om de volgende voorwaarden, SLO (2020):

- de leerling werkt met anderen samen met aandacht voor de deelname en het welbevinden van elke leerling.
- de leerling benoemt in de samenwerking enkele eigen sterke en zwakke punten en die van de ander.
- de leerling helpt anderen zonder voor te zeggen of het werk uit handen te nemen.
- de leerling geeft anderen gelegenheid om mee te doen.

2.2.4. Welke leerkrachtvaardigheden kunnen worden toegepast in het begeleiden van samenwerkend leren?

Bij samenwerkend leren is een begeleiding vanuit de leerkracht van belang. In de begeleiding tijdens samenwerkend leren moet de leerkracht ervoor zorgen dat er een veilige leeromgeving is, waarbij leerlingen durven te zijn wie ze zijn. 'Als het contact goed is, voelen de leerlingen zich veilig, kunnen ze actief meedoen, zijn de leerprestaties hoger en kunnen leerlingen zich optimaal ontwikkelen' (Redactie Leraar24, 2021). Kohn (1996) stelt naast een veilige leeromgeving dat er pas een actieve bijdrage van leerlingen verwacht kan worden, wanneer de leerlingen deelnemers zijn van de klas en er actieve betrokkenheid is bij het klassengebeuren.

Voor actieve betrokkenheid is het belangrijk dat er een intrinsieke motivatie vanuit de leerlingen is. Om intrinsieke motivatie bij de leerlingen te bevorderen kan de leerkracht aandacht besteden aan de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie (Van Den Bergh & Ros, 2015). Aan de basisbehoefte autonomie kan de leerkracht tegemoetkomen door de persoonlijke interesses van de leerlingen te achterhalen. Hier kan de leerkracht achter komen door de leerlingen te vragen naar hun interesses, gevoelens en gedachten. Laat als leerkracht de leerlingen uitspreken en luister aandachtig naar hun oplossingen, hun werkwijze en hun meningen. Juist tijdens samenwerkend leren hebben leerlingen ruimte om zelf keuzes te maken in wat ze leren, want dat is een van de uitgangspunten en daarmee wordt het gevoel van autonomie bevordert. Bij de basisbehoefte relatie gaat het om de behoefte van een leerling om ergens bij te horen en zich gewaardeerd te voelen. Als leerkracht is pedagogisch tactvol handelen hierbij van belang (Verbeeck, 2014). Het gaat erom dat de leerkracht in een bepaalde situatie aanvoelt wat op dat moment het beste is voor een leerling, maar vooral de leerling het gevoel geeft dat de leerling er mag zijn met alle eigenaardigheden. Tot slot de basisbehoefte competentie, het gevoel van vertrouwen in eigen kunnen. Als leerkracht kan je het gevoel van competentie bij de leerlingen versterken door de leerdoelen duidelijk met de leerlingen te bespreken. Hierbij kun je aangeven welke stappen genomen moeten worden om een bepaald doel te bereiken. Daarnaast kan de leerkracht duidelijk maken aan welke criteria de leerlingen moeten voldoen en afspraken maken over het werken aan de doelen. Ook wordt het competentiegevoel van de leerlingen bevordert wanneer de leerkracht het vertrouwen in de capaciteiten van de leerlingen uitspreekt (Van Den Bergh & Ros, 2015).

Om als leerkracht aan de basisbehoeften autonomie, relatie en competentie te voldoen, is het van belang dat wanneer leerlingen bezig gaan met samenwerkend leren de leerlingen weten wat er van hen wordt verwacht en hoe ze aan die verwachtingen kunnen voldoen (Van Den Bergh & Ros, 2015). Om dat te bereiken moeten leerkrachten een heldere en volledige instructie over samenwerkend leren geven (Ebbens en Ettekoven, 2005). Een instructie is helder wanneer de leerlingen na de instructie weten wat te doen, hoe, met wie, waar hulp vandaan komt, hoeveel tijd beschikbaar is, wat met het resultaat gebeurt en wat te doen als ze klaar zijn. Naast dat het voor leerlingen duidelijk moet zijn wat er van hen verwacht wordt is een goede begeleiding van de leerkracht tijdens het samenwerkend leren van groot belang om aan de verwachtingen van het samenwerken te kunnen voldoen. Ebbens en Ettekoven, (2014) stellen regels voor leerkrachten bij de begeleiding van het samenwerkend leren. Allereerst doet de docent niets wat de leerlingen zelf kunnen. De valkuil om als leerkracht zelf te helpen wanneer het bijvoorbeeld te lang duurt is groot. Het is juist de bedoeling dat de leerlingen eerst groepsgenoten vragen voordat de leerkracht erbij wordt geroepen. Hiervoor kan een stelregel gebruikt worden: ‘Vraag driemaal raad, voor je naar mij toe gaat!’. Wanneer de leerkracht dan alsnog moet helpen is het zaak dit zoveel mogelijk in vragende vorm te doen, om zo het groepje alsnog zelf de denkstappen te laten zetten. Daarnaast verleent de aanwezigheid van de docent een meerwaarde aan het leren van de leerlingen. Van een afstand goed toekijken is belangrijk om deze meerwaarde te kunnen leveren. De leraar neemt de rol van coach in. Een belangrijke taak die bij de coachende rol hoort is het stellen van reflectieve en evaluatieve vragen. Deze vragen kunnen betrekking hebben op de opdracht maar ook op het leerproces (Ebbens & Ettekoven, 2005). Als laatst zoekt de docent balans tussen het begeleiden van beginnende groepen en groepen met meer ervaring. Bij het begeleiden van beginnende groepen is het noodzakelijk dat de instructie stapsgewijs wordt gegeven. Dat betekent, eerst een opdracht, die uitvoeren en dan pas het vervolg. Pas wanneer de leerlingen met de structuur van samenwerkingsopdrachten vertrouwd zijn, kunnen dingen worden weggelaten of in één keer worden verteld. Procedurele steun op het bord, in vorm van stappen hierop beschrijven, kan helpend zijn (Ebbens & Ettekoven, 2005). Om de kwaliteit van begeleiding zowel bij beginnende groepen als bij groepen met meer ervaring te verbeteren zijn hiervoor vijf vuistregels. Als eerste helpt de leerkracht de leerlingen bij de start minstens vijf minuten niet. Als tweede helpt de leerkracht groepen, geen individuen. Als derde, help in eerste instantie vragend. Ten vierde loopt de leerkracht rondjes, observeert en bekrachtigt gewenst gedrag. Tot slot houdt de leerkracht overzicht (Ebbens en Ettekoven, 2014).

Naast een heldere instructie en een goede begeleiding door de leerkracht is om samenwerkend leren goed te laten verlopen een goede voorbereiding op de lessenserie rondom samenwerkend leren van groot belang. Om het proces van een lesontwerp voor de leerkracht iets makkelijker te maken zijn er door Ebbens en Ettekoven (2014) negen vragen opgesteld die de leerkracht kan gebruiken om door het proces van het maken van een lesontwerp te leiden, deze vragen zijn in figuur 3 te zien.

Tabel 1

Vragen lesontwerp

Vraag 1:	Wat zijn de lesdoelen?
Vraag 2:	Welke samenwerkingsstructuur is daarbij functioneel?
Vraag 3:	Hoe zijn de groepen samengesteld?
Vraag 4:	Voldoet de samenwerkingsopdracht aan de sleutelbegrippen van positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid en directe interactie?
Vraag 5:	Aan welke sociale vaardigheden wordt in deze les aandacht besteed en hoe vindt de evaluatie plaats?
Vraag 6:	Welke rol vervult de docent tijdens het begeleiden van het samenwerkend leren?
Vraag 7:	Op welke wijze vindt nabespreking plaats? Hoe weten leerlingen of het samenwerkend leren succesvol is geweest?
Vraag 8:	Op welke wijze vindt aan het eind van de lessenserie de beoordeling plaats? Hoe weten leerlingen of het samenwerkend leren uiteindelijk succesvol is geweest?
Vraag 9:	Wat moeten de leerlingen weten om samen de lesdoelen te kunnen halen?

Opmerking. Overgenomen uit Samenwerkend leren: praktijkboek (p.211) door S. Ettekoven et al., 2016, Noordhoff Uitgevers. Copyright 2016, Noordhoff Uitgevers.

2.2 Conclusie literatuurstudie

Samenwerkend leren is een naam voor een gestructureerde aanpak van het werken in groepjes (Bontekoe et al, 1994). Daarnaast stellen Ebbens en Ettekoven (2016) samenwerkend leren als een nauwkeurig beschreven onderwijsstrategie, die wanneer het goed wordt uitgevoerd, alle leerlingen actief met elkaar aan het leren zet. Voor samenwerkend leren is het van belang dat er een heterogene groepssamenstelling is. Hiermee wordt bedoeld, dat in een groepje leerlingen met verschillende niveaus van leren zitten. Zodat de makkelijk lerende leerling, de leerling die iets langzamer is in het leren, meeneemt (Bennett & Dunne, 1992). In samenwerkend leren zitten zowel sociale als cognitieve vaardigheden verworven, welke tijdens het proces van samenwerken geoefend en versterkt worden. Tijdens samenwerkend leren heb je elkaar nodig om een doel te bereiken, ook wel genoemd als wederzijdse afhankelijkheid (Ten Have, 2022). Naast deze wederzijdse afhankelijkheid is het per individu belangrijk dat er een bijlage geleverd wordt aan het groepswerk, hiervoor zijn er door de Munnik en Vreugdenhil (2018) een aantal vormen opgesteld die deze individuele verantwoording van het groepswerk zichtbaar maken. Samenwerkend leren gaat bij kinderen niet vanzelf, de vaardigheden die verworven zitten in samenwerken moeten de kinderen aangeleerd worden door de leerkracht. Voor het onderwijzen van deze vaardigheden zijn er door Bontekoe et al. (1994) verschillende stappen opgezet die de leerkracht kan gebruiken bij het onderwijzen van deze vaardigheden.

Bij samenwerkend leren kan thematisch werken worden ingezet. Thematisch werken is een manier waarbij activiteiten die de leerlingen doen of die aangeboden wordt aan de leerlingen verbonden zijn met een overkoepelend thema (Studulski, z.d.). ‘Vakken of leergebieden kunnen in samenhang worden aangeboden, zoals lezen met wereldoriëntatie en rekenen-wiskunde met kunst’ (Stoep & van der Hoeven, z.d.). Van Gastel-Firet (2017) beschrijft thematisch onderwijs als het laten groeien en opbouwen van een stroom van betekenisvolle activiteiten voor leerlingen, rond een inspirerend thema, aangestuurd door de vragen en inbreng van leerlingen. Tijdens thematisch werken heeft ieder kind een eigen rol. Thematisch werken heeft een bepaalde opbouw, de opbouw van een thema kan worden ingedeeld in drie verschillende fases blijkt uit theorie van Pompert (2004). Het gaat hierbij om de oriëntatiefase, de uitvoeringsfase en de afrondingsfase. Bij de oriëntatiefase gaat het vooral om het kennis maken met het nieuwe thema, door middel van startactiviteiten. Bij de uitvoeringsfase gaat ieder groepje aan de slag met een eigen onderwerp passend bij het thema en gaat zich daarin verdiepen. Ten slotte komt de afrondingsfase, hierbij gaat het vooral om het verslag doen, evalueren en uitkomsten met andere groepjes delen.

Voor samenwerkend leren waarbij thematisch werken kan worden ingezet, zijn samenwerkingsvaardigheden, oftewel sociale vaardigheden, een van de vijf basiskenmerken volgens Johnson en Johnson (1999). Je moet kunnen samenwerken. In de leeftijd van 7 tot 9 jaar maken kinderen een enorme groei door in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Wat ervoor zorgt dat ze vaardigheden van samenwerken steeds beter aan kunnen leren (SLO, 2020). Er zijn een aantal belangrijke samenwerkingsvaardigheden behorend bij samenwerken. Hierbij gaat het om de volgende samenwerkingsvaardigheden; ‘ter zake blijven, niet te hard praten, goed luisteren, op je beurt wachten, de ander laten uitspreken, doorvragen, samenvatten, elkaar aanmoedigen, elkaar complimenten geven, hulp durven vragen en hulp durven geven, en het oneens durven zijn met de ander’ (Van Den Bergh & Ros, 2015). Omdat niet alle leerlingen deze vaardigheden van zichzelf bezitten, is het van belang dat de leerkracht 1 of 2 vaardigheden per les ter aandacht stelt. Förrer et al. (2004) geven per groep basisvaardigheden van samenwerken weer. Voor de groepen 3 en 4, gaat het om; een prettige

omgang met elkaar, eigen initiatief, gericht zijn op anderen en je houden aan afspraken. Daarnaast is er voor samenwerken door SLO een leerlijn opgesteld waarin staat welke voorwaarden van samenwerken leerlingen van groep drie en vier in een bepaalde fase zouden moeten kunnen. SLO (2020) onderverdeelt samenwerken in vier verschillende leerinhouden, namelijk communiceren, taakuitvoeren en (team) rollen, organiseren en werken in een team. Voor samenwerkend leren in groep 3 en 4 zijn volgens Förrer et al. (2004) voorwaarden van de leerinhouden communiceren en werken in een team van belang.

Om als kinderen aan de voorwaarden van de leerinhouden communiceren en werken in een team die horen bij samenwerkend leren te voldoen, is de begeleiding vanuit de leerkracht belangrijk. Kinderen kunnen niet vanuit zichzelf gelijk goed samenwerken. De leerkracht moet er allereerst voor zorgen dat er een veilige leeromgeving is, waarbij leerlingen durven te zijn wie ze zijn. ‘Als het contact goed is, voelen de leerlingen zich veilig, kunnen ze actief meedoen, zijn de leerprestaties hoger en kunnen leerlingen zich optimaal ontwikkelen’ (Redactie Leraar24, 2021). Voor actieve betrokkenheid is het belangrijk dat er een intrinsieke motivatie vanuit de leerlingen is. Om intrinsieke motivatie bij de leerlingen te bevorderen kan de leerkracht aandacht besteden aan de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie (Van Den Bergh & Ros, 2015). Naast het aandacht besteden aan deze basisbehoeften, is het om te kunnen voldoen aan deze drie psychologische basisbehoeften van belang dat wanneer leerlingen bezig gaan met samenwerkend leren ze precies weten wat er van hen wordt verwacht en hoe ze aan die verwachtingen kunnen voldoen. Om dat te bereiken moeten leerkrachten een heldere en volledige instructie over samenwerkend leren geven (Ebbens en Ettekoven, 2005). Naast dat het voor de leerlingen duidelijk moet zijn wat er van hen verwacht wordt. Is de begeleiding van de leerkracht tijdens het samenwerken van groot belang. Ebbens en Ettekoven (2014) hebben regels opgesteld voor de begeleiding door leerkrachten tijdens het samenwerkend leren. Naast een heldere instructie en een goede begeleiding door de leerkracht, is een goede voorbereiding ook van groot belang. Voor deze voorbereiding zijn er door Ebbens en Ettekoven (2014) negen vragen opgesteld die helpend zijn bij de voorbereiding.

Hoofdstuk 3 - contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek in de praktijk beschreven. Om antwoord op de hoofdvraag te kunnen geven zijn de volgende contextuele deelvragen opgesteld:

1. *Wat is de huidige situatie rondom samenwerkend leren bij de leerlingen in groep drie en vier van de basisschool?*
2. *Welke samenwerkingsvaardigheden beschikken de leerlingen van groep drie en vier van de basisschool?*
3. *Welke leerkrachtvaardigheden beheersen de groepsleerkrachten van groep drie en vier bij het begeleiden van samenwerkend leren?*
4. *Op welke wijze wordt thematisch werken in de huidige situatie toegepast in groep drie en vier van de basisschool?*

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 *Wat is de huidige situatie rondom samenwerkend leren bij de leerlingen in groep drie en vier van de basisschool?*

Methode van dataverzameling 1

Instrument

Voor het beantwoorden van deze contextuele deelvraag is gekozen voor de dataverzameling methode bevragen. Voor het bevragen wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst op papier. De vragen die worden gesteld zijn gesloten interview vragen met enkele keuzemogelijkheden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijst is vormgegeven aan de hand van de voorwaarden voor succesvol samenwerkend leren uit theorie van Johnson en Johnson (2009), Bontekoe et al., (1994) en Ten Have, (2022). De theorie over deze voorwaarden is verwerkt in de vragenlijst, welke weer verdeeld is over een zestal vragen. De vragenlijst is te vinden in bijlage E.

Deelnemers

Het afnemen van deze vragenlijst is uitgevoerd door de onderzoeker. Alle vierentwintig leerlingen uit groep drie en alle zestien leerlingen uit groep vier hebben de vragenlijst ingevuld.

Procedure

De observatie aan de hand van de vragenlijst op papier is klassikaal afgenomen in groep drie en vier. De leerlingen zaten onder schooltijd aan hun tafel in toets opstelling zodat het antwoord niet beïnvloed werd door mede klasgenoten. De onderzoeker heeft de vragen een voor een voorgelezen. Nadat de onderzoeker een vraag had voorgelezen, mochten de leerlingen aanvinken welk antwoord het best bij hen paste. Wanneer iedereen een antwoord op de vraag had aangevinkt, ging de onderzoeker door naar de volgende vraag. Op deze wijze is de gehele vragenlijst afgenomen.

Data-analyse

De gegevens van de ingevulde vragenlijsten worden via een cirkeldiagram verwerkt. Op deze manier is direct zichtbaar wat de mening van de leerlingen is.

Methode van dataverzameling 2

Instrument

Voor het beantwoorden van deze deelvraag is gekozen om naast een bevraging van de leerlingen uit groep drie en vier, de groepsleerkrachten van drie en vier ook te bevragen. Voor het bevragen wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst op papier. De vragen die worden gesteld zijn open interviewvragen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijst bestaat uit een achttal vragen. In die achttal vragen wordt gevraagd naar het idee bij samenwerkend leren van de groepsleerkrachten en naar de huidige situatie van samenwerkend leren bij de leerlingen in de groepen drie en vier van de leerkrachten. De vragenlijst is overgenomen van Menkhorst, (2012) en is te vinden in bijlage L.

Deelnemers

De vragenlijst wordt afgenomen bij de groepsleerkracht van drie en de groepsleerkracht van vier.

Procedure

De vragenlijst wordt op papier afgenomen bij de groepsleerkrachten. De groepsleerkrachten vullen op een eigen geschikt moment de vragenlijst in en geven de vragenlijst vervolgens weer terug aan de onderzoeker.

Data-analyse

De antwoorden op de vragen van beide groepsleerkrachten worden onder elkaar gezet. De antwoorden van de groepsleerkracht van drie in de kleur rood, en de antwoorden van de groepsleerkracht van vier in de kleur groen. De antwoorden worden met elkaar vergeleken en hieruit wordt een conclusie getrokken.

3.2.2 Welke samenwerkingsvaardigheden beheersen de leerlingen van groep drie en vier van de basisschool?

Instrument

Voor het beantwoorden van deze contextuele deelvraag worden observaties uitgevoerd. De observaties zijn niet-participerend door de onderzoeker afgenomen aan de hand van een beoordelingsschaal (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Deze beoordelingsschaal is te vinden in bijlage F. In deze beoordelingsschaal worden twee verschillende onderdelen van samenwerken die opgesteld zijn door SLO (2022) benoemd. Voor samenwerkend leren in groep 3 en 4 zijn volgens Förrer et al. (2004) vooral de leerinhouden communiceren en werken in een team van belang. Daarom worden deze twee onderdelen geobserveerd bij de leerlingen. Door het uitvoeren van deze observatie kan er een goed beeld geschetst worden over welke samenwerkingsvaardigheden de leerlingen nu beschikken. Tijdens de niet-participerende observatie wordt per onderdeel, aan de hand van een aantal vaardigheden horend bij het onderdeel in de beoordelingsschaal. Van – - tot ++ aangegeven in welke mate de leerling deze vaardigheid laat zien tijdens het samenwerken aan een opdracht.

Deelnemers

Alle leerlingen uit groep drie en vier zijn tijdens het samenwerken geobserveerd door de onderzoeker.

Procedure

De observaties zijn niet-participerend. De observator gaat tijdens een wereldoriëntatie les, waarin de leerlingen in het tafelgroepje een poster gaan maken van een onderdeel van afval scheiden, in een hoek van de klas zitten. Ieder tafelgroepje bestaat uit vier leerlingen. Het ene groepje maakt een poster over gft afval, het andere groepje over plastic afval, het andere groepje over papierafval en het laatste groepje over het overige afval. Voor het maken van deze poster mogen de leerlingen verschillende materialen gebruiken.

Vanaf de plek in de hoek van de klas volgt de observator de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen. Iedere leerling wordt gedurende vijf minuten geobserveerd en op basis van de samenwerkingsvaardigheden die de leerling in die tijd laat zien, wordt het formulier ingevuld. Deze observatie wordt twee keer uitgevoerd. De ene les bij de eerste helft van leerlingen en de andere les bij de andere helft van de leerlingen. Bij de tweede les maken de leerlingen een poster over het thema winkelen. Het gaat hierbij om de volgende winkels; een bouwmarkt, een kledingwinkel, een speelgoedwinkel en een tuincentrum. De opdracht is hetzelfde maar dan met een ander thema.

Data-analyse

De resultaten van de observaties worden schematisch per onderdeel geanalyseerd op basis van het gemiddelde van de onderzoeksgroep. De gemiddelde score van de leerlingen wordt in percentages in een grafiek weergegeven. Hierdoor wordt direct zichtbaar welke stellingen van een onderdeel de leerlingen al voldoende beheersen en welke nog niet. De grens van voldoende beheersing wordt gesteld op 80%.

3.2.3 Welke leerkrachtvaardigheden beheersen de groepsleerkrachten van groep drie en vier bij het begeleiden van samenwerkend leren?

Methode van dataverzameling 1

Instrument

Voor het beantwoorden van deze contextuele deelvraag is gekozen voor de dataverzameling methode bevragen in de vorm van een enquête (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De enquête is afgenomen onder de groepsleerkrachten van drie en vier op de basisschool. De enquête is opgedeeld uit stellingen. Iedere stelling is geschreven vanuit het perspectief van de leerkracht. De leerkracht kan bij iedere stelling antwoord geven met ja of nee. 'Ja' als deze stelling past bij de visie of het leerkrachtgedrag van de groepsleerkracht of met 'nee' als dit niet past. Daarnaast is er ruimte voor een opmerking bij iedere stelling. De stellingen die in de enquête worden gebruikt is gebaseerd op de theorie rondom leerkrachtvaardigheden bij samenwerkend leren van Ebbens en Ettekoven (2014). De enquête is te vinden in bijlage G.

Deelnemers

De enquête wordt afgenomen bij de groepsleerkrachten van drie en vier op de basisschool.

Procedure

De enquête wordt per e-mail verstuurd naar de groepsleerkrachten van 3 en 4. De groepsleerkrachten kunnen de enquête op een gewenst moment invullen en weer terugsturen naar de onderzoeker.

Data-analyse

De enquête wordt per stelling geanalyseerd. Bij het analyseren van iedere stelling worden de opmerkingen die door de groepsleerkrachten geplaatst zijn meegenomen in de analyse.

Methode van dataverzameling 2

Instrument

Om te zorgen voor triangulatie in het onderzoek is voor het beantwoorden van deze contextuele deelvraag naast de methode bevragen in de vorm van een enquête, ook de methode bevragen in de vorm van een checklist ingezet. De twee checklists zijn overgenomen uit Van Den Bergh & Ros, (2015). Het gaat om de volgende twee checklists: ‘pedagogische tact’ en ‘bijdragen aan competentiegevoel’. De leerkracht kan een vinkje zetten bij een stelling wanneer hij of zij denkt aan deze stelling te voldoen. Wanneer de leerkracht denkt niet te voldoen aan een stelling dan zet hij of zij hier geen vinkje. Deze checklists worden afgenomen om een beeld te krijgen van de leerkrachten in hoeverre zij beschikken over aspecten van de psychologische basisbehoeften, relatie en competentie. Voor intrinsieke motivatie, die belangrijk is bij samenwerkend leren, is het nodig dat er door de leerlingen wordt voldaan aan de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie (Van Den Bergh & Ros, 2015). Belangrijk is het dus dat de leerkracht hier voldoende aandacht aan besteed. De checklist pedagogische tact is te vinden in [bijlage I](#). De checklist bijdragen aan competentiegevoel is te vinden in [bijlage J](#).

Deelnemers

De checklists worden afgenomen bij de groepsleerkrachten van drie en vier op de basisschool.

Procedure

De checklists worden uitgeprint aan de groepsleerkrachten gegeven. De groepsleerkrachten kunnen op een gewenst moment de checklists invullen en weer teruggeven aan de onderzoeker.

Data-analyse

De checklists worden per stelling geanalyseerd en vergeleken met de ingevulde stellingen van de andere groepsleerkracht.

Methode van dataverzameling 3

Instrument

Tot slot is voor deze deelvraag naast de methode bevragen in de vorm van een enquête en checklist ook de methode observeren toegepast. De observatie wordt niet-participerend door de onderzoeker afgenomen aan de hand van een checklist. Deze checklist, ‘Autonomieondersteuning’ is overgenomen uit Van Den Bergh & Ros (2015). Voor intrinsieke motivatie bij leerlingen is het naast de psychologische basisbehoeften; relatie en competentie de psychologische basisbehoefte autonomie ook van belang. Daarom wordt de aanwezigheid van autonomieondersteuning geobserveerd bij de groepsleerkrachten van drie en vier. De onderzoeker observeert door middel van een indirecte observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Met behulp van een filmopname vult de onderzoeker de checklist in. De onderzoeker turft hoe vaak de groepsleerkracht van groep drie maar ook van groep vier een bepaald aspect van autonomieondersteuning laat zien. Voor deze vorm van observatie is gekozen omdat de onderzoeker de les op deze manier vaker kan observeren en de checklist zo

op een betere manier in kan vullen. De checklist ‘Autonomieondersteuning’ is te vinden in [bijlage K](#).

Deelnemers

Het invullen van deze checklist is gebeurd door de onderzoeker. De leerkracht van groep drie is geobserveerd aan de hand van een indirecte observatie. Daarnaast is de leerkracht van groep vier geobserveerd via dezelfde manier. Voor beide leerkrachten is een aparte checklist ingevuld door de onderzoeker.

Procedure

Aan de leerkrachten van groep drie en vier wordt gevraagd een rekenles te filmen. De onderzoeker bekijkt deze gefilmde lessen en vult aan de hand van dit beeldmateriaal de checklist ‘Autonomieondersteuning in’. Voor beide leerkrachten vult de onderzoeker een aparte checklist in.

Data-analyse

De ingevulde checklists ‘autonomieondersteuning’ bij de groepsleerkrachten van drie en vier worden geanalyseerd door middel van een grafiek. Per aspect van autonomieondersteuning wordt gekeken hoeveel keren deze is gezien bij de groepsleerkrachten. De resultaten van de groepsleerkrachten worden voor ieder met een aparte kleur weergegeven in de grafiek. Met de gegevens wordt een conclusie getrokken over de aanwezigheid van autonomieondersteuning bij de groepsleerkrachten van drie en vier.

3.2.4 Op welke wijze wordt thematisch werken in de huidige situatie toegepast in groep drie en vier van de basisschool?

Instrument

Om antwoord te kunnen geven op deze contextuele deelvraag heeft de onderzoeker gekozen voor de dataverzameling methode bevragen in de vorm van een interview (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het interview bestaat uit open interviewvragen. De vragen zijn opgesteld met behulp van Bakker (2008), Van Gastel-Firet (2017) en Pompert (2004) die theorie geeft over wat het werken met een thema precies inhoudt. De vragenlijst is te vinden in [bijlage H](#).

Deelnemers

Dit interview is afgenomen bij de groepsleerkrachten van drie en vier.

Procedure

Dit interview wordt met de groepsleerkracht van drie afgenomen in het lokaal van de groepsleerkracht. Het interview met de groepsleerkracht van vier wordt afgenomen in het lokaal van de onderzoeker. De onderzoeker zit tegenover de groepsleerkracht. De onderzoeker verteld vooraf het doel van het interview, namelijk inzicht krijgen in de mate waarin de leerkracht met thematisch werken werkt in zijn of haar groep. Tijdens het stellen van de vragen schrijft de onderzoeker op de laptop mee met de antwoorden die gegeven worden.

Data-analyse

Per interviewvraag wordt gekeken wat de groepsleerkracht te vertellen had. Aan de hand van deze informatie wordt een conclusie getrokken over de huidige situatie van thematisch werken in groep drie en vier van de basisschool.

3.3 Resultaten contextonderzoek

3.3.1 Wat is de huidige situatie rondom samenwerkend leren bij de leerlingen in groep drie en vier van de basisschool?

Methode van dataverzameling 1

Groep 3

De resultaten van de vragen die gesteld zijn in de vragenlijst op papier zijn per vraag in een cirkeldiagram weergegeven. De eerste vraag is door iedereen met 'ja' beantwoord. Hieruit is te concluderen dat iedere leerling wel enige ervaring heeft met samenwerkend leren.

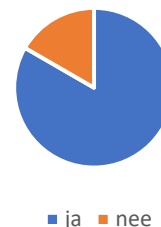
Vraag 1: Heb je wel eens met een groepje klasgenote samen aan een dezelfde opdracht gewerkt?



Cirkeldiagram 1

Bij de tweede vraag gaf het grootste deel van de klas aan graag vaker met klasgenoten aan een opdracht te willen werken. Het kleine overige deel beantwoordde deze vraag met 'nee' en wil dus liever alleen werken, zoals dit nu ook vrijwel altijd gebeurt.

Vraag 2: Zou je vaker samen met je klasgenoten aan een opdracht willen werken?



Cirkeldiagram 2

Bij de derde vraag gaf iets meer dan de helft van de leerlingen aan zich wel verantwoordelijk te voelen bij het samenwerken aan een opdracht. De overige leerlingen beantwoordde de vraag met 'nee' en voelen deze verantwoordelijkheid dus niet.

Vraag 3: Voel jij je wanneer je samen met klasgenoten aan een opdracht werkt verantwoordelijk voor deze opdracht?



Cirkeldiagram 3

Bij de vierde vraag gaf iets meer dan de helft van de kinderen aan dat hij of zij goed kan overleggen met andere kinderen. Iets minder dan de helft van de leerlingen beantwoordde deze vraag met 'nee' en vindt dit nog lastig.

Vraag 4: Kan jij goed overleggen met andere kinderen?



Cirkeldiagram 4

Bij de vijfde vraag beantwoordde het merendeel van de klas de vraag met 'nee'. Dit betekent dat de meeste leerlingen nog niet goed aan kunnen geven wanneer ze iets moeilijk vinden.

Vraag 5: Kan jij aangeven aan je klasgenoten als je iets nog moeilijk vindt?



Cirkeldiagram 5

Bij de zesde vraag beantwoordde iets meer dan de helft van de leerlingen de vraag met 'ja'. Deze leerlingen kunnen dus goed reflecteren op wat ze gedaan hebben. Voor de rest van de leerlingen is dit nog moeilijk.

Vraag 6: Kan jij goed terugkijken naar wat er goed ging en wat er minder goed ging?



Cirkeldiagram 6

Groep 4

De resultaten van de vragen die gesteld zijn in de vragenlijst op papier zijn per vraag in een cirkeldiagram weergegeven. De eerste vraag is door iedereen met 'ja' beantwoord. Hieruit is te concluderen dat iedere leerling wel enige ervaring heeft met samenwerkend leren.

Vraag 1: Heb je wel eens met een groepje klasgenoten samen aan een dezelfde opdracht gewerkt?



Cirkeldiagram 1

Bij de tweede vraag gaf twee derde deel van de leerlingen aan graag vaker met klasgenoten aan een opdracht te willen werken. Het overige deel van de leerlingen beantwoordde deze vraag met 'nee'. En werken dus liever zoals dat nu vaak gaat, zelfstandig.

Vraag 2: Zou je vaker samen met je klasgenoten aan een opdracht willen werken?



Cirkeldiagram 2

Bij de derde vraag beantwoordde twee derde deel van de leerlingen de vraag met 'ja'. Dit betekent dat twee derde deel van de leerlingen zich dus verantwoordelijk voelt tijdens een samenwerking. Het overige deel van de leerlingen beantwoordde deze vraag met 'nee'. En voelen zich dus niet verantwoordelijk wanneer ze gezamenlijk aan een opdracht werken.

Vraag 3: Voel jij je wanneer je samen met klasgenoten aan een opdracht werkt verantwoordelijk voor de opdracht?



Cirkeldiagram 3

Bij de vierde vraag beantwoordde drie vierde deel van de leerlingen de vraag met 'ja'. Dit betekent dat het merendeel van de leerlingen vindt dat hij of zij goed met andere kinderen kan overleggen. Een vierde deel van de leerlingen beantwoordde de vraag met 'nee' en vindt dit nog lastig.

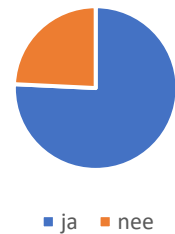
Vraag 4: Kan jij goed overleggen met andere kinderen?



Cirkeldiagram 4

Bij de vijfde vraag beantwoordde iets meer dan drie vierde deel de vraag met 'ja'. Het merendeel van de klas kan dus aangeven wanneer hij of zij nog ergens moeite mee heeft. Iets minder dan een vierde van de leerlingen beantwoordde deze vraag met 'nee' en vindt het dus nog lastig om dit aan te geven aan klasgenoten.

Vraag 5: kan jij aangeven aan klasgenoten als je iets nog moeilijk vindt?



Cirkeldiagram 5

Bij de zesde vraag beantwoordde net iets meer dan de helft van de leerlingen de vraag met 'ja'. Deze leerlingen kunnen dus goed reflecteren op wat ze gedaan hebben. Iets minder dan de helft beantwoordde deze vraag met 'nee' en vindt dit dus nog lastig. Vergeleken met de andere vijf vragen is deze vraag het meest beantwoord met 'nee' en ligt hier vooral nog een moeilijkheid voor de leerlingen.

vraag 6: Kan jij goed terugkijken naar wat er goed ging en wat er minder goed ging?



Cirkeldiagram 6

Methode van dataverzameling 2

De groepsleerkracht van drie en de groepsleerkracht van vier hebben de vragenlijst op papier ingevuld, de resultaten van deze vragenlijst zijn te vinden in bijlage M. De belangrijkste uitkomsten van deze vragenlijst zijn:

- Bij samenwerken, werken de leerlingen in tweetallen of kleine groepjes samen aan een opdracht, waarbij de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied en op leergebied van elkaar kunnen leren.
- De groepsleerkracht van drie geeft aan samenwerken in groep drie nog niet altijd nodig te vinden. De groepsleerkracht van vier geeft aan dit belangrijk te vinden, maar dat de leerlingen van groep vier hiervoor nog wel de vaardigheid samenwerken onder de knie moeten krijgen.
- Beide groepsleerkrachten geven aan dat een samenwerkingsopdracht duidelijk moet zijn voor de leerlingen. Het doel van de opdracht en of het gaat om een proces of product moeten duidelijk zijn.
- Beide groepsleerkrachten passen samenwerken vooral toe bij de lessen van Kwink.
- De groepsleerkracht van drie geeft aan dat de leerlingen van groep drie nog niet zo het besef hebben van samenwerkingsvaardigheden. De groepsleerkracht van vier geeft aan dat hij denkt dat de leerlingen van groep vier best goed van elkaar weten wat ze aan elkaar hebben en waar hun kracht ligt.
- De groepsleerkracht van drie geeft aan bij samenwerkingsopdrachten een heldere en duidelijke instructie te geven aan de leerlingen. De groepsleerkracht van vier neemt als uitgangspunt van zijn instructie; help elkaar, leer van elkaar en laat iedereen in het groepje aan het woord komen. Daarnaast stelt hij veiligheid van belang.

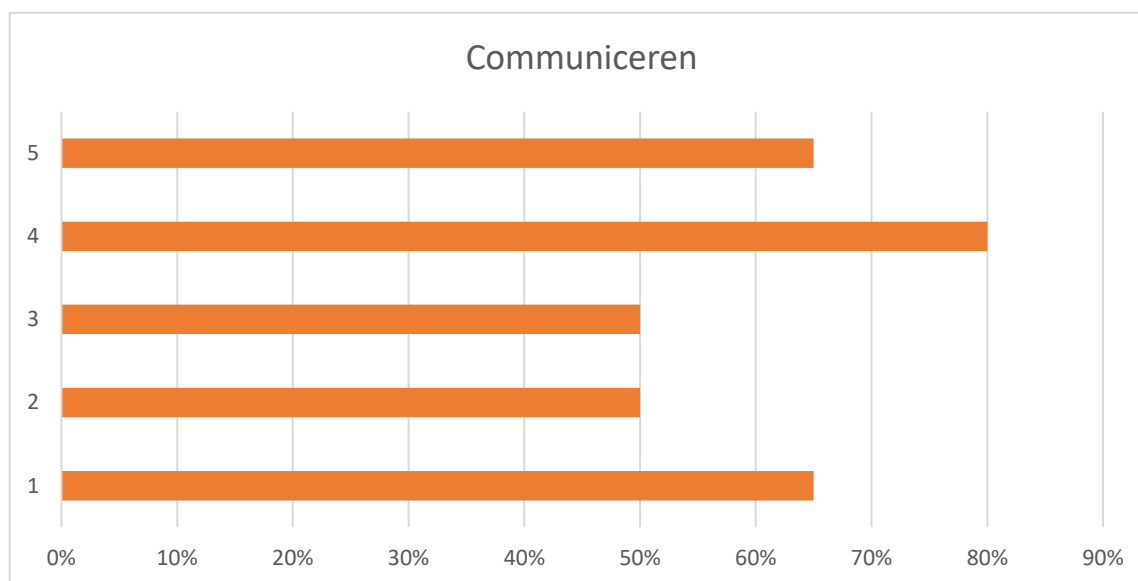
3.3.2 Welke samenwerkingsvaardigheden beheersen de leerlingen van groep drie en vier van de basisschool?

Groep 3

De resultaten van de observaties van de samenwerkingsvaardigheden zijn in onderstaande grafieken weergegeven. De twee onderdelen, communiceren en werken in een team zijn los van elkaar geanalyseerd. De nummers staan voor de stellingen.

	--	-	0	+	++
Communiceren					
1. De leerling luistert actief					
2. De leerling herhaalt af en toe wat iemand zegt					
3. De leerling kan zelf de beurtwisseling regelen					
4. De leerling vraagt en accepteert hulp					
5. De leerling formuleert 'tips en tops' naar anderen					

Tabel 2



Grafiek 1

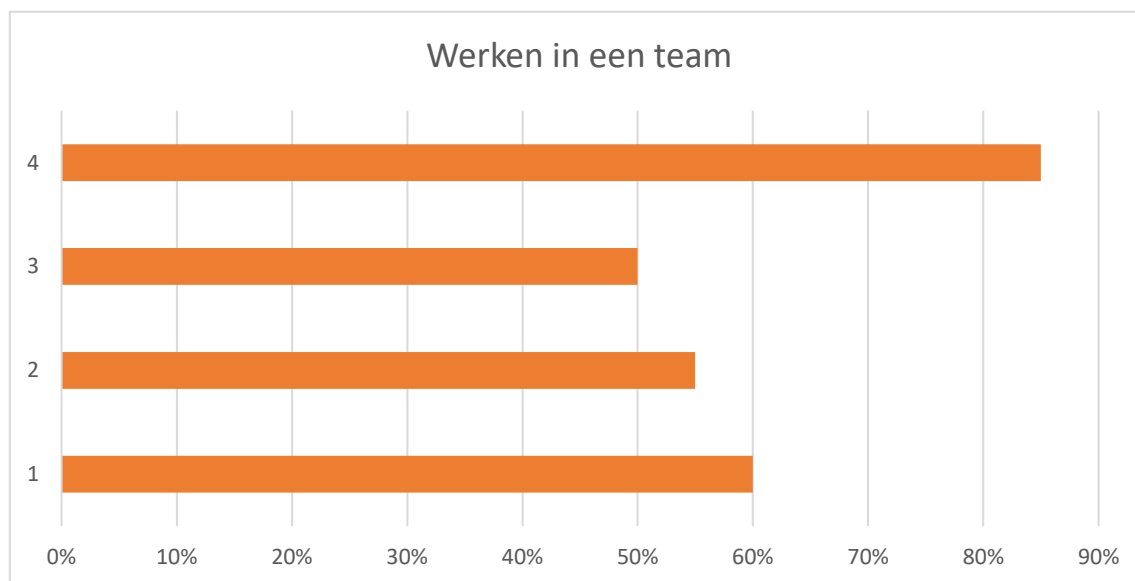
De grens van voldoende beheersing wordt gesteld op 80%.

In grafiek 1 is af te lezen dat een van de vijf samenwerkingsvaardigheden die past bij het onderdeel communiceren voldoende beheerst wordt door de leerlingen van groep 3. Op de vaardigheden *actief luisteren* (1), *herhalen wat iemand zegt* (2), *zelf beurtwisseling regelen* (3), en *tips en tops naar anderen formuleren* (5) scoren de leerlingen onvoldoende. Er kan dus gesteld worden dat de leerlingen van groep 3 deze vaardigheden niet voldoende beheersen.

Op de vaardigheid, *accepteren en vragen van hulp (4)* scoren de leerlingen voldoende. Er kan dus gesteld worden dat de leerlingen deze vaardigheid wel beheersen

	--	-	0	+	++
Werken in een team					
1. De leerling werkt met anderen samen met aandacht voor de deelname en het welbevinden van elke leerling					
2. De leerling benoemt in de samenwerking enkele eigen sterke en zwakke punten en die van de ander					
3. De leerling helpt anderen zonder voor te zeggen of het werk uit handen te nemen					
4. De leerling geeft anderen gelegenheid om mee te doen					

Tabel 2



Grafiek 2

De grens van voldoende beheersing wordt gesteld op 80%.

In grafiek 2 is af te lezen dat een van de vier vaardigheden die horen bij het onderdeel werken in een team voldoende worden beheerst. Op de vaardigheden, *werken met anderen samen met aandacht voor de deelname en het welbevinden van elke leerling (1)*, *het benoemen van eigen sterke en zwakke punten en die van de ander (2)* en het onderdeel *anderen helpen zonder voor*

te zeggen of het werk uit handen te nemen (3) scoren de leerlingen onvoldoende. Er kan dus gesteld worden dat leerlingen deze vaardigheden niet voldoende beheersen.

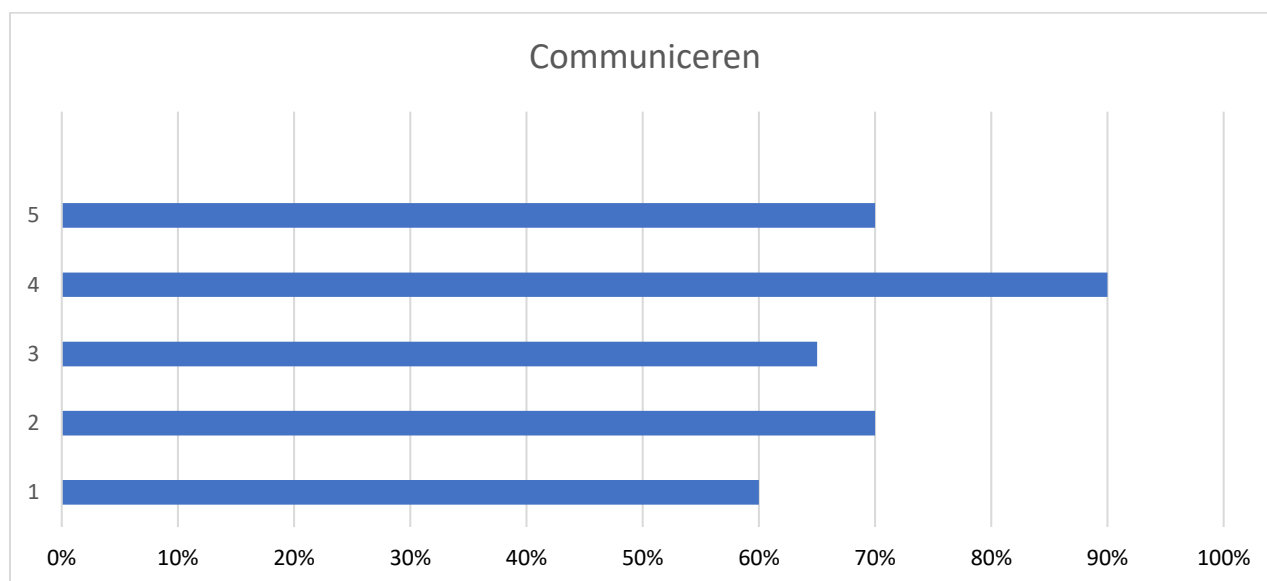
Op de vaardigheid, *de anderen gelegenheid geven om mee te doen (4)*, scoren de leerlingen voldoende. Er kan dus gesteld worden dat de leerlingen deze vaardigheid wel beheersen.

Groep 4

De resultaten van de observaties van de samenwerkingsvaardigheden zijn in onderstaande grafieken weergegeven. De twee onderdelen, communiceren en werken in een team zijn los van elkaar geanalyseerd. De nummers staan voor de stellingen.

	--	-	0	+	++
Communiceren					
1. De leerling luistert actief					
2. De leerling herhaalt af en toe wat iemand zegt					
3. De leerling kan zelf de beurtwisseling regelen					
4. De leerling vraagt en accepteert hulp					
5. De leerling formuleert 'tips en tops' naar anderen					

Tabel 3



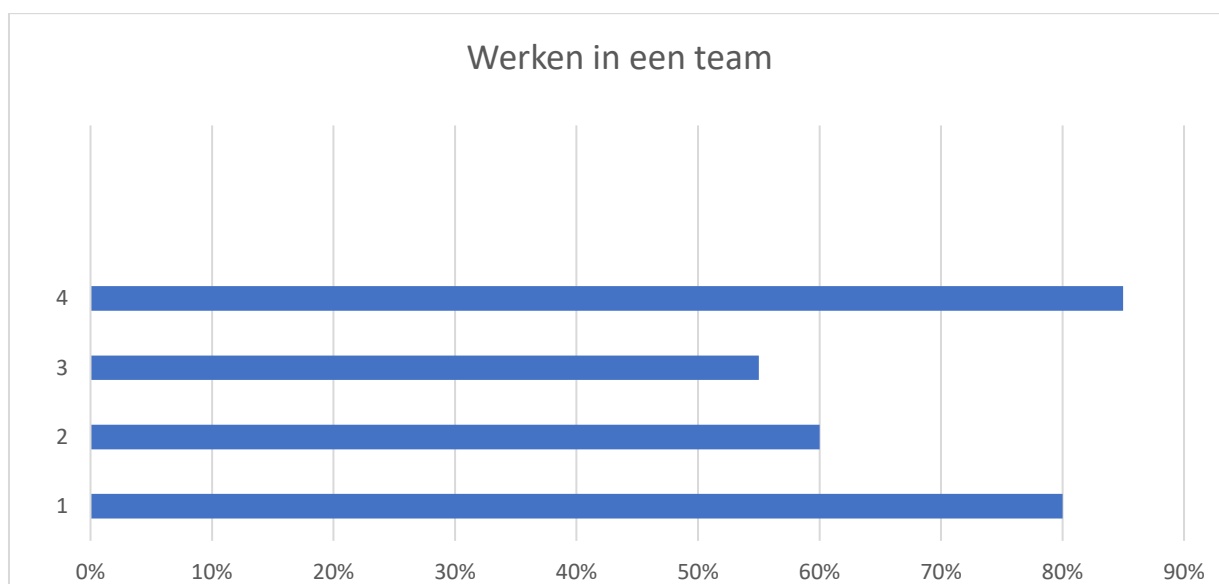
Grafiek 3

De grens van voldoende beheersing wordt gesteld op 80%.

In grafiek 3 is af te lezen dat een van de vijf samenwerkingsvaardigheden die past bij het onderdeel communiceren voldoende beheerst wordt door de leerlingen van groep 4. Op de vaardigheden *actief luisteren (1)*, *herhalen wat iemand zegt (2)*, *zelf beurtwisseling regelen (3)* en *tips en tops naar anderen formuleren (5)* scoren de leerlingen onvoldoende. Er kan dus gesteld worden dat de leerlingen deze vaardigheden niet voldoende beheersen.

	--	-	0	+	++
Werken in een team					
1. De leerling werkt met anderen samen met aandacht voor de deelname en het welbevinden van elke leerling					
2. De leerling benoemt in de samenwerking enkele eigen sterke en zwakke punten en die van de ander					
3. De leerling helpt anderen zonder voor te zeggen of het werk uit handen te nemen					
4. De leerling geeft anderen gelegenheid om mee te doen					

Tabel 4



Grafiek 4

In grafiek 4 is af te lezen dat twee van de vier vaardigheden die horen bij het onderdeel werken in een team voldoende worden beheerst door de leerlingen. Op de vaardigheden het *benoemen van eigen sterke en zwakke punten en die van de ander* (2) en het onderdeel *anderen helpen zonder voor te zeggen of het werk uit handen te nemen* (3) scoren de leerlingen onvoldoende. Er kan dus gesteld worden dat de leerlingen deze vaardigheden niet voldoende beheersen.

3.3.3 Welke leerkrachtvaardigheden beheersen de groepsleerkrachten van groep drie en vier bij het begeleiden van samenwerkend leren?

Methode van dataverzameling 1

Groepsleerkracht 3

Stelling 1: Je creëert tijdens je lessen een veilige leeromgeving voor de leerlingen, waarbij de leerlingen durven te zijn wie ze zijn.

Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' beantwoord. Als opmerking is door de groepsleerkracht geplaatst, 'het creëren van een veilige leeromgeving vind ik erg belangrijk. Hier ben ik dan ook iedere dag mee bezig. Het doen van groepsvormende activiteiten helpen bij het creëren van een veilige leeromgeving.'

Stelling 2: Wanneer de leerlingen een samenwerkend leren opdracht gaan doen, zorg jij voor een heldere instructie.

Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' ingevuld. Als opmerking is door de groepsleerkracht geplaatst, ik laat mijn leerlingen niet vaak werken aan een samenwerkend leren opdracht, maar wanneer ik dit doe dan zorg ik uiteraard ervoor dat het voor de leerlingen duidelijk is wat er van hen verwacht wordt. Mijn instructie is hier niet minder helder en duidelijk dan bij andere lessen.'

Stelling 3: tijdens het begeleiden van samenwerkend leren maak je gebruik van de volgende voorwaarden:

- Je helpt de leerlingen bij de start minstens vijf minuten niet
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'nee' beantwoord.
- Je helpt de groepen, geen individuen
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'nee' beantwoord.
- Je helpt in eerste instantie vragend.
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' beantwoord.
- Je loopt rondjes, observeert en bekrachtigt gewenst gedrag.
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' beantwoord.
- Je houdt het overzicht
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' beantwoord.

Groepsleerkracht 4

Stelling 1: Je creëert tijdens je lessen een veilige leeromgeving voor de leerlingen, waarbij de leerlingen durven te zijn wie ze zijn.

Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' beantwoord. Als opmerking is door de groepsleerkracht geplaatst 'Dit doe ik bij al mijn lessen. Ik besteed veel tijd aan groepsvorming, dit vind ik zeer belangrijk'. Hieruit is te concluderen dat de leerlingen bij de groepsleerkracht zichzelf mogen zijn en er dus een veilige leeromgeving heerst.

Stelling 2: Wanneer de leerlingen een samenwerkend leren opdracht gaan doen, zorg jij voor een heldere instructie.

Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja/nee' beantwoord. Als opmerking is door de groepsleerkracht geplaatst 'Dit probeer ik wel, maar in de praktijk is dit naar mijn mening niet altijd haalbaar. Ik vergeet ook wel eens iets van deze onderdelen te vertellen'. Hieruit is de conclusie te trekken dat de instructie nog niet altijd volledig helder is voor de leerlingen.

Stelling 3: tijdens het begeleiden van samenwerkend leren maak je gebruik van de volgende voorwaarden:

- Je helpt de leerlingen bij de start minstens vijf minuten niet
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'nee' beantwoord.
- Je helpt de groepen, geen individuen
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'nee' beantwoord.
- Je helpt in eerste instantie vragend.
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'nee' beantwoord.
- Je loopt rondjes, observeert en bekrachtigt gewenst gedrag.
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' beantwoord.
- Je houdt het overzicht
Deze stelling is door de groepsleerkracht met 'ja' beantwoord.

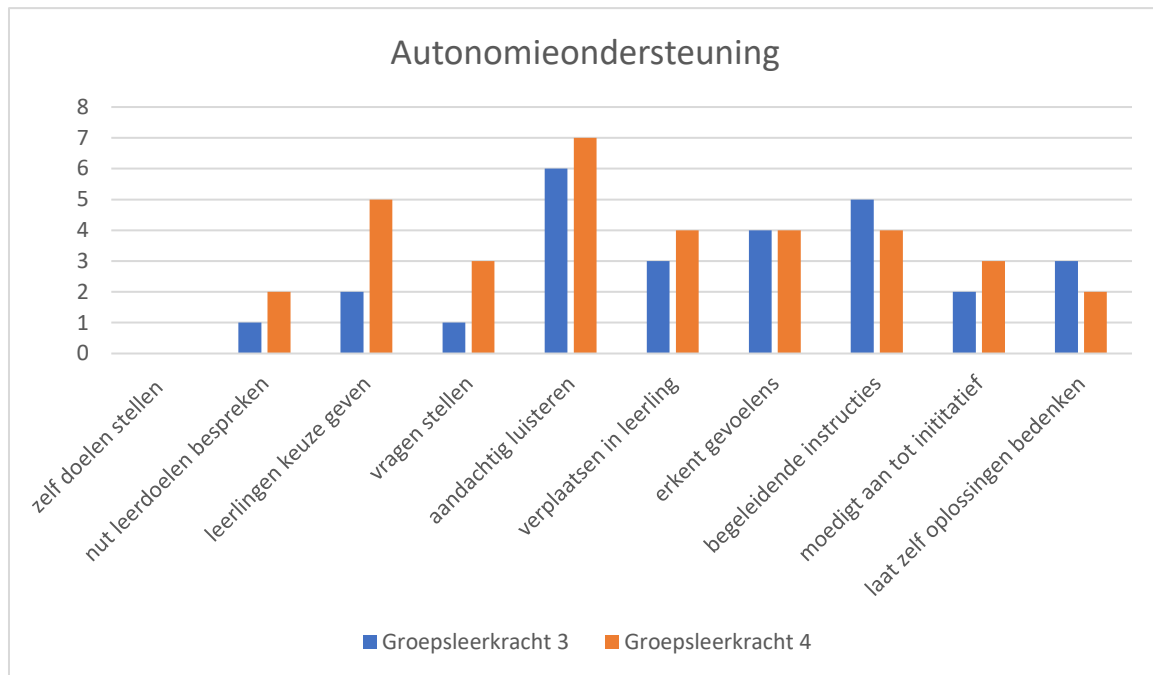
Als opmerking is door de leerkracht geplaatsd dat hij tijdens samenwerkend leren eigenlijk niet zo bezig is met deze voorwaarden en ook niet kennis heeft van deze voorwaarden van samenwerkend leren.

Methode van dataverzameling 2

De checklist 'relatie' pedagogische tact is te vinden in [bijlage I](#). Uit deze checklist is te concluderen dat de groepsleerkracht van drie aan bijna alle stellingen van de psychologische basisbehoefte relatie voldoet. En aan deze basisbehoefte dus voldoende aandacht besteed. Behalve stelling 1, 'Ik word niet gehinderd door mijn eigen zorgen in de omgang met leerlingen' en stelling 9, 'Ik check mijn veronderstellingen over waarom leerlingen doen zoals ze doen door hiernaar te vragen'. De groepsleerkracht van vier voldoet aan bijna alle stellingen, op twee stellingen na. Stelling 9, 'Ik check mijn veronderstellingen over waarom leerlingen doen zoals ze doen door hiernaar te vragen' en stelling 11, 'Ik neem mijn leerlingen altijd serieus', zijn door de groepsleerkracht van vier niet aangevinkt. Er is hieruit te concluderen dat de groepsleerkracht van vier voldoende aandacht besteed aan de psychologische basisbehoefte relatie.

De checklist 'competentie', bijdragen aan een competentiegevoel is te vinden in [bijlage J](#). Uit deze checklist is te concluderen dat de groepsleerkracht van drie meerdere stellingen met nee heeft beantwoord, het gaat om de volgende stellingen; stelling 2, 'Ik geef aan wat het nut is van een opdracht of leeractiviteit', stelling 3, 'Ik bespreek de tussenliggende stappen op weg naar het einddoel', stelling 4 'Ik geef duidelijk aan waar leerlingen op beoordeeld worden', stelling 7, 'Ik treed consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken' en stelling 10, 'Ik bied leeractiviteiten aan die leerlingen als uitdagend ervaren en die aansluiten bij wat de leerling (net) aankan'. Bij de groepsleerkracht van drie is te concluderen dat er te weinig aandacht aan de psychologische basisbehoefte competentie wordt besteed. De groepsleerkracht van vier heeft alle stellingen met 'ja' beantwoord, behalve stelling 4, 'Ik geef duidelijk aan waar leerlingen op beoordeeld worden'. Bij de groepsleerkracht van vier is te concluderen dat hij voldoende aandacht besteed aan de psychologische basisbehoefte competentie.

Methode van dataverzameling 3



Grafiek 3

Uit de observatie ‘Autonomieondersteuning’ die door de onderzoeker is afgenomen aan de hand van een checklist uit Van den Bergh & Ros (2015) zijn bovenstaande resultaten, te zien in grafiek 3, gekomen. Wat opvalt is dat het aspect van autonomieondersteuning ‘*laat leerlingen zelf doelen stellen*’ door de onderzoeker niet is gezien. Bij het aspect ‘*Aandachtig luisteren naar leerlingen*’ scoren beide groepsleerkrachten hoog. Dit aspect laten ze dus goed zien tijdens hun lessen. Bij het aspect ‘*geeft leerlingen een keuze*’ valt het op dat de groepsleerkracht van 4 dit meer doet in de lessen dan de groepsleerkracht van 3. De aspecten ‘*bespreekt het belang en/of nut van de leerdoelen*’, ‘*stelt vragen over wat leerlingen willen doen*’, ‘*moedigt leerlingen aan tot initiatief*’ en ‘*laat leerlingen zelf oplossingen voor problemen bedenken*’ zijn tijdens de lessen van de groepsleerkrachten weinig gezien. Uit deze checklist is de conclusie te trekken dat beide groepsleerkrachten matig aandacht besteden aan autonomieondersteuning.

3.3.4 Op welke wijze wordt thematisch werken in de huidige situatie toegepast in groep drie en vier van de basisschool?

Groepsleerkracht drie

Groepsleerkracht vier

Wat houdt thematisch werken voor jou in?

Thematisch werken is voor mij het overkoepelend werken aan een thema, waarbij verschillende vakgebieden gekoppeld worden aan hetzelfde thema.

Het werken rondom een bepaald thema, waarbij er rondom meerdere vakgebieden aandacht besteed wordt aan hetzelfde thema. Bijvoorbeeld het thema ‘gi ga groen’, waarbij een rekenles van de tafels gekoppeld wordt aan materialen uit de natuur.

Hoe vaak pas jij dit thematisch werken toe in jouw groep?

Thematisch werken pas ik niet vaak bewust toe. Wanneer het herfst is, vertel ik de kinderen hier wel dingen over. Maar ik koppel de vakgebieden niet aan dit thema.

Ik pas thematisch werken alleen toe als er op school een projectweek georganiseerd wordt, dit is een keer per jaar. Maar tijdens deze projectweek koppel ik niet alle vakgebieden aan dit thema.

Welke thema's heb je in het verleden behandeld?

In de schoolbrede projectweken van de afgelopen jaren heb ik de thema's ridders en jonkvrouwen en het thema uitvindingen behandeld. Daarnaast heb ik ook aandacht besteed aan de thema's; kerst, sinterklaas, winter en herfst.

In de afgelopen twee jaren heb ik de thema's ridders en jonkvrouwen en het thema uitvindingen behandeld.

Kun je beschrijven op welke manier jij als leerkracht aandacht besteed aan thematisch werken?

Bij het werken rondom een project probeer ik activiteiten te organiseren die passen binnen het thema. Een uitstapje, een tekst lezen rondom het thema, filmpjes van huisje boompje beestje en het klokhuis die aansluiten bij het thema laat ik zien. Ook maak ik vaak een hoek in de klas waar boeken tentoongesteld worden die horen bij het thema, zodat de kinderen deze tijdens het thema kunnen lezen.

Bij thematisch werken bedenk ik een aantal opdrachten passend bij het thema. Vaak bedenk ik een knutselopdracht, ik zorg voor een uitstapje en ik zoek verschillende boeken op in de bibliotheek die aansluiten bij het thema. Daarnaast laat ik de kinderen filmpjes zien over het thema, op klokhuis staan vaak veel geschikte video's.

Kun je voorbeelden noemen van activiteiten die je hebt gedaan met de leerlingen tijdens het werken met een thema?

Rondom het thema ridders en jonkvrouwen hebben de kinderen schilden en kastelen geknutseld. Ook heb ik met de kinderen verschillende ambachten uit die tijd besproken, hierbij hebben we filmpjes gekeken en een woordweb gemaakt.

Bij het thema ridders en jonkvrouwen hebben de kinderen allemaal hun eigen kasteel geknutseld. We hebben filmpjes gekeken over ridders en jonkvrouwen en aan de hand van deze video hebben de kinderen een woordweb gemaakt. Bij het thema uitvindingen heb ik met de kinderen allemaal proefjes gedaan. Hiervoor had ik laboratorium jassen en brillen geregeld, welke de kinderen op konden doen.

Combineer je het thema met vakken of leergebieden?

Voor het lezen zoek ik vaak een tekst uit een leesboekje passend bij het thema, deze tekst kopieer ik dan en lees ik gezamenlijk met de kinderen. Ook bedenk ik voor handvaardigheid verschillende knutselwerkjes.

Ik bedenk vaak een muzikles behorend bij het thema. Tijdens het lezen mogen de kinderen lezen uit boeken die te maken hebben met het thema. Voor het taal laat ik ze weleens een elfje maken die gaat over het thema. Knutselwerkjes laat ik ook aansluiten op het thema.

Merk je bij het gebruik van thematisch werken dat het de betrokkenheid van de leerlingen bij het onderwijs vergroot?

Zeker, de leerlingen vinden het interessant. Buiten school komen ze ook dingen tegen die te maken hebben met het thema, dit nemen ze dan weleens mee naar school. Het is altijd mooi om te zien hoe zo'n thema leeft bij de kinderen. Zelfs thuis gaan ze ermee aan de slag.

Dit verschilt per leerling. Bij sommige leerlingen is de betrokkenheid enorm hoog.

3.4 Conclusie contextonderzoek

In dit hoofdstuk is onderzoek gedaan naar de huidige situatie rondom samenwerkend leren en thematisch werken in groep drie en vier van de basisschool. Er wordt antwoord gegeven op de contextuele deelvragen en de bevindingen uit het contextonderzoek worden beschreven. Er kan geconcludeerd worden dat alle leerlingen uit de groepen drie en vier enige ervaring hebben met samenwerken. Niet alle leerlingen beheersen de voorwaarden voor succesvol samenwerkend leren blijkt uit de uitkomsten van de vragenlijst op papier die is afgenomen bij de leerlingen in groep drie en vier van de basisschool. De cirkeldiagrammen 3,4,5 en 6 geven aan dat de vaardigheden van samenwerken niet voldoende beheerst worden. De groepsleerkrachten van drie en vier geven in de vragenlijst op papier, te vinden in [bijlage M](#), aan dat de leerlingen van groep drie nog niet zo het besef hebben van samenwerkingsvaardigheden. De leerlingen van groep vier daarentegen weten volgens de groepsleerkracht van vier goed van elkaar wat ze aan elkaar hebben en waar hun kracht ligt. De leerlingen van groep drie en vier werken voornamelijk samen bij de lessen van Kwink. Verder worden er niet veel vormen van samenwerking toegepast. Wanneer de groepsleerkrachten de kinderen wel laten samenwerken, zorgen ze er beide voor dat het doel van de opdracht duidelijk is en dat de leerlingen weten of het tijdens het samenwerken gaat om een proces of het product.

De leerlingen van groep drie en vier beheersen niet voldoende samenwerkingsvaardigheden. Dit is gebleken uit de observatie die door de onderzoeker is uitgevoerd naar de onderdelen 'communiceren' en 'werken in een team'. De leerlingen van groep drie beheersen de vaardigheden, *'het vragen naar en het accepteren van hulp'* en *'anderen de gelegenheid geven om mee te doen'* voldoende. De leerlingen van groep vier beheersen de vaardigheden *'het vragen naar en het accepteren van hulp'*, *'het samenwerken met anderen met aandacht voor de deelname en het welbevinden van elke leerling'* en *'anderen de gelegenheid te geven om mee te doen'* voldoende. Deze uitkomsten komen overeen met de bevindingen van de groepsleerkracht van drie en vier over de huidige situatie van de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen, aangegeven in de vragenlijst te vinden in [bijlage M](#).

Het beheersen van samenwerkingsvaardigheden bij de leerlingen, wordt mede door de groepsleerkracht bepaald. De groepsleerkrachten van drie en vier zorgen beide voor een veilige leeromgeving tijdens de lessen. Daarnaast is de instructie door de groepsleerkracht van drie altijd helder en duidelijk. De groepsleerkracht van vier geeft aan wel eens een onderdeel te vergeten wanneer het gaat om samenwerkend leren. Dit blijkt uit de enquête, [bijlage G](#), die is afgenomen bij de groepsleerkrachten. Beide groepsleerkrachten maken niet gebruik van alle voorwaarden die horen bij het begeleiden van samenwerkend leren. De groepsleerkracht van drie helpt in eerste instantie vragend, dit doet de groepsleerkracht van vier niet. *'Rondjes lopen, observeren en bekrachtigen van gewenst gedrag'* en *'het houden van overzicht'*, deze voorwaarden gebruiken beide groepsleerkrachten. Naast bovenstaande vaardigheden bij het begeleiden van samenwerkend leren, besteden beide groepsleerkrachten voldoende aandacht aan de psychologische basisbehoefte relatie, blijkt uit de checklist 'relatie', [bijlage I](#). Aan de psychologische basisbehoefte competentie besteed de groepsleerkracht van drie te weinig aandacht, blijkt uit de checklist 'competentie', [bijlage J](#). de groepsleerkracht van vier besteed voldoende aandacht aan de basisbehoefte competentie. Uit de observatie die door de onderzoeker is afgenomen naar autonomie ondersteuning, door middel van [bijlage K](#) bij beide groepsleerkrachten, is te concluderen dat beide groepsleerkrachten matig aandacht besteden

aan deze basisbehoefte. Bij het aspect '*aandachtig luisteren*' scoren beide leerkrachten hoog, dit laten de groepsleerkrachten goed zien.

Uit de vragenlijst naar de huidige situatie rondom thematisch werken in groep drie en vier van de basisschool blijkt dat de groepsleerkrachten van drie en vier twee keer met een projectweek gewerkt hebben. In deze schoolbrede projectweek hebben ze met twee thema's gewerkt. Tijdens het werken met deze thema's zijn er verschillende activiteiten aangeboden, soms in samenhang met verschillende leergebieden. Wanneer dit schoolbrede project niet bezig is, werken beide groepsleerkrachten weinig tot niet met thematisch werken.

Hoofdstuk 4 - Conclusie en discussie

4.1 Discussie

Er zijn in dit onderzoek verschillende factoren die invloed kunnen hebben gehad op de resultaten van dit onderzoek. Zo is er tijdens dit onderzoek veel literatuur gebruikt maar is het mogelijk dat er literatuur bestaat over het onderwerp die niet beschreven is in theoretisch kader van dit onderzoek.

Bij het onderzoeken van de contextuele deelvragen is er onderzoek gedaan naar de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen uit groep drie en vier, maar ook naar de leerkrachtvaardigheden van de groepsleerkrachten van groep drie en vier. Er is slechts onderzoek gedaan naar leerlingen uit twee groepen. Deze leerlingen maken allemaal onderdeel uit van dezelfde leeromgeving, waardoor er geen vergelijkingsmateriaal is met leerlingen uit andere groepen. Iedere leerling uit groep drie en vier is bij de observatie naar de beheersing van samenwerkingsvaardigheden, slechts 1x 5 minuten geobserveerd. Dit kan onvoldoende betrouwbaar zijn. Het interview om erachter te komen hoe thematisch werken in de huidige situatie wordt behandeld op de basisschool is slechts uitgevoerd bij twee groepsleerkrachten. Dit zorgt voor een zeer kleine onderzoeksgroep. En dus maar resultaten vanuit twee gezichtspunten. Dit kan ervoor zorgen dat de resultaten hiervan afwijken van de gemiddelde leerkracht.

De lezer moet er rekening mee houden dat de observatie die is uitgevoerd door de observator, bij de leerlingen van groep drie en vier naar de samenwerkingsvaardigheden slechts een moment opname was. Het is niet zeker of de leerling op een ander moment bepaalde vaardigheden wel laat zien. Het is dus mogelijk dat de resultaten van deze observatie op een ander moment afwijken, omdat een leerling zich dan weer anders kan gedragen. Echter is het mogelijk dat de resultaten van dit onderzoek op de basisschool in de volgende schooljaren zullen afwijken, omdat de basisschool dan handvaten heeft verkregen voor het samenwerkend leren binnen thematisch werken. Ook kan dit komen omdat de leerling populatie dan weer veranderd is en dus niet meer overeenkomt met de onderzoeksgroep van dit onderzoek.

4.2 Conclusie en advies

Naar aanleiding van de volgende hoofdvraag is dit praktijkonderzoek vormgegeven:
‘Op welke wijze kan een innovatief project, dat gericht is op thematisch werken, het samenwerkend leren stimuleren in groep drie en vier van de basisschool in Zwolle?’

Ten eerste is het van belang dat de leerlingen de voorwaarden van samenwerkend leren die door Johnson en Johnson (2009) en De Munnik & Vreugdenhil (2018) zijn opgesteld beheersen. Het beheersen van deze voorwaarden door de leerlingen draagt bij aan een effectief verloop van samenwerkend leren. De beheersing van deze voorwaarden van samenwerkend leren bij de leerlingen zijn door middel van een vragenlijst op papier, die opgesteld is door middel van de voorwaarden beschreven door Johnson en Johnson (2009), geïnventariseerd. Daaruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen uit groep drie en vier van de basisschool de voorwaarden van samenwerkend leren te weinig beheersen. De verbeterpunten hiervoor zijn het toepassen van deze voorwaarden aan het ontwerp van het samenwerkend leren project dat gericht is op thematisch werken. En de leerlingen uitgebreid meenemen in deze voorwaarden.

Ten tweede moet het project om aan de eisen van thematisch werken te voldoen, samenhang bieden tussen de verschillende vakken en leerdoelen. Deze samenhang kan gecreëerd worden door een duidelijke opbouw in drie verschillende fases, beschreven door Pompert, (2004). Het gaat hierbij om de volgende fases; de oriëntatiefase, de uitvoeringsfase en tot slot de afrondingsfase. Uit het contextonderzoek naar de huidige situatie rondom thematisch werken is gebleken dat de groepsleerkrachten tijdens een schoolbrede projectweek wel gecombineerd werken aan verschillende vakgebieden. Dit gebeurt niet op een gestructureerde manier. Deze structuur moet tijdens het thematisch werken aangebracht worden doormiddel van de drie verschillende fases van Pompert (2004). Deze zijn een ontwerpeis voor het samenwerkend leren project dat gericht is op thematisch werken.

Ten derde is het van belang dat het samenwerkend leren project dat gericht is op thematisch werken voldoet aan de leerinhouden die opgesteld zijn uit de leerlijn voor samenwerken door SLO (2020). In deze leerlijn staat beschreven welke voorwaarden van samenwerken leerlingen in groep drie en vier moeten kunnen en die dus belangrijk zijn bij een project rondom samenwerkend leren binnen thematisch werken. Het gaat om de volgende leerinhouden: communiceren en werken in een team. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerlingen uit groep vier lager dan 80% scoren op de vaardigheden *actief luisteren, herhalen wat iemand zegt, zelf beurtwisseling regelen en tips en tops naar anderen formuleren* rondom de leerinhoud communiceren. Rondom de leerinhoud werken in een team scoren de leerlingen lager dan 80% op de vaardigheden *het benoemen van eigen sterke en zwakke punten en die van de ander en het onderdeel anderen helpen zonder voor te zeggen of het werk uit handen te nemen*. Rondom de leerinhoud communiceren scoren de leerlingen uit groep drie *op de vaardigheden actief luisteren, herhalen wat iemand zegt, zelf beurtwisseling regelen, en tips en tops naar anderen formuleren onvoldoende*. Op de leerinhoud werken in een team scoren de leerlingen uit groep drie op de vaardigheden *werken met anderen samen met aandacht voor de deelname en het welbevinden van elke leerling, het benoemen van eigen sterke en zwakke punten en die van de ander en het onderdeel anderen helpen zonder voor te zeggen of het werk uit handen te nemen onvoldoende*.

Tot slot spelen de leerkrachtvaardigheden bij een samenwerkend leren project binnen thematisch werken een grote rol. De leerkracht moet ervoor zorgen dat er een veilige leeromgeving is. Redactie Leraar24 (2021) stelt dat wanneer het contact goed is, de leerlingen zich veilig voelen en dus actief mee kunnen doen, wat ervoor zorgt dat de leerprestaties hoger zijn. Intrinsieke motivatie vanuit de leerlingen is belangrijk. *Om intrinsieke motivatie bij de leerlingen te bevorderen moet de leerkracht aandacht besteden aan de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie* (Van Den Bergh & Ros, 2015). Uit het contextonderzoek is gebleken dat de groepsleerkracht van groep drie en vier aan de psychologische basisbehoefte 'relatie' voldoende aandacht besteed. Aan de basisbehoefte competentie besteed de groepsleerkracht van drie nog te weinig aandacht. De aandacht aan de basisbehoefte competentie kan bij beide leerkrachten verbeterd worden. Daarom moet het *aandacht besteden aan de drie psychologische basisbehoeften als ontwerpeis worden gesteld*. Daarnaast is het van belang dat wanneer leerlingen bezig gaan met een samenwerkend leren project binnen thematisch werken er precies duidelijk is wat er van de leerlingen wordt verwacht en hoe ze aan die verwachtingen kunnen voldoen. Om dit te bereiken is een heldere en volledige instructie door de leerkracht van belang (Ebbens en Ettekoven, 2005). Naast deze heldere en volledige instructie is de kwaliteit van begeleiding belangrijk. Vooral bij groepen die net beginnen met het werken met samenwerkend leren. Voor deze begeleiding moet de leerkracht de regels, opgesteld door Ebbens en Ettekoven (2014) gebruiken. Groepswerk bij samenwerkend leren gaat bij kinderen niet vanzelf, de vaardigheden die in samenwerken

verworven zitten moeten kinderen aanleren. De leerkracht moet hiervoor vaardigheden die gericht zijn op samenwerkingsgedrag onderwijzen door middel van de 4 stappen volgens Bontekoe et al., (1994). Hierbij dient de leerkracht een of twee vaardigheden per les te benadrukken. Als bovenstaande eisen worden doorgevoerd in het ontwerpplan voor het samenwerkend leren project binnen thematisch werken, zal dit ervoor moeten zorgen dat het project georganiseerd zou kunnen worden binnen groep drie en vier van de basisschool in Zwolle.

Hoofdstuk 5 - Ontwerpen

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

5.1.1 Ontwerpeisen

Op basis van de uitkomsten van het theoretische en contextuele onderzoek zijn er ontwerpeisen opgesteld. Deze ontwerpeisen zijn verdeeld in categorieën:

Organisatorisch niveau	Op basis waarvan geformuleerd?
Het ontwerp wordt uitgevoerd in groep 4.	Afgesproken met de basisschool.
Samenwerkend leren dient uitgevoerd te worden in een heterogene groepssamenstelling en in duo's of groepjes van drie of vier leerlingen.	<u>Tekstbron:</u> Samenwerken gebeurt in duo's of groepjes van drie of vier leerlingen (Van Den Bergh & Ros, 2015). Voor samenwerkend leren is een heterogene samenstelling van de groep een voorwaarde volgens Bennett & Dunne, (1992). Met deze heterogene samenstelling worden verschillende niveaus van leren bedoeld. De makkelijk lerende leerling neemt de leerling die iets langzamer is mee in het leren.
De vorm van samenwerking moet voldoen aan de volgende voorwaarden: wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, communicatieve vaardigheden en een evaluatie van het groepsproces.	<u>Tekstbron:</u> De Munnik & Vreugdenhil, (2018) en Johnson & Johnson (2009) stellen een aantal voorwaarden voor een effectieve samenwerking.
Het thematisch werken project dient ingedeeld te worden in de drie fases van thematisch werken volgens Pompert (2004).	<u>Tekstbron:</u> Thematisch werken heeft een bepaalde opbouw, de opbouw van een thema kan worden ingedeeld in drie verschillende fases blijkt uit theorie van Pompert (2004) <u>Interview:</u> Uit het interview van het contextonderzoek met de groepsleerkrachten naar de huidige situatie rondom thematisch werken, blijkt dat de leerkrachten deze drie fases van thematisch werken niet gebruiken.
Het samenwerkend leren project binnen thematisch werken dient te voldoen aan de leerinhouden communiceren en werken in een team, die opgesteld zijn uit de leerlijn voor samenwerken door SLO (2020).	<u>Tekstbron:</u> Voor samenwerkend leren in groep drie en vier zijn volgens Förer et al. (2004) de leerinhouden voor samenwerken door SLO (2020) communiceren en werken in een team van belang. <u>Observatie:</u> uit de observatie van het contextonderzoek naar de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen van groep drie en vier blijkt dat de leerlingen de leerinhouden van communiceren en werken in een team onvoldoende beheersen.

Leerkrachten niveau	Op basis waarvan geformuleerd?
De leerkracht moet de leerlingen vaardigheden onderwijzen die gericht zijn op samenwerkingsgedrag, door middel van de 4 stappen volgens Bontekoe et al., (1994). Hierbij dient de leerkracht een of twee vaardigheden per les te benadrukken.	<u>Tekstbron:</u> Groepswork bij samenwerkend leren gaat bij kinderen niet vanzelf, de vaardigheden die in samenwerken verworven zitten moeten kinderen aanleren. De leerkracht moet hiervoor vaardigheden die gericht zijn op samenwerkingsgedrag onderwijzen (Bontekoe et al., 1994). <u>Observatie:</u> Uit het contextonderzoek (grafiek 1 en 2) blijkt dat de leerlingen de samenwerkingsvaardigheden horend bij 'communiceren' en 'werken in een team' niet voldoende beheersen. <u>Vragenlijst:</u> uit de vragenlijst van het contextonderzoek (bijlage M) blijkt dat de groepsleerkracht van vier aangeeft dat de leerlingen van groep vier samenwerken nog wel moeten aanleren en de vaardigheid onder de knie moeten krijgen.
De leerkracht dient als voorbereiding een geschikt thema te kiezen aan de hand van de vragen opgesteld door Bouwman en Houtsma, (z.d.).	<u>Tekstbron:</u> Om als leerkracht na te denken over het kiezen van een goed thema en over de inhoud hiervan hebben Bouwman en Houtsma (z.d.) vragen opgesteld die helpend zijn bij de voorbereiding. <u>Interview:</u> Uit het interview bij de groepsleerkrachten naar de huidige situatie rondom thematisch werken blijkt dat de leerkrachten hebben gewerkt met een schoolbreed gekozen thema. Maar zelf nog nooit een thema hebben opgezet.
De leerkracht moet in de begeleiding bij de samenwerkingsopdrachten binnen thematisch werken zorgen voor een veilige leeromgeving, waarbij de leerlingen durven te zijn wie ze zijn.	<u>Tekstbron:</u> In de begeleiding tijdens samenwerkend leren moet de leerkracht ervoor zorgen dat er een veilige leeromgeving is, waarbij leerlingen durven te zijn wie ze zijn. 'Als het contact goed is, voelen de leerlingen zich veilig, kunnen ze actief meedoen, zijn de leerprestaties hoger en kunnen leerlingen zich optimaal ontwikkelen' (Redactie Leraar24, 2021). <u>Enquête:</u> Uit bijlage G, de enquête die hoort bij het contextonderzoek, geven de groepsleerkrachten aan dat ze op dit moment al zorgen voor een veilige leeromgeving. En dit zeer belangrijk vinden bij begeleiding. <u>Vragenlijst:</u> Uit bijlage M, de vragenlijst die hoort bij het contextonderzoek. Geeft de groepsleerkracht van vier aan dat de kinderen zich veilig moeten voelen in de groep om op een juiste manier samen te kunnen werken.

De leerkracht moet tijdens het samenwerken binnen thematisch werken de intrinsieke motivatie van de leerlingen versterken door tegemoet te komen aan de psychologische basisbehoeften; relatie, competentie en autonomie.	<u>Tekstbron:</u> Voor samenwerkend leren is het belangrijk dat er een intrinsieke motivatie vanuit de leerlingen is. Voor deze intrinsieke motivatie is het nodig dat er door de leerlingen wordt voldaan aan de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie (Van Den Bergh & Ros, 2015). <u>Checklists:</u> uit de checklists van het contextonderzoek, naar bijdragen aan competentiegevoel en pedagogische tact, is gebleken dat de groepsleerkrachten hier al best goed aandacht aan besteden. Uit de observatie naar autonomieondersteuning bij de groepsleerkrachten blijkt dat dit beter kan.
De instructie die de leerkracht geeft, over de opdracht waarbij samenwerken plaatsvindt binnen het thema, moet voldoen aan de vijf vuistregels voor een heldere en volledige instructie volgens Ebbens en Ettekoven, (2005).	<u>Tekstbron:</u> Om de kwaliteit van begeleiding zowel bij beginnende groepen als bij groepen met meer ervaring te verbeteren zijn hiervoor vijf vuistregels (Ebbens & Ettekoven, 2005). <u>Enquête:</u> uit bijlage G, horend bij het contextonderzoek, blijkt dat het voor de groepsleerkrachten nog niet altijd duidelijk is wanneer een instructie nou volledig helder is.

Leerlingen niveau	Op basis waarvan geformuleerd?
De leerlingen dienen voorbereid te worden op samenwerkend leren door te oefenen met de samenwerkingsvaardigheden.	<u>Tekstbron:</u> Groepswork bij samenwerkend leren gaat bij kinderen niet vanzelf, de vaardigheden die in samenwerken verworven zitten moeten kinderen aanleren (Bontekoe et al., 1994). <u>Vragenlijst:</u> uit de vragenlijst in het contextonderzoek, bijlage E, die bij de leerlingen van groep drie en vier is afgenomen blijkt dat de leerlingen de samenwerkingsvaardigheden niet beheersen.

Vanuit de ontwerpeisen zijn de volgende voorlopige innovatie en implementatiedoelen ontstaan:

Innovatief product: Leerkrachten van kennis en vaardigheden voorzien door middel van dit innovatieve product om tijdens een project dat gericht is op thematisch werken het samenwerkend leren bij de leerlingen te stimuleren.

Innovatievraag:

- In hoeverre heeft het ontwerp bijgedragen voor de leerkrachten van groep drie en vier aan het stimuleren van samenwerkend leren?
- In hoeverre heeft het ontwerp bijgedragen voor de leerlingen van groep drie en vier om tot samenwerkend leren te komen?

Implementatieproces: het creëren van draagvlak zodat de groepsleerkrachten van drie en vier het innovatieve product geregeld inzetten om samenwerkend leren binnen de basisschool te verbeteren.

Implementatievraag:

- In hoeverre kan het ontwerp dat gericht is op thematisch werken, samenwerkend leren stimuleren binnen de basisschool?

5.1.2 Voorlopige ontwerpdoelen

Er zijn ontwerpeisen opgesteld om de leerlingen door middel van thematisch werken te stimuleren tot samenwerkend leren. De voorlopige doelen van het ontwerp:

- Leerkrachten zullen inzichtelijk hebben waar de opbouw van een innovatief project, dat gericht is op thematisch werken aan moet voldoen om tot samenwerkend leren te komen (Bouwman en Houtsma, z.d.) en (Pompert, (2004).
- Leerkrachten zullen tijdens de begeleiding van samenwerkend leren weten welke vaardigheden en kennis nodig is om het samenwerkend leren bij de leerlingen te stimuleren.
- Leerlingen zullen inzichtelijk hebben aan welke samenwerkingsvaardigheden moet worden voldaan om tot samenwerkend leren te komen (Bontekoe et al., 1994).

Literatuurlijst

Bloem, F. (2016). Samenwerken in de klas. *Didactiefonline.nl*

Basisschool x. (2022). *Schoolgids 2022-2023*

Bontekoe, H., Förrer, M., Meijer, P., & van Vugt, J. (1994). Samen werken, samen leren: Samenwerkend leren in het basisonderwijs. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.

Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind*. Uitgeverij Coutinho.

De Munnik, C., & Vreugdenhil, K. (2018). *Ontwerpen van onderwijs*. Noordhoff uitgevers.

Dijkstra & Boom test uitgevers. (2016). Samenwerken in de klas: zo motiveer je iedereen. *Boom test onderwijs*.

Ebbens, S.O. & Ettekoven, S. (2016). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Noordhoff.

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). Effectief leren: basisboek (2de editie). Wolters-Noordhoff.

Emmelot. (z.d.). *Kennisrotonde | Hoe kun je samenwerkend leren zo inzetten dat het een positief effect heeft op de leerprestaties?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 6 december 2022, van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/samenwerkend-leren-en-leerprestaties>

Hattie. (z.d.). *Coöperatief leren*. Cooperatiefleren.nl Geraadpleegd op 14 december, 2022, van <https://www.cooperatiefleren.nl/images/watwerktindeklascoop.pdf>

Het model voor de 21^e -eeuwse vaardigheden. (2017, 20 december). Kennisnet.nl. <https://www.kennisnet.nl/artikel/6648/alles-wat-u-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden/>

Ten have, S. *Inzetten van samenwerkend leren*. (2022, 15 maart). Onderwijskennis. Geraadpleegd op 31 januari 2023, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/inzetten-van-samenwerkend-leren>

Leerdoelgericht en thematisch onderwijs. (2021, 26 juli). SLO. Geraadpleegd op 11 februari 2023, van <https://www.slo.nl/thema/meer/10-14-onderwijs/werken-leerdoelen/leerdoelgericht-thematisch-onderwijs/>

Leerlijn samenwerken. (Maart, 2020). SLO. Geraadpleegd op 14 december, 2022, van <https://www.slo.nl/@12875/leerlijn-samenwerken/>

Nro. (2021, 29 oktober). *Hoe zet je samenwerkend leren effectief in?* Leraar24. Geraadpleegd op 31 januari 2023, van <https://www.leraar24.nl/50564/hoe-zet-je-samenwerkend-leren-effectief-in/>

NRO. (2021, 24 augustus). *Hoe zet je samenwerkend leren effectief in?* Leraar24. <https://www.leraar24.nl/50564/hoe-zet-je-samenwerkend-leren-effectief-in/>

Ocw. (z.d.). *Onderwijskennis/ Samenwerken leren*. Onderwijskennis. Geraadpleegd op 6 december, 2022, van <https://www.onderwijskennis.nl/themas/samenwerkend-leren>

Oriëntatie op jezelf en de wereld- Mens en samenleving – kerndoel 34 – Groep 3 en 4 – Wat doen de kinderen. (z.d.) SLO. Geraadpleegd op 19 februari 2023, van <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/orientatie-jezelf-wereld/kerndoel-34/?mode=groepen-34-leerling>

Pompert, B., & Koster, G. (2017) *Thema's en taal: ontwikkelingsgerichte activiteiten in de midden- en bovenbouw*. Koninklijke van Gorcum.

Redactie Leraar24. (2022, 11 oktober). *Coöperatief leren: leren van en met elkaar*. Geraadpleegd op 31 januari 2023, van <https://www.leraar24.nl/50635/cooperatief-leren-leren-van-en-met-elkaar/>

Sinnige, A. & Spoelstra, T. (2022). *Burgerschap in de klas* (1^{ste} editie). Koninklijke Van Gorcum.

Stoep, J., & van der Hoeven, J. (z.d.). *Op welke wijze draagt thematisch onderwijs bij aan het behalen van het gewenste taalbeheersingsniveau van leerlingen in groep 4-8?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 15 februari 2023, van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/thematisch-taalonderwijs>

Studiedag samenvatting [Reactie op 'doelen nieuwe planperiode ']. (2022, 21 november)

Studulski, F. (z.d.) thematisch werken. [Www.amazonaws.com](http://s3amazonaws.com/assets.paboweb.nl/documents/466/WEBSITE_Thematisch_werken.pdf). Geraadpleegd op 20 februari 2023, van http://s3amazonaws.com/assets.paboweb.nl/documents/466/WEBSITE_Thematisch_werken.pdf

Van Gastel-Firet, A. (2017). Thematisch werken in de onderbouw. *Onderwijs van morgen*, onderwijsvanmorgen.nl. <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/thematisch-werken-in-de-onderbouw/>

Van Den Bergh; Anje Ros, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren: theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Uitgeverij Coutinho

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school* (3^{de} editie). Coutinho.

Webredactie OMJS. (2018, 24 september). *Coöperatief leren; Simon Veenman*. Onderwijs Maak Je Samen. Geraadpleegd op 15 januari 2023, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uncategorized/cooperatief-leren-simon-veenman-2/>

Menkhorst, R. (2012). *Coöperatief leren; een samenwerking tussen "willen" en "kunnen"* (Materscriptie). Universiteit van Nijmegen.

Stichting Kennisnet, & Pijpers, R. (2017, 20 december). *Alles wat u moet weten over 21^e eeuwse vaardigheden – Kennisnet. Kennisnet*. Geraadpleegd op 15 april 2023, van <https://www.kennisnet.nl/artikel/6648/alles-wat-u-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden>

Stichting Leerplanontwikkeling Nederland, SLO (2000). Ontwikkelingsschets groep 3-4, sociaal-emotioneel. Verkregen op 21 december 2011, via http://sociaalemotioneel.slo.nl/thema/algemeen/soc-emot_ontw/