

Praktijkverbetering

Samenwerken binnen het speciaal basisonderwijs vanuit de onderwijsvorm Dalton



Studenten

Evers, R.	3363643
Meier, J.M	3330540
Tack, A.C.	3325865
Timmerman, M. J.	3067351
Van der Burg , S.J.E.	3325733
Vos, C.	3111962

Docenten

Mevr. C. Tijsseling
Dhr. P. van der Ploeg

Datum

7 mei 2009

Vak Bachelorthesis (200600042)

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Inleiding.....	3
1. Speciaal basisonderwijs.....	5
2. Dalton.....	7
2.1. Vrijheid in gebondenheid.....	7
2.2. Zelfstandigheid.....	8
2.3. Samenwerking.....	8
2.4. Van samenwerken naar coöperatief leren.....	9
3. De Leilinde.....	10
3.1. Redenen belang samenwerken.....	10
3.2. Dalton.....	10
3.3. Nulmeting.....	11
3.4. Werkvormen.....	12
3.5. Interviews groepsleerkrachten.....	13
4. Coöperatief leren.....	14
4.1. Zes sleutelbegrippen.....	14
4.2. Vier basisprincipes.....	16
4.3. Uitkomsten van coöperatief leren.....	17
5. Beschrijving problematiek.....	19
5.1. Sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstand.....	19
5.2. Cognitieve beperking.....	20
5.3. ADHD.....	21
5.4. Autisme.....	22
6. Werkvormen.....	25
6.1. De kieskast.....	25
6.2. Maatjeswerk.....	28
6.3. Energizers.....	30
6.4. Leerlingen als tutoren.....	31
6.5. Werken met routines.....	34
7. Conclusie.....	36
7.1. De vraagstellingen.....	36
7.2. Stappenplan.....	36
8. Referenties.....	38
Bijlage 1: Verbatim interviews met groepsleerkrachten.....	42
Bijlage 2: Samenvatting interviews met groepsleerkrachten.....	73
Bijlage 3: Procesbeschrijving / plan van aanpak.....	77

Inleiding

Daltononderwijs is de variant van traditioneel vernieuwingsonderwijs die in Nederland het wijdst verspreid is. Het Daltononderwijssysteem wordt tot op heden toegepast in regulier basisonderwijs en voortgezet onderwijs, daarentegen bestaan er geen scholen voor speciaal basisonderwijs (SBO) die een dergelijke onderwijsvorm toepassen (Van der Ploeg, 2009). Verscheidene SBO scholen maken zich op om de Daltonlicentie aan te vragen, zo ook basisschool de Leilinde te Oud-Heusden waar dit onderzoekproject plaatsvindt. Na een bezoek van de onderwijsinspectie in 2005 stelde deze onder andere vast dat de leerlingen op de Leilinde te weinig samenwerken en te leerkrachtafhankelijk zijn. Het team van de Leilinde heeft besloten te willen gaan werken volgens de Daltonprincipes omdat samenwerken een van de belangrijkste uitgangspunten van het Daltononderwijs is. Er wordt door de Leilinde dan ook getracht een Daltonlicentie te ontvangen. De achterliggende gedachte voor deze keuze betreft om de leerlingen van de Leilinde te laten samenwerken (SBO de Leilinde, 2008).

Dat er geen SBO scholen zijn die volgens het Daltonplan werken is aan de ene kant begrijpelijk: Daltononderwijs veronderstelt een bepaald basaal niveau van competenties bij leerlingen. Kinderen die speciaal basisonderwijs volgen hebben hier logischerwijs eerder problemen mee. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan competenties op het gebied van sociale vaardigheden, metacognitie (plannen), zelfreflecterend vermogen en het nemen van eigen verantwoordelijkheid (Van der Ploeg, 2009). Wetenschappelijk onderzoek naar de problemen in ontwikkeling en onderwijs richt zich met name op kindfactoren. Echter, schoolfactoren zoals onderwijsmethoden, didactische methoden en materiaal kunnen ook een invloed hebben op schoolprestaties van leerlingen in het speciaal onderwijs (Tijsseling, 2009). In dit verslag zal worden onderzocht hoe Daltononderwijs aansluit bij kinderen die speciaal basisonderwijs volgen. Dit onderzoek richt zich specifiek op het onderdeel samenwerken.

Naar aanleiding van het voorgaande is een opzet en een vraagstelling voor het onderzoek opgesteld waarin verschillende aspecten naar voren zullen komen. Ten eerste worden de begrippen speciaal basisonderwijs en Daltononderwijs nader toegelicht. Vervolgens zal er een beschrijving worden gegeven van basisschool de Leilinde en haar leerlingen, waarbij de balans wordt opgemaakt van de huidige stand op het gebied van samenwerken. Daarna zal aan de hand van interviews met leerkrachten van de Leilinde en de nulmeting die door de Daltonvereniging is uitgevoerd gekeken worden waar de behoeften liggen voor de Leilinde. Vervolgens wordt vanuit een theoretisch kader gekeken naar de

begrippen samenwerken en Coöperatief Leren. Aan het einde van het eerste deel zullen tot slot middels verschillende wetenschappelijke artikelen aanknopingspunten worden gezocht om kinderen met verschillende problematieken op een juiste en effectieve manier te laten samenwerken.

Het tweede deel is gericht op het uiteindelijke praktijkverbeteringsvoorstel. Er zullen ideeën en richtlijnen worden aangedragen met betrekking tot de verschillende mogelijkheden voor samenwerken die breed inzetbaar zijn en specifiek gericht zijn op de leerling-populatie van de Leilinde.

De volgende onderzoeksvraag kan worden opgesteld: *“In hoeverre kunnen kinderen met verschillende leer-, gedrags- en/of sociaal-emotionele problematiek samenwerken?”* .

1. Speciaal basisonderwijs

In Nederland zijn er verschillende vormen van speciaal onderwijs. Enerzijds zijn er in het speciaal onderwijs clusterscholen, anderzijds bestaan er scholen voor speciaal basisonderwijs. Het tot stand komen van de huidige vormen van onderwijs begon in 1991, toen het Weer Samen Naar School beleid (WSNS) in gang werd gezet. Het doel van dit beleid was het bevorderen van de samenwerking tussen reguliere basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs. De leerlingen die mogelijk op een school voor speciaal onderwijs geplaatst zouden worden, moesten zoveel mogelijk in het regulier basisonderwijs geplaatst worden. In het huidige onderwijs bestaan geen scholen meer voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) of scholen voor moeilijk lerende kinderen (MLK). Deze scholen zijn omgevormd tot scholen voor speciaal basisonderwijs sinds het WSNS-beleid wettelijk is vastgelegd in de Wet op Primair Onderwijs (Limpens, Nekke & Pelle, 2003).

De clusterscholen vallen onder de Wet op Expertise Centra (WEC). Middels deze clusterscholen wordt expertise gebundeld waardoor de leerlingen professioneler geholpen kunnen worden. Cluster 1 omvat de scholen voor visueel gehandicapten. Cluster 2 is gericht op dove en slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraak/taal moeilijkheden. Cluster 3 bestaat uit scholen voor lichamelijk gehandicapten kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK) en langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap. Cluster 4 omvat de scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK), kinderen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problematiek (Limpens, Nekke, & Pelle, 2003).

De Leilinde is een school voor speciaal basisonderwijs. Het is een school waar kinderen geplaatst kunnen worden wanneer zij in het regulier basisonderwijs niet meer op een adequate wijze begeleid kunnen worden. Deze kinderen kunnen door de Permanente Commissie Leerlingenzorg op basis van gegevens uit het onderwijskundig rapport een plaats toegewezen krijgen binnen het speciaal basisonderwijs (De Jong & Bergsma, 2006). De scholen voor speciaal basisonderwijs vangen kinderen op die onvoldoende baat hebben bij de extra zorg op de basisschool en een intensievere vorm van zorg nodig hebben. Het verschil tussen de MLK- en/of LOM- scholen en het huidige speciaal basisonderwijs is dat kinderen met leer- of opvoedingsproblemen niet meer automatisch op een dergelijke school terecht komen. Deze kinderen worden zo veel als mogelijk in het regulier onderwijs geplaatst. Wanneer het een reguliere basisschool niet meer lukt om het kind voldoende instructie en ondersteuning te bieden, dan komt de Permanente Commissie Leerlingenzorg in beeld. Deze

commissie beslist of plaatsing van een kind op een speciale basisschool noodzakelijk is. Kortom, het speciaal basisonderwijs is een onderwijsvorm voor kinderen die onvoldoende baat hebben bij de extra zorg op de basisschool en een intensievere vorm van zorg nodig hebben (Limpens, Nekke, & Pelle, 2003).

2. Dalton

De oorspronkelijke onderwijspedagogiek van het Daltonplan is gebaseerd op het theoretische en praktische werk van de Amerikaanse pedagoge Helen Parkhurst, met name haar werk “*Education on the Dalton Plan*” uit 1922. In dit boek is haar visie op onderwijs vastgelegd (Van der Ploeg, 2007).

Onderwijs volgens het Daltonplan omvat drie filosofische principes: autonomie, socialiteit en rationaliteit. Autonomie houdt in dat de leerling op school de gelegenheid moet hebben om zichzelf te ontwikkelen en te vormen. Vrijheid is een voorwaarde voor zelfverantwoordelijkheid. Voor Daltononderwijs betekent dit, dat de leerlingen de gelegenheid of ruimte geboden wordt om het voorgeschreven en nodige werk *zelf* te plannen en te verrichten en zodoende zelf te leren. Socialiteit moet in het onderwijs onderkend en bevorderd worden. Hierbij speelt wederzijdse afhankelijkheid en verantwoordelijkheid een rol. Idealiter functioneert de school als sociale gemeenschap van leerlingen en leraren. Een kind ervaart dan hoe afhankelijk het is van anderen en hoe afhankelijk anderen zijn van hem. Tevens went een kind onwillekeurig aan samenleven en samenwerken. Het Daltonplan wil rationaliseren: het onderwijs nuttig en efficiënt maken. Kinderen kunnen op een rationele manier leren: instinctief de beste manier zoeken om een doel te bereiken. Plannen wat ze gaan doen en zodra zij merken dat het niet doeltreffend is, hun leren aanpassen (Van der Ploeg, 2007). Het Daltonplan volgens Helen Parkhurst kent twee didactische kernprincipes: vrijheid en samenwerking (Van der Ploeg, 2007). De Nederlandse Daltonvereniging heeft aan de hand hiervan een ‘drieluik’ geïntroduceerd: vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking (Nederlandse Dalton Vereniging, n.d.). Deze drie begrippen zullen achtereenvolgens toegelicht worden.

2.1. Vrijheid in gebondenheid

Leerlingen moeten de vrijheid krijgen om zelf hun werkzaamheden op eigen wijze te organiseren en uit te voeren (Van der Ploeg, 2007). Vrijheid is noodzakelijk om eigen keuzes te kunnen maken, eigen wegen te vinden. Dit betekent niet dat alles zomaar kan en mag. De docent biedt iedere leerling structuur om vrijheid binnen grenzen te leren hanteren. Hierbij is het noodzakelijk dat kinderen leren omgaan met verantwoordelijkheid, waarbij vertrouwen in

de eigen kracht van ieder kind een uitgangspunt is. In de praktijk betekent dit, dat de docent en leerling afspraken maken over de leerstof. Een leerling maakt zelf een inschatting van de tijd die het nodig heeft om een taak te maken. Achteraf legt het verantwoording af aan de docent (Nederlandse Dalton Vereniging, n.d.). De vrijheid is dus een voorwaarde voor zelfverantwoordelijkheid (Van der Ploeg, 2007).

2.2. Zelfstandigheid

Het Daltononderwijs wil kinderen vormen tot volwassenen die zelfstandig kunnen denken en handelen. Daarvoor is het nodig om kinderen te leren hoe je informatie vergaart, hoe je zaken op waarde kunt schatten en hoe je keuzes maakt. Elke leerling verschilt hierin en daar wordt in het Daltononderwijs rekening mee gehouden (Nederlandse Dalton Vereniging, n.d.). Didactisch-organisatorisch is zelfstandig werken een belangrijke factor, leerlingen kunnen dan op hun eigen niveau werken (Andringa, 2007). Op die manier krijgen kinderen optimale kansen om zichzelf te ontwikkelen. De rol van de docent is het begeleiden en coachen van iedere leerling (Nederlandse Dalton Vereniging, n.d.).

2.3. Samenwerking

Er is aandacht nodig voor samenwerken omdat leerlingen later als volwassenen gaan deelnemen aan de samenleving. Leerlingen uit dezelfde klas werken samen aan een taak, of leerlingen van verschillende leeftijden voeren een opdracht uit (Nederlandse Dalton Vereniging, n.d.). Als de school als werkgemeenschap functioneert, waarbij leraren en leerlingen samenwerken, doen de leerlingen ervaringen op met wederzijdse afhankelijkheid, interactie, relaties, en groepsleven. De leerlingen worden actiever en er wordt vanzelf samengewerkt (Van der Ploeg, 2007). Tevens leren leerlingen op deze manier naar elkaar te luisteren en respect te hebben voor elkaar (Nederlandse Dalton Vereniging, n.d.).

Om een Daltonlicentie te krijgen wordt er een visitatie uitgevoerd. Aan de hand van een indicatorenlijst wordt er gekeken in hoeverre er invulling wordt gegeven aan de Daltonprincipes vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking. Voor samenwerking zijn dit te volgende indicatoren: a) er is sprake van diverse vormen van samenwerking binnen de range van samenwerken, samenwerkend leren, coöperatief leren en

interactief leren; b) samenwerking van leerlingen vindt plaats op basis van wederzijdse respect; c) samenwerking van leerkrachten vindt plaats op basis van wederzijdse respect; d) leerkrachten stimuleren het samenwerken tussen leerlingen (Nederlandse Dalton Vereniging, 2007).

2.4. Van samenwerken naar coöperatief leren

Hiervoor werd bij de drie principes van Dalton gesproken over samenwerking. In de literatuur worden bijbehorende werkvormen vooral teruggevonden onder de noemer 'coöperatief leren'. Bij de aanbevelingen die zijn gegeven in de nulmeting van de Leilinde is er geattendeerd op het Structureel Coöperatief Leren (SCL) van Spencer Kagan. Daarom zal in de volgende hoofdstukken naast 'samenwerken' ook de term 'coöperatief leren' gebruikt worden.

3. De Leilinde

In het dorp Oud-Heusden staat basisschool de Leilinde, een school voor speciaal basisonderwijs. Deze school telt 54 leerlingen, verdeeld over vier groepen. De groepen hebben vogelnamen: de Kwikstaarten, de Spechten, de Papegaaien en de Adelaars. De samenstelling van deze groepen is zeer heterogeen, de leerlingen hebben verschillende gedragsproblemen en leerproblemen. Om een goed beeld te krijgen van de leerlingen van de Leilinde zijn de dossiers van alle leerlingen doorgenomen en samengevat. Op deze manier is zichtbaar geworden op welke gebieden de meeste problemen voorkomen. De vier meest voorkomende problemen/stoornissen betreffen de volgende: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), autisme, beperking in het cognitief vermogen en sociaal-emotionele problemen. Met behulp van wetenschappelijke literatuur is beschreven wat mogelijke gevolgen zijn met betrekking tot coöperatief leren (zie hiervoor hoofdstuk 5).

3.1. Redenen belang samenwerken

De leerkrachten van de Leilinde vinden het voor hun leerlingen van groot belang dat zij op een goede manier kunnen samenwerken. Tijdens de gesprekken die gevoerd zijn met de leerkrachten noemden zij onder andere de volgende redenen waarom samenwerken voor deze doelgroep zo belangrijk is (zie bijlage 1 & bijlage 2):

- De leerlingen leren beter met elkaar om te gaan;
- De leerlingen leren elkaar meer te waarderen;
- De leerlingen krijgen een extra stimulans, samenwerken is voor hen niet vanzelfsprekend, ze moeten hierin getraind en gestuurd worden;
- De leerlingen worden zelfstandiger doordat zij leren samenwerken;
- De leerlingen worden voorbereid op het later functioneren in de huidige maatschappij;
- Het merendeel van de leerlingen is sociaal zwak waardoor het samenwerken aangeleerd moet worden.

Uit deze argumenten kan worden opgemaakt dat de leerkrachten voldoende bereidheid zijn om zich in te zetten voor coöperatief leren.

3.2. Dalton

In maart 2005 heeft de onderwijsinspectie de Leilinde bezocht. Uit het rapport van de onderwijsinspectie bleek onder andere dat de leerlingen te afhankelijk waren van de leerkrachten. De directrice van SBO de Leilinde, Lida Valk, is naar aanleiding van de conclusies van de onderwijsinspectie begonnen met het zoeken naar een werkwijze waarbij leerlingen zelfstandiger kunnen worden en die past bij de werkwijze van de school en de leerling-populatie. Tijdens deze zoektocht kwam zij terecht bij het Daltononderwijs, zij heeft hierop volgend contact opgenomen met de Nederlandse Dalton Vereniging. Vervolgens is het team van de Leilinde haar uiterste best gaan doen om de Daltonprincipes toe te passen. Dit alles om uiteindelijk de Daltonlicentie te kunnen ontvangen.

In het speciaal onderwijs is het ingewikkeld om de Daltonprincipes toe te passen. Er bestaat namelijk een spanningsveld tussen de uitgangspunten van het Daltononderwijs en de structuur die de leerlingen binnen het speciaal basisonderwijs nodig hebben (Kalkhoven, 2008). Naast de Leilinde is er slechts één andere SBO school bezig om een Daltonschool te worden. Dit betekent dat er geen voorbeeld is van een succesvolle Daltonpraktijk in het SBO.

3.3. Nulmeting

Op 21 oktober 2008 is er een zogenaamde nulmeting uitgevoerd door C. Kalkhoven, gecertificeerd Daltonadviseur van de Girales Groep in 's-Hertogenbosch. De nulmeting is uitgevoerd om een beeld te krijgen in hoeverre op de Leilinde invulling wordt gegeven aan de Daltonprincipes. Door middel van klassenbezoeken en gesprekken heeft Kalkhoven een uitspraak gedaan over de drie pijlers binnen het Daltononderwijs. In het rapport van de nulmeting staat bij de pijler samenwerken genoteerd dat tijdens de klassenobservaties nauwelijks een vorm van samenwerken is gezien. Daarbij worden de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- *Blijf zoeken naar meer mogelijkheden om kinderen te laten samenwerken. Voorbeelden hiervan zijn: kinderen rollen/taken geven in het spel, meespelen met de kinderen en kinderen meer op elkaar betrekken, kinderen in tweetallen laten oefenen met nieuwe stof, kinderen samen aan een opdracht laten werken (Kalkhoven, 2008).*
- *Zet didactische structuren van Structureel Coöperatief leren in. Hiermee geef je structuur aan het samenwerken waardoor de kwaliteit van het samenwerken en leren*

toeneemt (de kenmerken: Gelijke Deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Simultane Interactie, die in de didactische structuren zijn opgenomen) (Kalkhoven, 2008).

3.4 Werkvormen

De Leilinde maakt gebruik van een borgboek waarin een beschrijving staat van de manier van werken in de verschillende klassen en die jaarlijks wordt aangepast. Hieronder worden de werkvormen uit het borgboek van 2008-2009 die betrekking hebben op samenwerken besproken.

De eerste vorm van samenwerken betreft het recent toegepaste *maatjeswerk*, waarbij twee leerlingen, meestal gedurende een week, een duo vormen. In de klas hangt een maatjesbord waarop de leerkracht iedere week aangeeft welke leerlingen een tweetal vormen. Het maatjeswerk kan op diverse momenten van de dag worden ingezet. In een pauze gaat een leerling bijvoorbeeld met zijn/haar maatje samen spelen of leerlingen helpen elkaar bij het invullen van de werkbladen van de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie). De leerkracht kan ook samen met de kinderen op zoek gaan naar nieuwe activiteiten waarin samengewerkt kan worden. De leerkracht heeft een pictogram van het maatjeswerk waarmee aangegeven kan worden bij welke taken met maatjes mag worden gewerkt. De leerlingen hebben ook zelf een pictogram die op tafel wordt gelegd wanneer er met een maatjes wordt samengewerkt. Het doel van het maatjeswerk is dat de kinderen leren samenwerken (SBO de Leilinde, 2008).

Het project '*Fijn samen spelen*' is een tweede werkvorm die momenteel in gebruik is. Dit project wordt door de stagiaires in de pauzes op het schoolplein uitgevoerd. In het magazijn staan kisten met buitenspellen en een handelingswijzer voor de spelregels. Onder begeleiding van stagiaires kunnen leerlingen hiermee samenspelen. (SBO de Leilinde, 2008).

Als derde krijgen alle leerlingen sociale vaardigheidslessen (*SOVA-lessen*). In deze lessen komen vaardigheden aan bod die van belang zijn om goed te kunnen samenwerken (SBO de Leilinde, 2008).

De vierde vorm van samenwerken betreft de *kieskast*. Op dit moment wordt er gemiddeld één keer per week mee gewerkt. In deze kast liggen educatieve materialen voor rekenen en taal, om te tekenen of te kleuren en ook verschillende spellen. De leerlingen kunnen verschillende taken/opdrachten uitkiezen. Vaak is de inhoud van de kieskast

gerelateerd aan een bepaald thema, bijvoorbeeld 'samen spelen'. De kinderen houden zelf op een lijst bij welke taken/opdrachten ze uit de kieskast hebben gedaan. Om de vijf tot tien weken wordt de inhoud van de kieskast veranderd (SBO de Leilinde, 2008).

De vijfde vorm van samenwerken kan gevonden worden in het werken met *taakkaarten*. In bepaalde groepen moeten enkele taken verplicht samen uitgevoerd worden. Echter, niet bij alle groepen is samenwerken geïntegreerd in het taakwerk (SBO de Leilinde, 2008).

Tot slot is er op de Leilinde sprake van *tutorbegeleiding* door en voor leerlingen. Kinderen van hogere groepen begeleiden in enige mate kinderen van lagere groepen (SBO de Leilinde, 2008).

3.5. Interviews groepsleerkrachten

Op 18 maart 2009 hebben interviews met de leerkrachten van de Leilinde plaatsgevonden. Het doel van de interviews was het vaststellen van de huidige stand van zaken op het gebied van samenwerken en het informeren naar de behoeften van de leerkrachten (zie bijlage 1 en 2).

In de interviews zijn drie belangrijke zaken naar voren gekomen. Allereerst is gebleken dat de Leilinde inmiddels stappen heeft ondernomen om het samenwerken sterker terug te laten komen in het onderwijs. Echter, uit de interviews kan afgeleid worden dat er per klas verschillen bestaan in de mate waarin de leerlingen worden gestimuleerd om samen te werken. Niet in alle klassen wordt gebruik gemaakt van de werkvormen die in het borgboek 2008-2009 beschreven staan.

Ten tweede is een terugkerend thema dat het samenwerken tussen leerlingen met diverse beperkingen en niveauverschillen moeilijk te organiseren is. De leerkrachten benadrukken in de interviews het belang van het samenwerken tussen verschillende leerlingen. Leerlingen moeten leren samenwerken met verschillende andere leerlingen, want in de huidige maatschappij zullen zij immers ook in aanraking komen met verschillende soorten mensen. Het respectvol benaderen van elkaar is daarom zeer belangrijk. Een vraag van de leerkrachten die hiermee samenhangt, is in hoeverre kinderen met een diverse problematiek kunnen samenwerken. Naar aanleiding hiervan is de eerste vraagstelling geformuleerd: *“In hoeverre kunnen kinderen met leer-, gedrags- en/of sociaal-emotionele problematiek samenwerken?”*.

In de derde plaats vragen de leerkrachten een grotere diversiteit van werkvormen om kinderen met diverse problematiek te laten samenwerken in de klas. Hieruit komt de tweede vraagstelling voort: *“Welke verschillende mogelijkheden voor samenwerken kunnen de leerkrachten van de Leilinde benutten om het samenwerken op verschillende domeinen beter te laten verlopen?”*.

4. Coöperatief leren

De onderwijstraditie hecht veel waarde aan het opvoeden van kinderen tot democratisch denken en handelen, tot samenwerken en actief leren. De klas vormt een weerspiegeling van de samenleving: kinderen werken in kleine groepjes samen, lossen problemen op en zoeken zelf naar antwoorden. Door intensief samen te werken leren kinderen de democratische principes kennen die aan de basis van onze samenleving liggen (Van Vugt, 2002). Het is daarom van belang om in een schoolklas methoden te gebruiken waarbij kinderen samenwerkend of coöperatief leren. Deze manier van werken zorgt voor meer ervaringen van leermogelijkheden die in de werkomgeving van de toekomst gebruikt kunnen worden. Het biedt mogelijkheden om communicatieve, denk- en sociale vaardigheden op een hoger niveau te brengen (Kagan, 2005). Van Vugt (2002) geeft de volgende definitie voor Coöperatief leren: leren dat plaatsvindt in een (onderwijs)leersituatie waarin de lerende in interactie met een of meer actoren onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat alle betrokkenen willen bereiken of maken. Dit houdt in dat leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen zijn naast hun eigen leren ook gericht op het leren van hun groepsgenoten. Ze leren met elkaar en van elkaar (Förre, Jansen & Kenter, 2004).

4.1. Zes sleutelbegrippen

Kagan (2005) heeft het Structureel Coöperatief Leren (SCL) ontwikkeld. Hieraan zijn zes sleutelbegrippen gekoppeld. Deze aspecten worden niet altijd toegepast, maar zorgen wel dat het coöperatief leren succesvol wordt.

Het eerste begrip is *teams*. Bij SCL heeft een groep leerlingen een sterke en positieve teamidentiteit, bestaat idealiter uit vier personen en blijft voor langere tijd bijeen. De leerlingen kennen elkaar en geven elkaar steun (Kagan 2005). Van Vugt (2002) noemt het gebruik van heterogene groepen. Een kind dat iets verder is in zijn ontwikkeling kan een impuls geven aan de ontwikkeling van de vaardigheden van een groepsgenoot. Sociale relatie draagt bij aan de cognitieve groei.

Coöperatief management is het tweede sleutelbegrip. Dit houdt in dat een klas op zo'n manier moet worden ingericht dat er goed samengewerkt kan worden. De tafels van de leerlingen staan bijvoorbeeld zo opgesteld dat elke leerling goed contact heeft met elke teamgenoot en zich gemakkelijk tot de leerkracht en het schoolbord kan richten (Kagan, 2005).

Het derde begrip van SCL is *de wil om samen te werken*. Dit kan als eerste bevorderd worden door TeamBouwers of KlasBouwers toe te wijzen. Binnen een team wordt er gewerkt aan sympathie, respect en vertrouwen tussen de leerlingen, waardoor er een maximaal leerresultaat behaald kan worden. Ook taak- en beloningsstructuren dragen bij aan de wil om samen te werken. Een taakstructuur is coöperatief als geen enkele individuele leerling de leertaak alleen af kan maken, de leerlingen hebben elkáár nodig om tot het doel te komen. Bij een coöperatieve beloningsstructuur worden de leerlingen beloond op basis van vooruitgang of prestatie van de groep. De cijfers zijn van elkaar afhankelijk waardoor de leerlingen elkaar zullen stimuleren en helpen (Kagan, 2005).

Het vierde sleutelbegrip is *de vaardigheid om samen te werken* en dit wordt het meest op de proef gesteld bij complexe coöperatieve opdrachten (Kagan, 2005). Leerlingen moeten dan vaardigheden gebruiken voor het met elkaar communiceren. Van Vugt (2002) geeft hiervan een aantal voorbeelden: elkaar aanmoedigen of steunen, actief naar elkaar luisteren, zelf inbreng durven hebben, op constructieve manier omgaan met meningsverschillen, conflicten oplossen, hulp bieden, consensus bereiken, verhelderen, open vragen stellen, reflecteren van gevoelens, uitlokken, interpreteren, jezelf blootgeven, direct zijn, informatie geven en begeleiden.

Het vijfde begrip betreft *structuren* waarbij het gaat om manieren (structuren) om de interactie, zonder leerstofinhoud, tussen personen in een klas te organiseren. Structuren maken het mogelijk om op systematische wijze lessen voor coöperatief leren te ontwerpen. Een voorbeeld van een structuur is 'genummerde koppen bij elkaar'. Leerlingen binnen een groep moeten eerst elk groepslid nummeren, elke leerling is een 1, 2, 3 of 4. Vervolgens geeft de leerkracht een opdracht, bijvoorbeeld: 'zorg ervoor dat iedereen in het team de hoofdstad van de provincie Gelderland kan noemen'. Daarna geeft de leerkracht de leerlingen de tijd om 'de koppen bij elkaar te steken' om er zeker van te zijn dat alle groepsleden het antwoord weten. Dan roept de leerkracht een nummer (1, 2, 3 of 4) en alleen de leerling met dat nummer mag dan het antwoord geven (Kagan, 2005).

Tot slot het zesde begrip *basisprincipes*: dit zijn a) positieve wederzijdse afhankelijkheid, b) individuele aanspreekbaarheid, c) simultane actie en d) gelijke deelname. Deze begrippen worden in de volgende paragraaf besproken.

4.2. Vier basisprincipes

Van Vugt (2002) benoemt *positieve wederzijdse afhankelijkheid* als het belangrijkste element van coöperatief leren. Dit betekent dat leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om een leerdoel te bereiken. Ieder groepslid moet zich inzetten en inspanning leveren om succesvol te zijn (Förrer et al., 2004). Het gevoel van positieve wederzijdse afhankelijkheid ontstaat als een leerling iets wil bereiken wat anderen ook willen waardoor de groepsleden sterk gemotiveerd zullen zijn om ieders succes mogelijk te maken. Förrer et al. (2004) geven een aantal manieren om positieve wederzijdse afhankelijkheid praktisch vorm te geven. Ten eerste kan dit door de leerlingen te laten werken aan een duidelijk *geformuleerd groepsdoel*. Dit kan een gezamenlijk product zijn zoals een werkstuk of presentatie, maar een groepsdoel kan ook geformuleerd worden als ‘zorg er met elkaar voor dat ieder groepslid weet ..., kan ...’. Op het gebied van rekenen, taal en/of lezen kunnen hier verschillende concrete inhouden worden ingevuld. Een tweede manier is het *belonen van de groep* door een verbale waardering of een kleine materiële beloning. Dit kan worden gedaan als het werk af is en zowel het product als het samenwerken zijn geëvalueerd. Een derde praktische vorm is het *toekennen van rollen aan groepsleden* zoals Materiaalbaas, Aanmoediger, Stiltekapitein of Tijdbewaker. De leerlingen weten hoe ze zich moeten gedragen bij hun rol en weten dat hun rol onmisbaar is om het groepswerk zonder problemen te laten verlopen. *Taakverdeling binnen de groep* is een vierde manier van vormgeven. Hierbij kan gedacht worden aan het opdelen van een grote groepsopdracht in kleine deelopdrachten. Elk groepslid is verantwoordelijk voor een deel van het totaal en uiteindelijk moet de hele groep akkoord gaan met de verschillende onderdelen. Een laatste manier is het *delen van materiaal binnen de groep*. Als niet alle groepsleden het nodige materiaal hebben is het vanzelf nodig met elkaar samen te werken en materiaal te delen.

Om te voorkomen dat leerlingen afhaken of meeliften moet er *individuele verantwoordelijkheid/aansprakelijkheid* gerealiseerd worden. Ieder groepslid weet dan dat hij verantwoordelijk is voor zijn eigen bijdrage aan de groep en zal actief en betrokken meedoen. Dit kan praktisch worden vormgegeven door leerlingen *een eigen deeltaak* of *een eigen rol* te

geven. Ook kan *de bijdrage van een individuele leerling* in het groepsproduct *herkenbaar blijven* door elk groepslid met een andere kleur te laten schrijven. Een andere vorm is het *niet van tevoren aangeven welke groepslid namens de groep het woord zal doen*: elk groepslid moet zorgen dat hij/zij hiertoe in staat is (Förrer et al., 2004). Het element individuele verantwoordelijkheid is ook nauw gekoppeld aan de beloningsstructuur. Als een leerling wordt beoordeeld op basis van de eigen prestaties en gedrag krijgt hij/zij besef individueel verantwoordelijk te zijn voor het eigen leren en de verantwoording voor het geven van hulp aan een ander. Resultaatverantwoordelijkheid kan bereikt worden door iedere leerling een individuele toets te laten maken en de groepsuitslag te laten bestaan uit een optelling van individuele scores of het gemiddelde ervan (Van Vugt, 2002).

Tijdens het samenwerken zijn de leerlingen in gesprek en is er veel *directe simultane interactie*. Leerlingen wisselen ideeën en informatie uit, verwoorden hun gedachtengang, overleggen met elkaar en helpen elkaar (Förrer et al., 2004; Van Vugt, 2002). Het voordeel hiervan is dat kinderen ervaringen opdoen en deze uitwisselen. Degene die uitlegt profiteert omdat hij met het uitleggen en samenvatten van informatie de kennis op een hoger niveau verwerkt. Ook degene die de uitleg krijgt heeft profijt, want hij/zij krijgt toegespitste uitleg in een taal die past bij leeftijd en ontwikkeling. Leeftijdgenoten hebben vaak eerder door wat het probleem is, en kunnen snel en direct helpen (Van Vugt, 2002).

Bij *gelijk(waardig)e deelname* gaat het om de vraag hoe de leerlingen meedoen. Deelname wordt bevorderd door beurten te geven, want dan is de verwachting dat leerlingen iets bijdragen. De kans op gelijke deelname wordt vergroot door werk- of taakverdeling. Iedere leerling wordt verantwoordelijk gemaakt voor een deel van de taak (Van Vugt, 2002).

4.3. Uitkomsten van coöperatief leren

Laag presterende kinderen en leerlingen uit achterstandssituaties profiteren in het algemeen het meest van coöperatief leren, maar de voordelen die de zwakkere leerling verwerft gaat niet ten koste van de beter presterende leerlingen. De sterkere leerlingen in een groep die volgens de principes van coöperatief leren werken, vertoonden in het algemeen gelijke of betere resultaten dan in traditionele klassen. Deze effecten hangen sterk samen met de positieve onderlinge afhankelijkheid en de individuele verantwoordelijkheid. Deze twee aspecten moeten aanwezig zijn om het coöperatief leren tot positieve resultaten te leiden (Kagan, 2005; Van Vugt, 2002). Kagan (2005) noemt nog een aantal andere punten waarop coöperatief leren

een positieve uitwerking heeft. De zelfwaardering wordt beter, waarschijnlijk omdat er verbeterde relaties zijn tussen de leerlingen en hun leeftijdgenoten en door verbeterde schoolprestaties. Leerlingen die coöperatief werken gaan zichzelf meer controleren en hebben dus meer zelfdiscipline. Van Vugt (2002) geeft ook aan dat er een zichtbare verbetering is in de sfeer en het pedagogisch klimaat binnen de groep. De coöperatieve methodieken hebben een positief effect op bijvoorbeeld de relaties binnen groepen, de acceptatie en verschillen tussen kinderen en de eigenwaarde.

Samengevat kan worden gezegd dat coöperatief leren primair een pedagogisch-didactische werkwijze is, ontwikkeld om te bereiken dat: a) de prestaties van zowel goede, middelmatige als zwakke leerlingen verbeteren en een positieve houding ontstaat ten opzichte van het leveren van goede prestaties, b) de vaardigheden van kinderen om samen te werken, nodig om later in de maatschappij te kunnen functioneren, vergroten en c) de onderlinge acceptatie en waardering van elkaar verbetert door het scheppen van situaties waarin je goede samenwerking beloont (Van Vugt, 2002). Aangezien verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat coöperatief leren ook daadwerkelijk tot betere leerresultaten leidt en ook positieve effecten heeft op bijvoorbeeld relaties tussen kinderen en de eigenwaarde van leerlingen, zou deze manier van leren zeker toegepast moeten kunnen worden in het (speciaal basis)onderwijs.

5. Beschrijving problematiek

De voornaamste stoornissen/probleemgebieden van leerlingen op de Leilinde worden toegelicht, respectievelijk de sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstand, cognitieve beperking, ADHD en autisme. Er zal worden ingegaan op de symptomen van de beperkingen en tevens zal de relatie met coöperatief leren worden toegelicht.

5.1. Sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstand

Een gunstige sociaal-emotionele ontwikkeling kan als volgt worden omschreven: het in de maatschappij en in groepsverband kunnen leven en het kunnen omgaan met emoties die daarbij een rol spelen. Leerlingen die op dit gebied een achterstand hebben zijn sociaal-emotioneel minder competent. De kennis over het kunnen leven in groepsverband en de emoties die daarbij een rol spelen is bij hen onvoldoende ontwikkeld. Zij hebben moeite met het juist toepassen van emoties in situaties en met het omgaan van emoties (Deley, 2004). De vaardigheid om emoties van anderen te kunnen begrijpen is essentieel bij de sociale ontwikkeling. Wanneer een leerling emoties van anderen niet begrijpt is de kans kleiner dat hij/zij zich behulpzaam op zal stellen dan een kind dat deze emoties wel begrijpt. Een leerling met een sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstand wil vaak wel samenwerken en vriendschappen sluiten, maar de leerling weet niet hoe hij/zij dit moet aanpakken. Samenwerking zal daarom vaak niet spontaan optreden, hier ligt dus een belangrijke taak voor leerkrachten en klasgenoten (Downs & Smith, 2004).

Het is voor leerlingen met een sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstand belangrijk om sociale vaardigheden expliciet aan de orde te stellen en te oefenen. Wanneer dit niet wordt gedaan zal een dergelijke ontwikkelingsachterstand van de leerling niet minder worden (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). Het beschikken over sociale vaardigheden hoeft geen voorwaarde te zijn voor het coöperatief leren. De sociale ontwikkeling is een aandachtspunt in het basisonderwijs. Een doel is dat het ik-perspectief wordt verbreed naar het wij-perspectief. Coöperatief leren kan ondersteunend werken bij het bereiken van dat doel, de benodigde sociale vaardigheden kunnen stapsgewijs worden aangeleerd (van der Linden & Haenen, 1999). Leerlingen kunnen profiteren van coöperatief leren, zowel wat betreft hun sociaal-emotionele ontwikkeling als hun cognitieve ontwikkeling (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). De

sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling kunnen niet los van elkaar worden gezien, daarom zal in paragraaf 5.2 de cognitieve ontwikkeling verder worden toegelicht.

5.2. Cognitieve beperking

Leerlingen met een cognitieve beperking hebben naast leerproblemen ook vaak te maken met problemen in de communicatie en met sociale en interpersoonlijke vaardigheden (American Psychiatric Association, 1994). Door de bijkomende problemen van een cognitieve beperking is het van belang deze leerlingen te stimuleren in hun communicatieve en sociale vaardigheden. Middels deze stimulatie worden dergelijke vaardigheden bevorderd, hetgeen ook het samenwerken op een positieve manier zal beïnvloeden (Farrel, 2008).

Bij het stimuleren moet er rekening worden gehouden met het feit dat communiceren meer is dan het simpelweg uitwisselen van boodschappen tussen zender en ontvanger. Het gebeurt altijd met bepaalde doelen. Daarbij bevatten de meeste vormen van communicatie zowel verbale als non-verbale elementen (Steehouder et al., 1999). Leerlingen met een cognitieve beperking hebben moeite met het doel van de zender. Als ontvanger begrijpen zij de boodschap niet of niet volledig. Bij non-verbale communicatie vindt een leerling met een zwakke cognitie het ingewikkeld om lichaamssignalen en gezichtsuitdrukkingen te interpreteren. Een hulpmiddel om deze vaardigheid te oefenen is het gebruik van video-opnamen, die vervolgens door leerkracht en leerlingen bekeken en besproken kunnen worden. Het doel hiervan is om te achterhalen of de boodschap die de zender overbrengt en die de ontvanger ontvangt met elkaar overeenstemt (Farrel, 2008).

Onderzoek naar individuele leerlingen met een cognitieve beperking wijst uit dat een dagelijkse intensief interactiemoment ten goede komt aan de communicatie. Tevens leidt deelname aan positieve sociale interacties in sommige gevallen tot het verminderen van stereotype gedrag dat regelmatig voorkomt bij leerlingen met een cognitieve beperking (Nind & Kellet, 2005). Daarbij hebben kinderen met een cognitieve beperking behoefte aan symbolische communicatie. Het volgens een vast stramien en op een vast tijdstip werken met pictogrammen biedt de leerling houvast. Wanneer cognitief beperkte kinderen communiceren via gesproken taal is het belangrijk dat zij hierin worden aangemoedigd door hun omgeving. Daarnaast is het van belang dat zowel volwassenen als andere kinderen direct in staat zijn tot een reactie. Deze reactie moet op een natuurlijke wijze worden geformuleerd, een overdreven langzame of duidelijke reactie werkt niet effectief. De leerling mag niet met praten overspoeld

worden. Het is dus belangrijk om een omgeving te creëren in welke cognitief beperkte leerlingen de interactie zelf leiden, zo direct mogelijk hun vragen beantwoord krijgen en de mogelijkheid hebben om direct op anderen te reageren. Daarbij geldt voor het geven van instructie dat het belangrijk is dat de leerkracht taakanalytisch te werk gaat. De leerstof en de aanpak moet in deeltaken uitgelegd worden waarin alles stap voor stap gebeurt. Behalve voor het aanbieden van lesstof geldt het taakanalytisch instructie geven ook voor het leren samenwerken (Farrell, 2008).

Leerlingen met een cognitieve beperking hebben een grote behoefte aan stapsgewijze instructie om tegemoet te komen aan de behoefte aan duidelijkheid en structuur, óók wat betreft (leren) samenwerken. Eerst moeten leerlingen weten wat als gewenst en wat als ongewenst (samenwerkings)gedrag wordt ervaren. Vervolgens zijn leerlingen op de hoogte dat positief gedrag een beloning oplevert en dat negatief gedrag consequenties met zich meebrengt. Belonen leidt tot meer plezier bij het uitvoeren van een activiteit. Een werkvorm die hierbij ingezet kan worden is leerlingen elkaar complimenten laten geven. Negatief gedrag heeft vaststaande consequenties. De leerkracht moet dit consistent hanteren (Farrell, 2008).

Cognitief beperkte leerlingen zijn op school slechts de helft van de tijd geconcentreerd en alert (Farrell, 2008). Coöperatief leren zal daarom een gunstig effect kunnen geven, omdat leerlingen dan actiever en geconcentreerder zullen werken (Kagan, 2005).

5.3. ADHD

De DSM-IV diagnose ADHD kenmerkt zich aan drie gedragskenmerken: ongeconcentreerd gedrag, hyperactiviteit en impulsiviteit. Daarin onderscheidt de DSM-IV drie typen ADHD: het gecombineerde type, het aandachtszwakke type en het hyperactief/impulsieve type. ADHD komt voor bij drie tot vijf procent van de kinderen in de basisschoolleeftijd (Verhulst, Verheij, & Ferdinand, 2003).

De problemen van ADHD gaan vaak samen met minder dan gemiddelde schoolprestaties en motivatieproblemen (Hoza, Pelham, Waschbusch, Kipp, & Owens, 2001). Leerlingen met ADHD kunnen zichzelf niet motiveren en zien geen tussentijds succes waardoor het moeilijker wordt om een taak af te maken (Hoza et al, 2001). Om deze reden is het van belang dat wanneer een leerling met ADHD gaat samenwerken, hij een taak krijgt die redelijk eenvoudig is en een beperkt aantal stappen heeft. De stappen kunnen uitgewerkt worden in een stappenplan, eventueel voorzien van pictogrammen (Förner, Jansen, & Kenter,

2004; CEDgroep, n.d.). Dit zorgt voor duidelijkheid en verhoogt de concentratie, het helpt ook om de perioden van samenwerken kort te laten duren en de tijd te visualiseren (CEDgroep, n.d.).

De sociale interactie van leerlingen met ADHD wordt vaak bepaald door negatieve feedback van zowel ouders, leerkrachten als leeftijdsgenoten. Klasgenoten willen vaak niet met deze leerlingen samenwerken of samenspelen omdat ze hen te bepalend en te impulsief vinden (Förrer et al, 2004). Voor klasgenoten is de reactie van leerlingen met ADHD op hun gedrag vaak onverwacht, dit wordt veroorzaakt doordat leerlingen met ADHD moeite hebben om gedrag te interpreteren (Matthys, Cuperus, & Engeland, 2001). Juist omdat de leerlingen met ADHD vaak afgewezen worden door hun klasgenoten is het van belang dat zij op een goede manier leren samenwerken (Förrer et al, 2004). Ondanks deze negatieve interacties blijven deze leerlingen erg optimistisch wat betreft sociale situaties en schoolse taken, zij overschatten zichzelf (Diener & Milich, 1997; Hoang, 2006). Het geven van positieve feedback zorgde er in het onderzoek van Diener en Milich (1997) voor dat de jongens met ADHD het gevoel kregen dat hun samenwerkingspartner positief over hen dacht en dat de jongens meer realistische verwachtingen hadden ten aanzien van de volgende uit te voeren taak. Of dit ook het geval is bij meisjes is niet onderzocht.

Tijdens het samenwerken in de klas is het van belang dat er positieve feedback gegeven wordt. Als het samenwerken begint, kunnen de succeservaringen van de vorige keer herhaald worden (Förrer et al, 2004). Het is goed als leerlingen met ADHD door deze complimenten leren dat hun eigen inspanning een bijdrage heeft geleverd aan het succes en dat dit niet alleen het gevolg is van geluk (Hoza et al, 2001).

Voor leerlingen met ADHD is het van belang dat zij regelmatig de gelegenheid krijgen om te bewegen. Het krijgen van ruimte om te bewegen komt de concentratie en motivatie van een leerling met ADHD ten goede (CEDgroep, n.d.). Bij het SCL wordt vaak gebruik gemaakt van rollen, dit bevordert positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid. Bepaalde rollen helpen leerlingen met ADHD om succesvol samen te kunnen werken. Een voorbeeld van een geschikte rol is de rol van Materiaalbaas, de leerling is dan verantwoordelijk voor het ophalen en brengen van het materiaal (Förrer et al, 2004).

5.4. Autisme

Coöperatie en het helpen en leren van elkaar kunnen als essentiële kenmerken van het sociale leven worden beschouwd. Echter, kinderen met autisme ervaren veel problemen op het gebied van communicatieve en sociale vaardigheden. De American Psychiatric Association (APA,1994) beschrijft een stoornis binnen het autistisch spectrum als volgt: het kind heeft beperkingen in de sociale interacties en communicatie; en het kind laat beperkte, zich herhalende stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten zien. Deze informatie samennemend kan er worden getwijfeld aan de capaciteiten van kinderen met autisme om samen te werken en sociale interacties te onderhouden.

Het is gebleken dat coöperatief leren succesvol is voor kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum. Grey et al. (2007) hebben het effect van coöperatief leren bij kinderen met autisme op een school voor speciaal onderwijs en op een school voor regulier onderwijs onderzocht. Er werd enkel een effect gevonden op sociaal gebied, op het gebied van taken vonden de onderzoekers geen effect. Het is van belang te benadrukken dat coöperatief leren het meeste effect heeft bij het leren in kleine groepen.

Dit resultaat is eveneens naar voren gekomen in het onderzoek van Ducan et al. (1995) waarin de effecten van coöperatief leren ten opzichte van academische prestaties en sociale interacties werden onderzocht. Het coöperatief leren moest in dit onderzoek aan een aantal voorwaarden voldoen, namelijk: 1) een systematische begeleiding, 2) instructie voor kinderen met een beperking en 3) sociale vaardigheden training in de vorm van een natuurlijke, geïntegreerde omgeving. De sociale vaardigheden bij kinderen met autisme verbeterden significant, hetgeen wordt veroorzaakt door gestructureerde taken, relatief kleine klassen, heterogene groepen, het herhaaldelijk checken van de leerprestaties van de leerlingen en een bekrachtiging van de sociale vaardigheden van elke groep.

Naast de gevonden effecten van coöperatief leren richt het onderzoek van Kamps et al. (1992) zich op het aanleren van sociale vaardigheden bij kinderen met autisme. Het aanleren van dergelijke vaardigheden is toegepast middels de volgende handelingen: het initiëren en onderhouden van interacties, het geven en ontvangen van complimenten, delen met andere kinderen, vragen om hulp en het bieden van hulp en het laten deelnemen van anderen in activiteiten. Resultaten indiceren dat de sociale vaardigheden van kinderen met autisme toenemen in frequentie en duur. De onderzoekers benadrukken het belang van het aanleren van sociale vaardigheden in plaats van het geven van directe instructie. Er wordt dan ook gepleit voor een interactieve groepsinstructie, peer tutoring en coöperatief leren om deze vaardigheden bij kinderen met autisme beter te laten ontwikkelen.

Het belang van het laten samenwerken van autistische kinderen en kinderen zonder autisme blijkt eveneens uit het onderzoek van Kamps et al. (2002). Sociale vaardigheden zullen hierdoor namelijk toenemen, hetgeen het beste naar voren komt door het toepassen van coöperatief leren. Het behalen van een grote vordering in sociale vaardigheden bij kinderen met autisme komt het beste tot uiting door getrainde leeftijdsgenoten de kinderen te laten begeleiden, zoals een peer tutor. Voor hen onbekende leeftijdsgenoten lijken in deze studie niet te zorgen voor een positief effect op de sociale vaardigheden bij kinderen met autisme. Er wordt tevens belicht dat ook het contact op zich met leeftijdsgenoten of een zekere vertrouwdheid met de omgeving leidt tot een generalisatie van sociale vaardigheden bij kinderen met autisme.

Tot slot wordt een onderzoek naar zowel het helpen als coöperatie worden toegelicht. Net als Grey en collega's (2007) vonden Liebal et al. (2004) geen effect van coöperatief leren op taakgerichte vaardigheden. Echter, de onderzoekers benadrukken zeer het belang van coöperatief leren op sociale vaardigheden; het delen van doelen, aandacht en intentie helpt een kind met autisme op sociaal gebied. Het helpen en de coöperatie zou een essentieel punt moeten zijn bij sociale interventies om de sociale vaardigheden bij kinderen met autisme te bevorderen.

Alle resultaten van de artikelen samengenomen kan worden geconcludeerd dat coöperatief leren en vormen hiervan een positief effect hebben op de sociale vaardigheden van kinderen met autisme. Echter, er bestaan verschillende manieren om dergelijke resultaten te behalen.

6. Werkvormen

In het voorgaande is duidelijk geworden welke soorten problemen de leerlingen op de Leilinde hebben en welk effect dit heeft op coöperatief leren. In dit hoofdstuk worden werkvormen besproken die eventueel toepasbaar zijn op de Leilinde. Er zal worden ingegaan op het doel, de werkwijze en aspecten die belangrijk zijn voor de leerlingen van de Leilinde bij de uitvoering van de werkvorm.

6.1. De kieskast

De kieskast, ook wel werkwinkel genoemd, is een werkvorm die oorspronkelijk opgezet is voor leerlingen die klaar zijn met de reguliere lesstof. Zij kunnen met behulp van de kieskast zelfstandig aan het werk met aanvullende lesstof. Een belangrijk kenmerk van deze werkvorm is dat de leerling zelfstandig en geheel zonder begeleiding kan werken met de kieskast. De hoofddoelstelling van de kieskast is dat leerlingen leren van keuzetaken. Tevens leren de leerlingen doelen stellen, werk kiezen en plannen. Als leerlingen zelfstandig aan het werk mogen zal hun gevoel van competentie groeien (Kohnstamm, 2002).

De kieskast is een open kast met hierin verschillende taken. Voor elke taak liggen de leermiddelen die nodig zijn klaar in de kast, met indien nodig een schriftelijke uitleg. De taken kunnen een aanvulling zijn op de basisstof of extra stof die aansluit bij de methoden die gebruikt worden. Het is ook mogelijk om het werken met de kieskast als onderdeel van het programma te maken. Er zijn dan één of meerdere vaste momenten in de week dat er met de kieskast gewerkt wordt. In dat geval mogen alle leerlingen, ongeacht of ze klaar zijn met hun werk of niet, een taak uit de kieskast maken (Klabber, 1997).

De meerwaarde van de kieskast is dat deze de zelfstandigheid prikkelt, leerlingen moeten initiatieven nemen en zelf kiezen voor een taak. Tevens leren zij inhoudelijk, door het uitvoeren van taken. Het is mogelijk om taken in de kieskast te plaatsen waarbij twee of meer leerlingen samen één taak uit dienen te voeren, in dat geval is een extra meerwaarde dat de leerlingen leren samenwerken (Klabber, 1997).

De knelpunten die leerkrachten noemen bij het werken met de kieskast zijn dat het veel werk is om de taken te verzamelen of ontwerpen, dat er veel extra correctiewerk is en dat de leerlingen hun gewone werk gaan afraffelen om zo met de kieskast te kunnen gaan werken

(Klabber, 1997). Klabber (1997) veronderstelt dat dit geen knelpunten hoeven zijn indien er duidelijke regels zijn en de leerkrachten op school op een effectieve manier samenwerken.

Voordat er met de kieskast gewerkt kan worden moeten er een aantal zaken met het team van de school besproken worden. De meest ideale situatie is dat er in alle klassen op dezelfde manier met de kieskast omgegaan wordt, dit zorgt ervoor dat er een duidelijke lijn is in de school. Allereerst zal er besloten moeten worden wanneer het werken met de kieskast plaatsvindt. Is de kieskast uitsluitend voor leerlingen die de reguliere lesstof af hebben of krijgt de kieskast een vast moment in het rooster? Er dienen enkele regels opgesteld te worden voor het werken met de kieskast. Het is van belang dat de regels met respect, concreet en positief geformuleerd zijn, dat ze een duidelijke functie hebben en dat ze controleerbaar zijn (Slot & Spanjaard, 1999). Op de kieskast hangt een registratieformulier, hierop kunnen de leerlingen aangeven welke taken zij uitgevoerd hebben. Dit formulier kan de leerkracht zelf ontwerpen. Vervolgens kan de kast in de klas geplaatst worden op een plek waar de looproute naar de kast niet belemmerd is, ook moet er voldoende ruimte zijn voor de kast. Hierna kunnen de eerste taken verzameld of ontworpen worden en in de kast geplaatst. Tot slot kan de kieskast geïntroduceerd worden bij de leerlingen en kan er met de kieskast gewerkt gaan worden.

Voor de meeste zorgleerlingen is structuur en duidelijkheid erg van belang, dit zorgt voor veiligheid, herkenning en rust (Farrell, 2008). Dit kan bereikt worden door de kieskast een vaste plek te geven in de weekplanning. Op het moment dat de leerlingen met de kieskast mogen werken kan er een kieskast-pictogram op het schoolbord gehangen worden. Enkele helder geformuleerde regels zorgen er voor dat de leerlingen goed weten wat er van hen verwacht wordt. Indien alle groepen op ongeveer dezelfde wijze met de kieskast omgaan, zal een leerling als het naar een andere groep gaat de structuur rond de kieskast herkennen. De leerling weet wat er van hem verwacht wordt en zal sneller mee kunnen draaien met de klas.

Het is van groot belang dat in de kieskast niet te veel taken liggen. Als de kieskast net in de klas staat kan begonnen worden met twee verschillende taken. Het is dan wel belangrijk dat leerlingen tegelijk met dezelfde taak bezig kunnen zijn. Dit kan door hen te laten samenwerken of te zorgen voor meerdere materialen. Als de leerlingen gewend zijn geraakt aan het werken met de kieskast kan het aantal taken stapsgewijs uitgebreid worden. Te veel taken zorgt ervoor dat de keuze van een taak te moeilijk wordt en te veel tijd in beslag neemt (Klabbers, 1997).

De taken in de kieskast worden kwalitatief beter wanneer ze een open karakter hebben waardoor de leerlingen hier op hun eigen niveau aan kunnen werken (Klabbers, 1997). Bij

SBO de Leilinde is dit in grote mate van belang aangezien binnen de klassen leerlingen zitten met grote niveauverschillen. Het moet voor alle leerlingen uit de klas mogelijk zijn om alle verschillende taken uit de kieskast uit te kunnen voeren. Als er teveel gevraagd wordt van de leerling, de eisen te zwaar zijn, dan kunnen gevoelens van minderwaardigheid ontstaan met een negatief zelfbeeld en soms faalangst (Kohnstamm, 2002). Een oplossing om complexere taken in de kieskast op te kunnen nemen is om van deze taken samenwerkingstaken te maken. De taken dienen de reflectie op de wijze van aanpak te stimuleren (Klapper, 1997). Dit kan vormgegeven worden door de leerlingen hun taken zelf te laten nakijken of door het resultaat van de taak te laten evalueren met de leerkracht of met een medeleerling. Ook dienen de taken aan te sluiten bij de leerbehoeftes en interesses van de leerlingen, dit vergroot de motivatie (Klapper, 1997).

Het registratieformulier geeft de leerkrachten en leerlingen een beeld van welke taken aanwezig zijn in de kieskast en welke al door leerlingen uitgevoerd zijn. Aangezien veel leerlingen van de Leilinde taalproblemen hebben, is het aan te raden het registratieformulier te voorzien van pictogrammen of afbeeldingen die voor de betreffende taak staan.

In het borgboek van de Leilinde staat dat er in elke klas een kieskast is waarmee gemiddeld een keer per week gewerkt wordt. Tevens staat in het borgboek vermeld dat de inhoud van de kieskast om de vijf tot tien weken verandert en vaak gerelateerd is aan een bepaald thema (SBO de Leilinde, 2008). In de interviews, die op 18 maart 2009 plaatsvonden, bleek op dat moment dat nog niet in alle klassen met de kieskast gewerkt wordt.

Het team van de Leilinde zou graag willen dat de kieskast geïntegreerd wordt in het taakwerk. Dit zou betekenen dat op de taakkaarten van de leerlingen de kieskast als taak staat. Dit betekent dat de kieskast niet gebruikt gaat worden voor de leerlingen die klaar zijn met de reguliere lesstof. De kieskast wordt dan opgenomen in het programma en de leerlingen kunnen op een zelf gekozen moment aan de gang gaan met de kieskast.

Ook wil de Leilinde graag dat er in de kieskast taken liggen die de leerlingen samen moeten uitvoeren. Gezien het feit dat de leerlingen zelfstandig met de kieskast werken, lijkt het voor de hand liggend om de leerlingen zelf een medeleerling te laten zoeken om mee samen te werken. Indien dit in de praktijk niet blijkt te werken, kan de leerkracht meer sturen in het maken van koppels en groepjes. Het is ook een mogelijkheid om leerlingen samen met hun maatje (zie werkvorm: maatjeswerk) een taak uit de kast te laten kiezen. Naast taken waarbij samengewerkt dient te worden zullen ook taken in de kieskast liggen die de leerlingen individueel uit dienen te voeren. Het is van belang dat bij elke taak duidelijk aangegeven

wordt of het om een samenwerkingstaak gaat of om een taak die individueel uitgevoerd wordt, dit kan met behulp van een pictogram.

De leerlingen kunnen een aandeel leveren in de inrichting van de kieskast. De betrokkenheid van de leerlingen zal hierdoor toenemen (Klabber, 1997). Dit kan bij de Leilinde groepoverstijgend gebeuren, voor de leerlingen uit de eindgroep is het een uitdaging om taken te ontwerpen die in de kieskast van de andere groepen komen te liggen. Het eventuele correctie werk kan ook uitgevoerd worden door de leerlingen van de eindgroep.

6.2. Maatjeswerk

Maatjeswerk kan worden omschreven als een leervorm waarin twee leerlingen aan elkaar gekoppeld worden om bepaalde opdrachten te maken. De maatjes kunnen wekelijks door de leerkracht aan elkaar worden gekoppeld, maar dit kan ook maandelijks of over een langer of korter tijdsbestek.

De achterliggende gedachte van maatjeswerk is het bevorderen van het sociale netwerk van leerlingen, het sterker worden, het zelfstandiger worden en bij moeilijke taken kunnen volhouden. Tevens kunnen leerlingen elkaar voorbereiden op een opdracht en een opdracht bespreken. Daarnaast zijn zij middels maatjeswerk in staat tot het uitwisselen van ervaringen en het raadplegen van elkaar wanneer er een probleem optreedt. Ten opzichte van vriendschap kunnen er nog drie kenmerken van maatjeswerk worden beschreven: 1) het persoonlijke karakter, 2) uitgaan van betrokkenheid en gelijkwaardigheid en 3) de alledaagsheid van het contact (Förrer, Jansen & Kenter, 2004; Knapen, 2004).

In de praktijk worden maatjes aan elkaar gekoppeld door de leerkracht. Er kunnen bij maatjeswerk verschillende opdrachten of leervormen van toepassing zijn, zoals buiten spelen, samenwerken aan taken, spelen in een leerhoek en dergelijke. Maatjeswerk kan ook worden ingezet bij een zelfstandige verwerking van de leerstof. Het is van belang dat de leerkracht het geheel goed stuurt en tot een structuur brengt (Knapen, 2004).

De Leilinde past het samenwerken momenteel toe in alle vier de groepen. In de Kwikstarten wordt getracht maatjeswerk toe te passen middels maatjes te laten samenwerken. De introductie van samenwerking vindt klassikaal plaats en er wordt daarna gewerkt in tweetallen. Bij de Spechten daarentegen vindt het maatjeswerk voornamelijk plaats tijdens het buiten spelen, bij het invullen van werkbladen van de zaakvakken en kan de leerkracht samen met de leerlingen nieuwe activiteiten zoeken waarbij samengewerkt wordt.

Deze vormen van maatjeswerk vinden plaats in een week, waarbij gewerkt wordt met pictogrammen. Deze pictogrammen worden door leerlingen gebruikt wanneer zij met een medeleerling samenwerken. Bij de Papegaaien varieert het zeer sterk wanneer maatjeswerk plaatsvindt. Er wordt wekelijks met een maatje gewerkt en op het bord vult de leerkracht in wie met wie samenwerkt. Wederom wordt in deze klas gewerkt met pictogrammen. Tot slot wordt er door de Adelaars ook gewerkt met maatjes, hetgeen ongeveer dertig minuten per dag wordt toegepast (SBO de Leilinde, 2008).

Uit de nulmeting, de interviews, en observaties is gebleken dat het maatjeswerk wordt toegepast, maar het behoeft enige verbetering. Het is van belang dat de leerkrachten van de Leilinde maatjeswerk in meer vormen gaan toepassen zoals het meer betrekken van kinderen op elkaar, het oefenen van bepaalde opdrachten en dergelijke. Op veel vormen van leren en spelen kan samenwerken worden betrokken. Tevens is het belangrijk te benadrukken dat de leerlingen zich meer bewust worden van het samenwerken, op deze manier ontstaat er meer betrokkenheid en gelijkwaardigheid. Voorbeelden hiervan zijn: het respectvol reageren als een leerling hoort wie zijn of haar maatje is, het zelf verantwoordelijk zijn voor je eigen spullen en taken, fluisterend werken, het laten uitpraten van elkaar, het eerlijk verdelen van taken en het nemen en geven van eigen verantwoordelijkheid.

Het heterogene karakter van de leerlingen van de Leilinde zorgt voor enige voorbereiding bij het indelen van de duo's. Hierbij zal de leerkracht zowel inhoudelijke als sociale doelen moeten formuleren, omdat het indelen van juiste duo's zeer belangrijk is. Een uitgangspunt van coöperatief leren is het vormen van heterogene groepen/duo's, hierdoor kunnen de leerlingen met elkaars verschillen omgaan en tevens elkaar aanvullen. Bij het samenstellen van de duo's zal door de leerkracht rekening moeten worden gehouden met cognitie, motivatie, sociale vaardigheden en dergelijke. De kennis van de leerkracht over de leerlingen is bij het vormen van duo's van belang (Knapen, 2004). Er kan bijvoorbeeld worden getwijfeld om altijd in niveaoverschillen in te delen, omdat dan de betere leerling altijd de kar moet trekken. Daarnaast kan ook het indelen in dezelfde niveaus als niet effectief worden gezien, omdat wanneer leerlingen met een laag niveau samenwerken zij samen achterblijven op sociaal en/of cognitief gebied. Vooralsnog wordt uitgegaan van het indelen in heterogene duo's, omdat dit de gedachte is achter het coöperatief leren (Förner, Jansen & Kenter, 2004).

Na de door de leerkracht gevormde duo's en het toelichten van de taak kan worden begonnen met het samenwerken. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling zelf een oplossing van een taak bedenkt, waarbij de andere leerling observeert en controleert. Bij een niet

gevonden oplossing kan het maatje helpen. Hierna wordt van rol gewisseld. Tenslotte zal de taak door de leerkracht worden nabesproken, waarbij de leerkracht de leerlingen klassikaal bevraagt naar de oplossing van de taak en het samenwerken op zich. Een variatie hierop is dat leerlingen zelf de opgaven maken en hun antwoorden met elkaar vergelijken, waarbij niet-gelijke antwoorden worden besproken. Daarna vindt er een evaluatie plaats. Een evaluatie heeft een expliciete plaats binnen het maatjeswerk en coöperatief leren, omdat een leerling zelf moet kunnen reflecteren op het procesverloop (Förrer, Jansen & Kenter, 2004; Knapen, 2004). Zo'n evaluatie kan bestaan uit de volgende vragen:

- Hoe is het samenwerken gegaan?
- Heeft iedereen zijn rol gehouden?
- Wat ging goed bij het samenwerken?
- Wat ging er minder?
- Wat zou je de volgende keer anders doen?
- Wat heb je van de anderen geleerd?
- Hoe ging het 'elkaar-aankijken-als-je-met-de-anderen-praatte'?

Deze vorm van maatjeswerk kan worden gebruikt bij zowel open als gesloten vragen, oefenopdrachten en inzichtvragen en taal, rekenen en zaakvakken. Tevens kunnen jonge leerlingen of leerlingen met een cognitieve achterstand op deze manier samenwerken met bijvoorbeeld ontwikkelingsmateriaal, samen een tekening of puzzel maken of bij een spel (Förrer, Jansen & Kenter, 2004).

Het werken in maatjes kan op de Leilinde in alle groepen worden toegepast. In de hogere groepen zal dit voornamelijk zijn bij zaakvakken, taal en rekenen, terwijl de lagere groepen maatjeswerk op een meer speelse manier kunnen toepassen. Van belang is dat er wordt geëvalueerd hoe de samenwerking is gegaan en dat er sprake is van wederzijds respect. Op deze manier ontstaat er gelijkwaardigheid en zijn de leerlingen bewust van het samenwerken.

6.3. Energizers

Energizers zijn groepsactiviteiten voor onder- en bovenbouw leerlingen in het basisonderwijs. De energize-activiteiten zijn onderdeel van de methode Leefstijl, een methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Het doel van energizers is het scheppen van een goede sfeer in de klas, het bevorderen van sociale vaardigheden en het stimuleren van

samenwerking. Een voorbeeld van een energizer die in de praktijk inzetbaar is ter bevordering van de samenwerking is ‘Knallende ballonnen’ (Apacki, 2006). Het doel van de knallende ballonnen is dat alle lichaamsdelen samenwerken om ballonnen op te blazen en te laten knallen. Alle kinderen krijgen van de leerkracht te horen wat voor lichaamsdeel ze zijn (hoofd: knik met je hoofd, linkerhand: zwaai met je linkerhand, rechterhand: zwaai met je rechterhand, romp: draai met je lichaam, linkervoet: hink op je linkervoet, rechervoet: hink op je rechervoet). De kinderen maken de beweging die hoort bij hun lichaamsdeel en zoeken de andere vijf lichaamsdelen die ze nodig hebben om een volledig lichaam te vormen. Als alle lichamen compleet zijn krijgen de kinderen de opdracht om een ballon te nemen, op te blazen en te laten ontploffen. De leerkracht geeft de volgende instructies: “linkervoet”, “rechervoet”, “linkerhand”, “rechterhand” lopen samen naar de tafel. “Linkerhand” neemt een ballon en draagt hem naar “hoofd”. Terwijl “rechterhand” hem vasthoudt, blaast “hoofd” de ballon op. De twee “handen” leggen er een knoop in en leggen hem op een stoel (of op de grond). “Romp” gaat erop zitten en ... knal! (Apacki, 2006).

Bij het gebruik van energizers is het met name in het speciaal onderwijs belangrijk om het doel van de groepsactiviteiten te bespreken. Veel kinderen associëren een spel met winnen en verliezen. Energizers kunnen gebruikt worden om binnen de klas subgroepjes te vormen, zonder dat er kinderen buitengesloten worden of het gevoel krijgen buitengesloten te zijn. Bij lessen van de methode Leefstijl hebben kinderen het recht om te ‘passen’. Dit betekent dat ze het recht hebben om niets te zeggen in een discussie, gesprek of activiteit waarin persoonlijke meningen gevoelens of ervaringen worden geuit. In een sfeer van vertrouwen en respect zullen de meeste leerlingen waarschijnlijk juist mee willen doen. Dit ‘recht om te passen’ moet niet alleen aan het begin, maar herhaaldelijk benadrukt worden. Het is niet de bedoeling dat leerlingen dit recht gebruiken om onder opdrachten uit te komen (Schulte, 2000) Met name in het speciaal onderwijs, vanwege de diverse problematieken, is het zeer belangrijk om het recht om te passen in acht te nemen.

6.4. Leerlingen als tutoren

Een vorm van samenwerken die wordt toegepast binnen de Leilinde betreft de samenwerking tussen een oudere en een jongere leerling. De leerlingen van de Adelaars (‘oudste kinderen’) zijn tutor voor een leerling van de Kwikstaarten (‘jongste kinderen’). De kinderen helpen elkaar op die manier niet alleen binnen de eigen groep, maar ook groepsoverstijgend. Drie

leerlingen uit de eindgroep 'de Adelaars' begeleiden tweemaal in de week individueel enkele jonge kinderen van 'de Kwikstaarten' met lezen. Hierdoor leren deze jongste leerlingen sneller en beter lezen. De leesvaardigheid en het plezier in lezen wordt hiermee gestimuleerd. De school wil graag meer tijd vrij maken voor groepsoverstijgende activiteiten/taken.

Op een school en in een klas doen zich veel situaties voor waarin kinderen samenwerken, namelijk het helpen en leren van elkaar. Vaak wordt deze vorm van hulp informeel gegeven en gaat het om een spontane vorm van begeleiding. Dit kan zowel tussen leeftijdsgenoten (peer tutoring) plaatsvinden als tussen leerlingen van verschillende leeftijden (cross-age peer tutoring). Onder peer tutoring worden beide vormen van tutoring verstaan. Via deze samenwerkingsvormen worden leerlingen ingezet om andere leerlingen te helpen met het leren, het inoefenen of verwerven van bepaalde vaardigheden of leerinhouden (Van Keer, 2002).

Veel onderzoeksresultaten van studies naar tutoring wijzen op verbeterde leerprestaties op verschillende gebieden, ook voor leerlingen met leermoeilijkheden. Zowel de leerling die geholpen wordt als de leerling die de hulp biedt, heeft baat bij de samenwerkingsrelatie. Enkele studies wijzen erop dat de positieve effecten van peer tutoring groter zijn voor de tutor dan voor de begeleide leerling. Dit kan mogelijk verklaard worden door het feit dat tutores worden uitgedaagd om hun leerinhouden vollediger te maken en vanuit verschillend perspectief te overdenken. Iets uitleggen aan een ander vereist een reflectie over de leerinhoud, waardoor de tutores zelf deze leerinhoud beter gaan begrijpen en daarmee hun kennis en vaardigheden op een hoger niveau kunnen brengen (van Keer, 2002). Tutores en de begeleide leerlingen komen op cognitief vlak dicht bij elkaar dan de leerlingen en de leerkracht. Hierdoor begrijpen ze vaak goed elkaars problemen die ontstaan tijdens het maken van een taak (Gaustad, 1992).

Naast deze effecten op het cognitieve vlak, worden er ook positieve resultaten op sociaal-emotioneel vlak gevonden. De sociale vaardigheden en onderlinge relaties verbeteren. Tevens ontwikkelen leerlingen vaak een positievere houding ten opzichte van verschillende vakken (van Keer, 2002). De privacy die leerlingen krijgen in een één op één situatie zorgt voor veiligheid, voornamelijk bij verlegen of onzekere kinderen. Een fout maken voor een klas zorgt vaak voor meer schaamte dan fouten maken in een één op één situatie, mits de relatie tussen de tutor en het begeleide kind goed is. Het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de tutor maakt een groei door wanneer zij concreet bewijs zien van hun competenties (Gaustad, 1992).

Het opstarten van peer tutoring begint met een planning. Er moeten een aantal elementen worden meegenomen om peer tutoring te laten slagen binnen de Leilinde. De leerlingen dienen getraind te worden als tutor voordat tutoring als werkvorm ingezet kan worden. De aankomende tutores moeten bekend worden met componenten die nodig zijn voor succesvolle begeleiding van de jongere leerling. Participatie is één component. De tutor creëert ruimte voor vragen van de begeleide leerlingen en speelt hierop in. Een tweede component is aanmoediging. De tutor weet de leerling te motiveren vooraf en tijdens het maken van de taak. Het geven van feedback en correcties is een derde component. De tutor informeert de leerling tijdens de taak over het proces en maakt correcties wanneer dit nodig is. Het is belangrijk dat de leerling deze feedback ontvangt om zijn taak te kunnen vervolgen. Gedurende de tutortraining biedt een rollenspel de mogelijkheid om te oefenen met deze drie componenten. Tijdens de training kan eveneens een bezoek worden gebracht aan de klas waar leerlingen begeleid gaan worden. De aankomende tutores krijgen op die manier een beeld van het gedrag van de leerlingen die zij gaan begeleiden (Gaustad, 1992).

Veel peer tutoring programma's maken een koppel van hetzelfde geslacht, maar het is niet bewezen dat dit effectiever werkt dan een koppel van een jongen en een meisje. Bij de koppeling moet gekeken worden naar de vaardigheden van de tutor. Van een leerling van de Adelaars (tutor) met lage cognitieve vaardigheden is het belangrijk eerst duidelijk te hebben of hij/zij de taak waaraan de begeleide leerling gaat werken voldoende begrijpt om te kunnen begeleiden. Daarnaast is het van belang dat rekening gehouden wordt met de sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen bij het koppelen van een tutor aan een leerling die begeleid gaat worden (Gaustad, 1992).

Het organiseren van cross-age tutoring is niet gemakkelijk, omdat er gewerkt gaat worden met twee leerlingen uit verschillende klassen. Een goed overleg tussen beide leerkrachten en het bekijken van het lesprogramma is dus van groot belang. Daarnaast moet bepaald worden hoe lang en hoe vaak een moment voor tutoring wordt gepland. Hoe vaker het tutores wordt toegepast, hoe groter de winst zal zijn. Uit onderzoek blijkt dat tutores die vier keer per week een leerling begeleid hebben meer resultaat boekten dan leerlingen die dit twee keer per week deden. Ander onderzoek laat zien dat peer tutoring twee keer per dag geen betere resultaten boekt dan wanneer één keer per dag peer tutoring plaatsvindt. Effectief gebleken programma's bevelen tussen de vijftien tot dertig minuten per dag aan voor peer tutoring. De plek waar tutoring kan plaatsvinden, hangt af van de taak. Veel leerlingen kunnen goed werken in een grote rustige ruimte. Het laten plaatsvinden van tutoring in een hoek in

het klaslokaal is een goede plek wanneer de leerkracht mee wil kijken. De kans om als tutor of begeleide leerling afgeleid te worden, is dan echter groot (Gaustad, 1992).

6.5. Werken met routines

Vooraf leerlingen in het speciaal basisonderwijs hebben behoefte aan structuur, daarom is het belangrijk dat er gebruik gemaakt wordt van routinewerkvormen die in alle klassen worden ingezet en dus schoolbreed worden ingevoerd.

Wanneer de Leilinde structureel zal gaan werken met coöperatief leren, vindt er veel interactie plaats. Om prettig te kunnen blijven samenwerken is het belangrijk dat het geluidsniveau in de groep op een acceptabel niveau is. Hiervoor kan er gebruik gemaakt worden van een indeling in verschillende stemmen, welke op verschillende momenten ingezet kunnen worden. Zo is er *de groepsstem* die iedereen gebruikt die in de hele klas verstaanbaar wil zijn. Een tweede soort stem is de *teamstem*, deze wordt gebruikt als de kinderen in groepjes/teams werken. Deze stem is verstaanbaar binnen het team, maar niet daarbuiten. Een laatste vorm is de *liniaalstem*, waarvan het geluidsniveau net hard genoeg is om een afstand van dertig centimeter te overbruggen. De stem is geschikt voor het werken in tweetallen (Van der Heijden, 2005).

Een andere belangrijke routine is het *stilteteken*. In een klas waar gewerkt wordt met coöperatief leren, zijn de kinderen betrokken en actief aan het werk in groepjes. Het vragen om stilte, omdat de leerkracht een nieuwe opdracht wil geven, kan dan veel tijd en energie kosten. Daarvoor is het stilteteken, waarbij de leerkracht als eerst zijn hand omhoog steekt. De leerkracht heeft de regie over dit teken en de kinderen zijn medeverantwoordelijk voor het verkrijgen van de stilte. De leerkracht steekt de rechterhand omhoog. De leerlingen zien dit, waarschuwen indien nodig hun medeleerlingen en steken ook hun rechterhand omhoog. De kinderen worden bedankt voor de stilte en de leerkracht begint met de instructie. Er bestaan natuurlijk ook varianten op de uitvoering van het stilteteken, bijvoorbeeld twee handen op steken of het time-out teken maken. Binnen de school moeten hier consequente afspraken over worden gemaakt. Het is belangrijk om aan te geven dat alleen de leerkracht met het stilteteken mag beginnen. Er zijn namelijk leerlingen die zelf om stilte willen vragen (Van der Heijden, 2005).

Om schoolbreed te werken met de hiervoor beschreven routines zijn er verschillende punten van belang. De verschillende soorten stemmen moeten gevisualiseerd worden met

pictogrammen en als poster in de klas worden opgehangen. Hierbij kunnen de stemmen eerst in de klas geoefend worden. Ten tweede zou ook voor het stilteteken een poster gemaakt moeten worden met pictogrammen van het stappenplan. Verder geldt voor het stilteteken dat het gebruik ervan geëvalueerd dient te worden. Dit kan worden gedaan met behulp van een stopwatch. Hiermee kan precies worden aangegeven hoe lang het duurt voordat het stil is geworden. Dit werkt voor de leerlingen motiverend om een volgende keer sneller stil te zijn. Tot slot is het belangrijk om leerlingen te belonen wanneer ze het stilteteken goed gebruiken, dit kan bijvoorbeeld met de *hoera-trommel*. Dit is een trommel met activiteitenkaartjes die de leerkracht en leerlingen in overleg hebben ontworpen. Bij een goede evaluatie mag een leerling namens de gehele groep een activiteitenkaartje pakken. Het is van belang dat de leerlingen de activiteiten als een beloning zien (Van der Heijden, 2005).

7. Conclusie

In deze conclusie wordt antwoord gegeven op de twee eerder opgestelde vraagstellingen. Vervolgens wordt aangegeven welke vervolgstappen genomen zullen worden om de Leilinde van een concreet en toepasbaar advies te voorzien.

7.1. De vraagstellingen

‘In hoeverre kunnen kinderen met leer-, gedrags- en/of sociaal-emotionele problematiek samenwerken’

In de literatuur zijn geen aanwijzingen gevonden dat het niet mogelijk is om kinderen met verschillende stoornissen/problematieken te laten samenwerken. Wel zijn er punten naar voren gekomen die extra aandacht vragen bij kinderen met een sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstand, cognitieve beperking, ADHD of autisme. Sociale vaardigheden moeten bijvoorbeeld expliciet geoefend en aangeleerd worden. Bij het geven van een opdracht kan dit het beste in stappen worden gedaan. Hierbij kan een stappenplan in pictogrammen worden weergegeven, wat ten goede komt aan de behoefte aan symbolische communicatie (Förrer, Jansen & Kenter, 2004).

Er is geen vaste formule van bepaalde type leerlingen die op een succesvolle wijze met elkaar kunnen samenwerken, waardoor er geen uitspraak kan worden gedaan over mogelijke ideale koppels. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat er niet gesproken kan worden over een bepaald type leerling. De verschillende probleemgebieden en stoornissen die in hoofdstuk 5 zijn besproken, kunnen voor elke leerling andere gedragsuitingen opleveren. Daarnaast zijn er veel leerlingen met meerdere problemen en zullen die combinaties weer andere gedragsuitingen kunnen geven. Kortom, het blijft een taak voor de leerkracht om te zoeken naar geschikte combinaties van leerlingen voor het samenwerken.

‘Welke verschillende mogelijkheden voor samenwerken kunnen de leraren van de Leilinde benutten om het samenwerken op verschillende domeinen beter te laten verlopen?’

Er zijn vijf werkvormen beschreven die de leraren van de Leilinde kunnen gebruiken om het samenwerken meer vorm te geven, zie hiervoor hoofdstuk 6. Er zijn werkvormen besproken die de Leilinde al gebruikt, maar er zijn ook werkvormen toegevoegd die nog niet binnen de Leilinde toegepast worden. De vijf werkvormen zijn: de kieskast, maatjeswerk,

energizers, leerlingen als tutores, en werken met routines. Per werkvorm moet er op verschillende aspecten gelet worden. Over het algemeen is het van belang dat de werkvormen stapsgewijs worden geïntroduceerd. De leerlingen moeten de tijd krijgen om er mee te oefenen en te wennen (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). Hierbij speelt evaluatie en beloning een grote rol (van der Heijden, 2005). Verder is het belangrijk dat de vormen schoolbreed worden ingezet. Alle groepsleerkrachten moeten op de hoogte worden gesteld van de mogelijke werkvormen en de werking ervan. In de toekomst zal dit profijt geven aan leerlingen die doorstromen naar een volgende klas. Ze zijn dan al bekend met een bepaalde werkvorm en er hoeft dan niet extra geoefend te worden (Slot & Spanjaard, 1999).

7.2. Stappenplan

1. De verschillende werkvormen met het team/de directeur van de Leilinde bespreken.
2. In overleg één van de vijf werkvormen kiezen.
3. De gekozen werkvorm concreet maken door aanbevelingen te geven die gericht zijn op de specifieke behoeftes van leerlingen van de Leilinde.
4. De werkvorm binnen de Leilinde implementeren.
5. Evaluatie van de implementatie aan de hand van bevindingen van de leerkrachten.
6. De verbeterpunten van de evaluatie in het eindproduct verwerken. Het eindproduct wordt een praktische handleiding voor de leerkrachten over de werkvorm.

8. Referenties

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andringa, E. (2007). *Wat is Dalton?*. Gevonden op 20 april 2009, op http://www.dalton.nu/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=77
- Apacki, C. (2006). *Energize Groepsactiviteiten voor groot en klein* (7^e ed.). Amstelveen: Lions Quest.
- CEDgroep educatieve dienstverlening (2009). ADHD en lessen sociale competentie. Gevonden op 21 april 2009, op <http://www.cedgroep.nl/primaironderwijs/lespraktijk/burgerschap-en-sociale-competentie/lessen-sociale-competentieen-zorgleerlingen.aspx>
- Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Diener, M.B., & Milich, R. (1997). Effects of positive feedback on the social interactions of boys with attention deficit hyperactivity disorder: a test of the self-projective hypothesis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 256-265.
- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional understanding, cooperation, and social behaviour in high functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 625-635.
- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.
- Farrell, M. (2008). *Educating special children*. Oxon: Routledge.
- Förrer, M., Jansen, M., & Kenter, B. (2004). Coöperatief leren voor alle leerlingen. *CPS Onderwijsontwikkeling en Advies*, 39-42.
- Grey, I. M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Cooperative learning for children with an autistic spectrum disorder (ASD) in mainstream and special class settings: an exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 4, 317-327.
- Gaustad, J. (1992). Tutoring for at-risk children. *Oregon School Study Council Bulletin*, 36, 1-82.

- Hoang, T. N. (2006). Social problem solving in cooperative and problematic context in students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Special Education*, 21, 1-7.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Wasbusch, D. A., Kipp, H., & Owens, J. A. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys, self-evaluations, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 271-283.
- Jahr, E., Eldevik, S., & Eikeseth, S. (2000). Teaching children with autism to initiate and sustain cooperative play. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 151-169.
- Kagan, S. (2005). *Structureel coöperatief leren*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven.
- Kalkhoven, C. (2008). *Onderweg naar Dalton*. 's-Hertogenbosch: Giralis Groep.
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., et al., (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 281-288.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., et al., (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Council for Exceptional Children*, 2, 173-187.
- Klabbers, V. (1997). De werkwinkel een creatieve manier om effectieve leertijd te verhogen. *FSW*, 82, 5-11.
- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie, de schoolleeftijd* (3th ed.). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Liebal, K., Colombi, C., Rogers, S. J., Warneken, F., & Tomasello, M. (2004). Helping and cooperation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 224-238.
- Limpens, M., Nekkers, J., & Ter Pelle, J. (2003). *Samen of apart, anders of minder*. Enschede: SLO, Specialisten In Leerprocessen.
- Matthys, W., Cuperus, J. M., & Engeland, H. (2001). Deficient social problem solving in boys with ODD/CD, with ADHD, and with both disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 311-321.
- Nederlandse Dalton Vereniging. (2007). *Visitatie lidscholen primair onderwijs, indicatorenlijst primair onderwijs*. Gevonden op 2 maart 2009, op http://www.dalton.nl/docs/predikaat/indicatorenlijst_team_sept270907.doc
- Nederlandse Dalton Vereniging (n.d.). *Dit is Dalton*. Gevonden op 20 april 2009, op http://www.dalton.nl/docs/printversie/11_pdf.pdf

- Nind, M., & Kellet, D. (2005). *Access to communication: developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through intensive interaction*. London: David Fulton.
- SBO de Leilinde (2008). *Borgboek 2008-2009*. Oud-Heusden, 1-45.
- Schulte, J. (2000). *Leefstijl handleiding*. Amstelveen: Lions Quest.
- Slot, N. W., & Spanjaard, H. J. M. (1999). *Competentievergroting in de residentiële jeugdzorg*. Baarn: HB Uitgevers.
- Steehouder, M., Jansen, C., Maat, K., Van der Staak, J., De Vet, D., Witteveen, M., et al., (1999). *Leren communiceren* (4^e ed.). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tijsseling, C., (2009). *Speciale kinderen: onderwijs en opvoeding*. Beschrijving onderzoeksprojecten. Universiteit van Utrecht.
- Van der Heijden, M. (2005). Coöperatief leren, samenwerken gaat niet vanzelf! *De Wereld van het Jonge Kind*, 33, 102-105.
- Van der Linden, J. L., & Haenen, J. P. P. (1999). Speciaal samen slimmer. *Didaktief en School*, 6, 20-32.
- Van der Ploeg, P. A. (2007). *Daltonplan onderwijspedagogiek*. Gevonden op 24 februari 2009, op http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Daltonplan_onderwijspedagogiek_01.pdf
- Van der Ploeg, P. (2009) *Daltononderwijs en speciaal onderwijs*. Beschrijving onderzoeksprojecten. Universiteit van Utrecht
- Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Verwerving van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant.
- Van Vught, J. M. C. G. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB Uitgevers.
- Verhulst, F. C., Verheij, F., & Ferdinand, R. F. (2003). *Kinder- en jeugdpsychiatrie, psychopathologie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Bijlage

Bijlage 1: Verbatim interviews met groepsleerkrachten

Bijlage 2: Samenvatting interviews met groepsleerkrachten

Bijlage 3: Procesbeschrijving / plan van aanpak

Bijlage 1: Verbatim interviews met groepsleerkrachten

Groep Kwikstaarten, interview met Janne (door Marleen en Corine)

C(oline): Uhm, we zijn hier op school dus bezig met een onderzoek over, omdat Dalton hier uh ingevoerd wil worden en wij zijn heel gericht op het samenwerken. Dus we willen graag weten wat er gedaan werd voor Dalton, wat nu wordt gedaan en, ja, wat je in de toekomst zou willen (hmhm). Uhm, eerst benieuwd welke functie je hebt hier op school?

J(anne): Ik ben onderwijsassistent van de jongste groep, dat zijn de Kwikstaarten. Met een leeftijd van uh, van vijf tot negen jaar. Uh, ik ben onderwijsassistent, maar ik sta uhm zelfstandig voor de klas {ok}. Je kunt zeggen juf, maar ook weer niet helemaal.

C: En wat voor, op welke manier liet je de kinderen samenwerken voordat het Dalton, uh, ideeën echt er waren?

J: Uhm ... tijdens het werken bijvoorbeeld uh gaf je dan veel meer in groepjes les, en uhm nu doet iedereen het laat maar zeggen door elkaar en dus kunnen ze elkaar ook wat beter helpen. Voorheen zat iedereen tegelijkertijd te rekenen en nu is het zo, is de één aan het rekenen, is de ander aan het lezen en die denkt, o, ik heb dat al eerder gehad, zal ik even helpen. Dat gebeurt nu, maar dat is nog maar minimaal. Ze doen het meer uit zichzelf, het is nog niet zo dat, we hebben, uh gezegd ga elkaar proberen te helpen. Ze doen het eigenlijk meer van, ow je bent m'n buurman ik zal je even helpen. Als je een rood kaartje hebt, (murmelen) als ze moeten vragen dan moeten ze het kaartje omdraaien, dus. Nu is het ook heel duidelijk als kinderen niet verder kunnen. Uhm, dus ja, zit je dan toevallig naast een leuke buurman of buurvrouw, die, die kan je helpen, maar dat is nog, ja, minimaal.

C: Oké, en zijn er nog meer dingen op wat voor manieren jullie samenwerken in de klas of dat is het enige nog nu?

J: Tijdens het uh, tijdens het werk kunnen ze dus, kunnen ze elkaar helpen, uhm, één keer in de week hebben we maatjeswerk, en dan moeten ze met hun maatje uhm .. of een hoek uitkiezen waar in ze gaan spelen of uhm. Ja, toevallig zijn we vorige week begonnen met proefjes, moeten ze met z'n tweeën kiezen welk proefje ze gaan doen of welke hoek ze dan nog verder daarbuiten mogen kiezen. En dan moeten ze samen overleggen, van **wat** gaan we doen, uh **hoe** gaan we het doen. Maar dat is ook maar echt nog in het beginstadium, dus.

C: En die, uh, maatjes die bijelkaar worden gezet, op basis waarvan worden die ingedeeld?

J: Uhm, de eerste keer hebben we gekeken van, hebben **wij** gekeken van hoe past het. Uhm, en de tweede keer, want we wisselen, zeg maar de tweede keer dat we dus van maatje

wisselen omdat het bij ons niet werkt als je iedere week een ander maatje hebt, want dan weet je het gewoon echt niet meer. Dus bij ons is het ook echt nog een kwestie van twee, drie maanden dat ze hetzelfde maatje hebben. En, uhm, de tweede keer, ja hebben ze het een beetje mogen kiezen zelf, maar dat heb wel beetje begeleid van niet dat iedereen dezelfde kiest en uhm of ja, over het algemeen hebben ze het een beetje zelf mogen kiezen. [...]

M(arleen): Denk je dat het zeg maar, dit is een klas met allemaal kinderen met spe, met spe, met problemen en met speciale problematiek, zal het, in de toekomst denk jij, uh het samenwerken problemen geven, omdat bepaalde kinderen **niet** samen kunnen werken?

J: Voor sommige kinderen wel, zeker **nu** al, dat geeft **nu** al {ja, ja} problemen, maar dat blijft {ja}. Ja, ja. Uh een jongetje met autistische kenmerken, ja dat is heel moeilijk (ja, ja) om mee samen te werken. Kom we gaan in die hoek {ja}, en als je geluk hebt, als **hij** geluk heeft dan kiest zijn maatje ervoor oké nou dat is goed {ja} dan gaan we in die hoek, maar voor hetzelfde geld heeft die een maatje die uh, die {ja} wat feller is, die denkt maar dat wil ik niet {nee} en dan moet je gaan overleggen, en dat **is** gewoon moeilijk, maar dat blijft, dat blijft, dat is moeilijk als ze zes zijn maar dat blijft moeilijk ook als ze twaalf zijn dus {ja}.

C: Zitten er nu ook al problemen met het samen werken tussen bepaalde kinderen?

J: Ja, zeker wel, ja, je hebt kinderen die zitten hier uh omdat ze uh moeite hebben met leren, en over het algemeen kunnen die, uhm, redelijk goed samenwerken, maar er zijn ook kinderen die zitten hier voor meer voor hun gedrag en dan is samenwerken heel erg moeilijk

C: Kunt u een voorbeeld daarvan geven? ...

J: Uhm, ja, zoals het kiezen van een hoek bijvoorbeeld, of het samen in elkaar zetten van een knikkerbaan, nou dat is heel moeilijk, want dan moet je samen overleggen, waar ga je beginnen, hoe gaan we hem maken, nou dat is ontzettend moeilijk, dan moeten ze eigenlijk zelf, bij ieder groepje er bovenop zitten, om dat te **sturen**, want zelfstandig lukt ze dat gewoon nog echt niet

C: [...] uhm [...] welke positieve dingen zie je bij het samenwerken tussen de kinderen?

J: Uhm, dat ze elkaar bijvoorbeeld al zelfstandig gaan helpen tijdens het werken aan tafel dat vind ik heel, dat lukt ze ook echt al goed. Bij sommigen moet je nog uh uitleggen wat helpen is en wat voorzeggen is, daar zit ook nog een verschil in, zo van hé dat is **dat**, maar dat is geen helpen. Je moet, dus dat is nog moeilijk om ze dat verschil uit te leggen. Uhm, maar dat ze elkaar uh tijdens het werken gaan helpen vind ik heel erg positief, want dat, dat helpt ze allebei weer uh, om verder te komen. De één leert ervan om te helpen en de ander die wordt geholpen en die kan weer verder en die leert ook weer om straks een volgende te helpen.

M: Want er is natuurlijk, je hebt hele grote verschillen in leeftijd in deze groep (ja) dan is het niveauverschil ook groot of juist niet (ja)?

J: Ook, jawel, we hebben

M: En dat zal dus ook misschien een probleem vormen met het samenwerken

J: Ja, daarom hebben we ook met het maatjeswerk de eerste keer bewust gekozen om een jonger kind aan een ouder kind te koppelen. Omdat als je twee jonge kinderen bij elkaar zet, die zitten allebei nog in de fase dat het heel moeilijk is om te overleggen. En dat hebben we toen wel bewust gedaan om, uh, een ouder kind aan een jonger kind te koppelen, zodat ze van elkaar kunnen leren

[.....] (= overleg, non-verbaal contact tussen Marleen en Corine)

M: Ja, hoe zie je de toekomst zeg maar, wat uh uh, zeg maar binnen Dalton en samenwerking is hier nog niet echt helemaal in volle gang op deze school. Wat zie je zelf in de toekomst, uh, meer gebeuren in de klas waardoor kinderen meer gaan samenwerken?

J: Bijvoorbeeld tijdens het werken aan tafel zou ik heel prettig vinden als kinderen elkaar meer kunnen helpen {ja}, in plaats van het voor te zeggen, uhm, en en natuurlijk tijdens het spelen in de hoeken, dat zijn de dingen die bij ons in de klas uh gewoon uh veel voorkomen. Dat ze beter leren om te overleggen, van wat nou, welke hoek gaan we kiezen, uuh, **wat** gaan we spelen. Want nu is het nog van ik wil de politieman spelen in het huisje, dus dat ga ik doen en of jij met mij meespeelt of niet, dat maakt mij niet zoveel uit. En om ze dat meer te leren {ja} dat zou ik uh ..

M: dit is de kieskast hè (ja), doen ze dat ook samen?

J: Ja, de ene keer is het in de hoeken spelen, de andere keer is het uh, vorige keer ben ik toevallig begonnen met in verband met techniek met proefjes en een andere keer is het de kieskast {oké}. Dan moeten ze ook samen kiezen welk onderdeel gaan we doen?

M: En gaat dat goed?

J: Zolang je er met je neus bovenop zit gaat dat best {ja?}. (lachen) Je moet het sturen {ja} je moet uh {ja} en dan gaat het, ja, dan gaat het redelijk, laat ik het zo zeggen.

M: Oké, uuum [.....] Nou volgens mij waren we, is het wel een beetje klaar toch?

C: Ja, we hebben wel alles. Heeft u misschien zelf nog vragen, of dingen, vertellen, kleine toevoegingen?

J: Nee, nee

M: Nee leuk, maar ja het is natuurlijk, deze kinderen zijn vrij jong hè, want ik heb vanochtend Dick geïnterviewd en weet je wel, dat is heel anders, om, om het samenwerken toe te passen en het kan met oudere kinderen natuurlijk steeds beter.

J: Ja dat klopt, ja, maar het is leuk om te zien, om hier het begin al te zien, dat zijn zeg maar leuk tijdens het werken aan tafel, dat ze dus al zelf beginnen en met elkaar te helpen {ja}, maar zo moet het groeien {ja} uiteindelijk naar Dick toe inderdaad {ja}.

M: Ik zag net echt een meisje lopen die is echt zo klein (geeft lengte aan) bij jou uit de klas (lachen)

C: En het samen spelen buiten, doen jullie dat ook of niet?

J: Ja, ja, maar dat verloopt ook niet altijd even soepeltjes.

C: En hoe gaat het in z'n werking?

J: Uuh, nu is het gewoon dat ze zelfstandig uh, zelf mogen kiezen wat ze buiten doen, uhm, in het verleden heb ik nog wel eens kinderen gekoppeld aan elkaar. Je zou het maatjeswerk bijvoorbeeld, door kunnen voeren tot het buitenspelen, van je gaat nu met z'n tweeën ga je samen iets kiezen om te spelen, maar dat gebeurt nu nog niet. En als je dus, uh uh, nu ook kijkt, gaat het buiten ook niet altijd even goed, want ja er zijn zoveel kinderen om mee te spelen, dat ze ook zelf een beetje het overzicht kwijt zijn

C: Nou, laten we het hierbij? Oké, hartstikke bedankt.

Groep Spechten, interview met Marjan (door Janneke en Sandra)

J(anneke): Weet u een beetje waarom wij hier zijn?

M(arjan): Ik heb gehoord dat jullie hier onderzoek voor ons doen, en voor jullie eigen studie [...] en dat het over samenwerken ging.

J: Ja nou dat is inderdaad waar wij ons op richtten ja met onze groep, uhm, en daar gaan ook veel vragen over die we hier hebben, uhm. Op welke manier liet u de kinderen in het verleden samenwerken?

M: In het verleden was het met name, uhm, momenten in het hoekenspel waarin ze dus gestimuleerd werden om samen te spelen en opdrachten uit te voeren en de speelmomenten op het plein.

J: En hoe stuur je dat dan aan op het plein?

M: Op het plein probeer je kinderen te stimuleren om met elkaar te spelen [...] nou is dat niet voor al onze kinderen weggelegd maar en, uhm, we hebben sinds uhm een jaar of twee drie in de middag pauzes geleide spelletjes {o ja} door de stagiaires die dan spelletjes daar kun je je voor in schrijven omdat er altijd kinderen zijn die niet een bezigheid vinden op het plein en uhh dan met zo'n spel mee kunnen doen.

J: Ja, oke [...] uhm, van welke mogelijkheden maakt u nu gebruik om kinderen te laten samenwerken?

M: Ik maak nu ook gebruik met uuh van maatjeswerk, wat uuh vanuit de dalton komt. En uuh dat uuh gebruik ik om met name bij vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en verkeer. Kinderen zijn gekoppeld aan een ander en ze gaan dan samen opdrachten uitvoeren.

J: Oké, en waarom niet bij taal of rekenen?

M: Bij taal of rekenen werken ze voorlopig met een taakkaart en heeft ieder zijn eigen taak, {hmm} dus de kans dat je samen met hetzelfde werk bezig bent is wel heel klein.

J: Ja en dan is het niet zo dat ze toch vragen aan elkaar kunnen stellen?

M: Dat kan wel maar er zijn momenten bij de taakkaarten dat ze dus dat er een roodstoplicht is {ja, ooh}. Dus dan mogen ze ook niet overleggen. We hebben wel een rekenhoek waarin natuurlijk wel kinderen samen opdrachten weer uitvoeren {hmm}.

S(andra): En hoe gaat het maatjeswerk, lukt dat een beetje bij u in de groep?

M: **Ja** op zich wel, niet met alle kinderen, uhm ik, ik schik ze een beetje in twee leeftijds categorieën {hmm}. Kijk kinderen die niet goed, die op een heel laag niveau zitten moet je wel zorgen dat die een maatje hebben en niet eentje die die twintig niveaus hoger zit want dan werkt dat niet samen. Dan is het niet samen werken maar dan is dan doet de een het voor de ander. Dus ik kijk naar niveau en daar maak ik groepjes naar {ja}. En dan, ja ze vinden het wel vaak **moeilijk** ze willen vaak gewoon sa alleen dat werk maken terwijl je moet samen overleggen.

J: En hoe lang zijn die maatjes aan elkaar ge

M: Voor een week {een week} en ik doe het uhh ook bij sommige pauzes dan haal ik de pictogram bij het pauzepictogram en dan moet ze dus in de pauze met dat kind spelen [..]

J: Is dat niet heel lastige het is een vrije vrije ruimte [.] vrije tijd?

M: Ja ja dat is heel lastig na afloop evalueren we dat wel natuurlijk **en** dat kan als kinderen echt goed hun best hebben gedaan kun je daar weer henkie punten voor krijgen.

J: En merk ja daardoor ook dat kinderen met kinderen gaan spelen die ze daar voor niet zouden opzoeken?

M: Ja, uuh, het is, het gebeurt dat ze ineens zeggen ik heb met die en die gespeeld maar het was best **leuk**

J: Hmm, ja

M: Zo van

S: Een openbaring

M: Dat kan ook ja {ja}. Kun je met dat kind **ook** spelen

S: Ja oke

M: Ja

J: Dat klinkt mooi ja

S: En over het algemeen zijn de kinderen positief over het samen werken of is dat een beetje van moet het weer?

M: nee ze zijn er wel positief over als ze zeggen oohja jahoor we doen maatjeswerk en eigenlijk als het pictogram maatjeswerk ophangt gaan ze al gelijk met de les al **zo** zitten {oké} en dan zo van ik neem jou map wel alvast mee .. zo dan hoeven we daarna niet te schuiven en dan kunnen we gelijk beginnen

J: Ja, dat is dan ook wel in overleg netjes beginnen. Ja, uhm, ja dat is een beetje bent u bekend met de gedachte achter het samen werken en zoja wilt u ons dit uitleggen en dat is dan vooral het dalton, uuh?

M: Het is natuurlijk in de wereld moet je natuurlijk wel met elkaar samen werken [.] (kuchkuch) maar voor onze kinderen helemaal is dat niet **gewoon** [.] deze kinderen hebben allemaal al beperkingen dus daar is het al extra moeilijk voor dat moet je ze ook gewoon trainen en helpen {hmm}. Een heel aantal kinderen kunnen dat wel maar een heel aantal kinderen kunnen dat niet [.] dus dan is het maatjeswerk juist een goed moment om langzaam te regelen van hoe werk je nu samen hoe doe je dat nu met elkaar hoe overleg je met elkaar je kunt je zin niet doordrijven [.] dus dat is een heel proces wat ze dan uuh dan doormaken

J: En heb je daar als leerkracht goed zicht op hoe je dat uuh in de klas gaat [.] dat onderling?

M: Nou als ze maatjeswerk doen, ja dan hebben ze ik heb de les dan al besproken en dan gaan ze dus de verwerkingsbladen doen dus dan [.] kun je rondlopen en luisteren en kijken hoe het gaat {ja} en dan uuh de kinderen komen zelf ook van ja maar juf zij wil alleen **haar** antwoorden ja en dan spring je even in en dan overal dan zeg ja ja maar je moet het met z'n tweeën doen en hoe kun je dat nou doen het moet goed gestuurd worden.

J: ja

M: ja [..]

J: Dit is al gebeurd, zie ik uhm u bent werkzaam op een speciaal basisonderwijs school ondervindt u problemen met het samenwerken bij **bepaalde** leerlingen?

M: De kinderen met een uuh stoornis in het autisme spectrum is het heel moeilijk voor {ja}. **Maaar** ja ook daar gaan we niet zo maar uit van dat kan niet [.] we gaan het toch proberen [.] en vaak komen deze kinderen niet verder als naast elkaar werken maar ja dat is dan al heel wat.

J: Hmm, en als je niet echt kijkt naar kinderen met een uhm sociale stoornis zoals autisme maar kinderen waarvan het werktempo [.] erg verschilt?

M: Ja, maar dan gaan we in overleg met de kinderen dat je samen werkt en dat je ook dan je tempo aanpast voor de een kan dat heel snel en de ander is langzamer dus dan help je elkaar

J: ja

M: ja [.]

S: Merkt u zegmaar dat de kinderen toch nog zegmaar vakinhoudelijk er wat van leren of gaat alle energie zegmaar naar het samenwerken?

M: Nee, nee want die vakken vind uh met name die oudste groep van mijn klas ontzettend leuk {oké} dus ze zijn heel gemotiveerd in de vakken aardrijkskunde geschiedenis vinden ze allemaal geweldig dus ze zijn ook heel gemotiveerd en en we bespreken na afloop ook even de vragen en op zich zitten er niet veel fouten in hoor.

J: Nee nee, oké.

M: Ze doen het eigenlijk heel goed.

S: Het scheelt dat die vakken voor hun al (ja) wauw zijn (ja).

J: In welke mogelijkheden van samenwerken ondervindt u problemen?

M: [..] het is denk ik meer het samenspelen als het samenwerken {ja}. Samenwerken is eigenlijk makkelijker het is veel gestructureerder als samen spelen.

J: En dan is het op het plein samen spelen?

M: Ja, maar dat kan ook een spelletje in de klas zijn en uh of in de hoeken.

S: En dat komt door minder structuur echt?

M: Minder structuur ja. [.] Gewoon al het feit bij maatjeswerk zitten ze allebei aan hun eigen aan een tafel {ja} in een hoek zweef je wat rond en ja dan vallen er toch een heel aantal dingen weg hè en dan uuh zie je gewoon dat het gewoon moeilijker is

S: De opdracht is ook duidelijker natuurlijk

M: Ja ja [.]

J: Bent u bekend met het structureel coöperatief leren en zo ja hoe past u dit toe in de praktijk?

M: [..] Hmm ja ik ben er wel mee bekend [.] maar hoe pas ik het toe ja [.] ja je probeert zo veel mogelijk (kuchkuch) uhm daarmee met kinderen aan de slag te gaan we zijn op het moment met die taakkaarten en dat daltonstuk een heel stuk met dat samenwerken en en (uhm) kieskast is een nieuw is een onderdeel dat we ook weer gaan invoeren komt ook weer heh (uuh) het samen leren dan met de opdrachten aan de gang dus (uhm) [.] ja daar gaan we verder mee maar ja we zijn dat hele daton stuk zijn we natuurlijk nog helemaal in opbouw hè het is ook nog niet wat je veranderd ook iedere keer weer van alles de taakkaarten zijn al tien keer veranderd en om het allemaal zo goed mogelijk te laten verlopen

J: Jajajajaa

S: Ja klopt

J: En om allemaal op een lijn te zitten

M: Ja

S: Is er al verschil zichtbaar zegmaar voor en na voor u als leerkracht [...] voor de invoering dat u er mee begon?

M: Ja nou jaaa het is voor de kinderen heel duidelijk wat ze moeten doen en dat het **af** moet [...] dat is dus heel duidelijk dus je ziet dat kinderen die want als het niet af is uhm kom je op een lijstje terecht en dan moet je in je pauze het werk afmaken {ja} en ik had een leerling die heeft twee weken lang iedere pauze binnen gezeten en de derde week zei die op dondermorgen juf ik heb m'n taakkaart af

J: Ja mooi ja

M: Jaa en daarna is heeft ie dus nog niet meer op het lijstje gestaan {nee nee}. Dus ja, je kinderen moeten even een klik maken en je hoeft dan minder te zeggen ja ga nou aan je werk want straks is het niet af .

J: Ja, je zit er zelf ook niet zo bovenop want

M: Ja, ze hebben zelf daar hun verantwoording in ze moeten leren verantwoordelijk te zijn voor de hoeveelheid werk dat het gewoon af moet [...] en uhh ja dat is heel belangrijk en dat gaan we ook op met hoeken onze hoeken zijn echt niet zo vrij blijvend er liggen opdrachten bij er moeten resultaten uitkomen {jaja} binnen een bepaalde tijd [...] dus daar werken we erg mee

J: Ja, want uhhm op school wordt gebruik gemaakt van taakwerk past u hierbij het samenwerken toe en zo ja op welke een manier? Ja die is al een beetje uhh aanbod gekomen.

M: Ja nou allereerst nog die kieskast daar moeten we nog over praten maar het is bedoeling dat de kieskast geïntegreerd wordt straks in de taakkaarten dus dan kunnen ze een moment in hun werk kiezen dat ze dus met een of met twee of met meer aan de gang gaat met de kieskast dus dan komt het samenwerken er wel in

J: Met drie of vier kinderen

M: Maargoed dat uuh ja hij staat nu ingericht en nu moeten we de afspraken maken hoe we uhm gaan inzetten dus..

J: Ja ja oke

M: Het komt er aan ja.

(10:38 – 11:13 Korte onderbreking iemand komt een vraag stellen aan Marjan)

J: Wat zou je in de toekomst nog willen toevoegen aan samenwerken?

M: [...] Ja toevoegen [...] je wil dat het beter loopt maar ik denk dat het als kinderen beter leren samenwerken elkaar ook beter kunnen verdragen want dat is bij ons natuurlijk ook een punt ze verdragen heel slecht van elkaar en ik denk dat dat een uh een heel positief uuh gevoel gaat geven als ze goed kunnen samen werken [...] dus ja dat willen we graag nog verder doorvoeren.

J: Want het klopt dat uuh wanneer een kind in de klas komt dan uuh vertelt het zelf aan de groep wat het waarom het hiernaar toe waarom het hier gekomen is op school?

M: Nou sommige kinderen weten het niet echt {nee nee} [...]. Kijk, niet alle kinderen hebben door dat ze zo slecht scoren op een basisschool.

J: Nee, dat is misschien ook maar goed.

M: Dat is ook zo, dat ligt ook een beetje aan hun intelligentie.

J: Ja, maar gebeurt het weleens dat ze op de hoogte zijn van elkaar?

M: De kinderen weten heel goed dat ieder kind een beperking heeft {ja} en d'r roept er ook wel eens een juf jamaar ik heb pdd hoor en daarom kan ik het niet of ik heb adhd maar er wordt en daar zijn weer de SOVA lessen voor waarin we dus de sociale vaardigheidslessen waarin we daar ook over spreken **dat** wij hier een speciale school hebben dat ieder kind een beperking heeft maar dat dat juist heel goed kan gaan omdat we daar aan alle kanten rekening mee houden en dat uuh waar daar speciale dingen voor hebben

J: Ja .

S: Is er wel een beetje een groepsgevoel? Een wederzijds respect?

M: Ja, het begin van het schooljaar gaan we op kamp en eigenlijk na dat kamp merk je dat het een groep is {oké}. Ja, de meeste scholen doen het aan het eind van het schooljaar maar bij ons gaan de klassen dus uitelkaar hè de groepen die {jajaja}. Die uh, het is maar zelden dat een hele groep overgaat {ja}. Ja het is bij ons ook niet overgaan, dus je formeert een groep en dan komt dat kamp erop en dan merk je dat het gewoon een groep is, want dan zijn ze samen[...]samen slapen.

J: Een week, ja.

M: Nou twee dagen zijn het, een nacht.

J: Oh,(lachen)

M: Nee, een week uh, een week houden wij niet vol, maar goed..

J: De andere groepen ook niet? Die gaan ook twee dagen?

M Die gaan ook twee dagen ja. Maar uh ja er zijn heel veel activiteiten en dingen en dan merk je dat en dan wordt het een groep.

S: Ja, slim

J: Ja, dat is dan veel effectiever om dat vooraan het schooljaar te doen.

M: Ja

J: Uhm, beschikt u over alle middelen en de kennis om het samenwerken en maatjeswerk in uw onderwijs toe te passen?

M: Uhm, de kennis kan altijd bijgespijkerd worden, je bent natuurlijk nooit uitgeleerd. We hebben toen uh zo'n daltoncursus gehad daar hebben we er veel over geleerd uh. Wij worden door onze coördinator nog op de hoogte gehouden en en sowieso moet je bijlezen en nieuwe dingen ontdekken uhm materiaal, er moet ook nog wat materiaal aangeschaft worden. Maar ja goed, dat gaat zo snel niet {nee, nee}. Want dat moet begroot worden en dan gekeken of er geld is. Maar daar uh, het staat wel op de lijst dat we dus wat materiaal uh voor samenwerken en samenwerkend leren aan gaan schaffen. Ja.

J: En uh sprak het daltononderwijs u voor die training aan?

M: Ja

J: En daarna nog meer? Of hoe?

M: Ja ik vond, het daltononderwijs heeft mij altijd wel getrokken, ja {mm}. En ja we hebben uh, een erg enthousiaste cursusleider gehad die ook heel praktisch was {mm} want hij kwam zelf uit het gewone onderwijs dus hij zei ook van , ja maar je moet kijken, je moet ook niet denken dat als je met taakkaarten werkt, dat al jouw kinderen dat kunnen. Dat moet je ook niet eisen {nee}. Dus die was daar ook heel reëel in, maar dalton is natuurlijk geen strakke lijn. Het is een concept. En en daarom is kunnen wij dat denk ik toevoegen. Kies je voor montesori, dat red je nooit met alle leerlingen, omdat dat een heel strak concept is.

J: Mja, dan nog even terug naar het samenwerken. Welke positieve aspecten signaleert u bij de kinderen op het gebied van samenwerken?

M: Je kunt uh zien dat kinderen beter met elkaar leren omgaan.. als ze eigenlijk verplicht samenwerken. Ze leren elkaar kennen, ze leren elkaar wat meer waarderen. [..]

J: Ja [.....] Even denken of we nog iets, uh (ja)

M: Ja

S: Uh, ja wat zeg maar, wat u vanuit uh, wij gaan hier natuurlijk aan de slag met dalton en samenwerkend leren en wat zou u nou fijn vinden als wij ja gaan uitzoeken zeg maar. We hebben nu een beetje de insteek genomen, omdat we wel het gevoel hadden door het gesprek met Lida, dat vooral een beetje het probleem dat is hoe kunnen deze kinderen nou, die al die verschillende leerlingen in een groep hoe kunnen die nou samenwerken (ja). We zijn nu aan het kijken met de dossiers wat voor type leerlingen zitten hier eigenlijk. En dat is eigenlijk een beetje onze insteek om dan vanuit daar verder te zoeken (ja). Heb je daar nog ideeën in?

M: Ja, het is, je bent natuurlijk altijd gebaat met uhm [...] regels en lijnen om het voor de kinderen duidelijker te maken. He, en het kan heel simpel zijn, een pictogram die je ophangt is voor onze kinderen natuurlijk al heel duidelijk. Ehm, ik heb voor onze kinderen, mijn kinderen van de groep al een pictogram van maatjeswerk gemaakt, dat als ze straks iets samen willen gaan doen ze het pictogram op de tafel leggen, dat het voor iedereen duidelijk is dat zij samen werken. Dus we moeten altijd zien dat we de regels, he, die regels en dat hele samenwerken goed kunnen, ja in lijnen, banen kunnen sturen. Ja

S: Een bepaalde structuur?

M: Ja, want je merkt gewoon hoe meer structuur je bied, hoe meer en af en toe komt het echt je neus uit, maar de kinderen varen er wel bij.

J: Ja ja

S: Ja

M: Valt de structuur weg, dan wordt het een bende, dan gebeuren er zoveel rare dingen {ja} Dat je zegt ja wat doe je nou, dat doen we toch normaal ook niet.

S: Maar het maatjeswerk is op zich een goede structuur, maar je zou misschien ja[...]

J: Uitgebreid kunnen worden.

S: Ja, of een ander type zegmaar en dan ook in zo'n vast.

M: Ja

J: En en waar heb je zelf behoefte aan? Dit zijn handvatten voor de kinderen eigenlijk

M: Ja, ja ik zou wat meer mogelijkheden willen zien, waar zien jullie nog mogelijkheden waar wij mee verder kunnen en uh.

J: Een uitbreiding van wat er al is?

M: Ja

J: Oke

M: Kijk en ook deze kinderen, bijna alle kinderen, komen toch in de maatschappij terecht {ja}. Niet alle, nee sommigen zullen toch een beetje apart blijven staan, maar een groot deel komt toch gewoon terecht en zal dus ook met een ander moeten kunnen samenwerken en dat is natuurlijk uh ja, valt niet mee.

S: En dat allemaal goed kunnen dan eh zal het belangrijk zijn om te leren denk ik.

M: Ja, daarvan uitgaan dat dus niet ieder kind het zal leren bij ons?

S: Nee

M: Sommige problematiek is gewoon te heftig, maar dat wil niet zeggen dat je het niet kunt proberen.

J: Nee, je geeft ze altijd iets mee, tenminste dat hoop je dan.

M: Ja

J: Oke, nou hartstikke bedankt.

M: Dat was het?

S/ J: Ja

M: Nou ik hoop dat jullie er wat aan hebben.

S: Ja

Groep Papegaaien, interview met Roos (door Janneke en Annemiek)

J(anneke): Als eerst even of het duidelijk is waar wij hiervoor zijn {mmhm}. Is dat zo? Of [...] eh kun je er iets over vertellen? Of wat?

R: Ja, ik heb jullie mailtje gelezen ennuh de vorige keer hebben jullie met Jan Bart en, mijn duopartner gesproken eehh

J: Waren wij dat? Nee? Dat is toch de andere groep geweest?

A(nnemiek): Ja er is wel meer

R: de andere groep geweest,

A: Er is wel meer

R: Ja dat kan, ik weet niet wie het van de groep is. Eén deel gaat met rekenstrategieën aan de gang en de andere gaat aan de gang met de kinderen met diagnoses, hoe eehh, wat die... eehh

J: Samen

R: Samen spelen, of ehhe samen werken en met de, en ook met strategieën toch wel ehhe

J: Nou, in het bijzonder het samenwerken, ja, en wat daar ehh, wat daarin kan verbeterd worden of ehh aangepast of [...] of uitgebreid of [...]

A: Ja..en dat komt dan voort uit het, de, die nulmeting waaruit bleek dat jullie als school zijnde, eehhh ja, meer **kunnen** doen op het gebied van samenwerking {ja} en toen, dus, nu gaan we alle groepen langs, we willen eerst kijken wat jullie nu al doen en ehh wat je zou willen [...] en hoe je dat dan zou willen, als het ware, dus ook daar willen we een beetje een beeld van krijgen.

J: [...] Ja en deze vragen gaan vooral inderdaad over samenwerken

R: Prima {ja}

A: Ja, want jij bent gewoon leerkracht toch? en wat doe je? of heb je ook nog andere functies?

R: Ik werk drie dagen {ja} daarvan sta ik twee voor de klas {ja} normaal gesproken, maar nu is Jan Bart er ook nog extra en dan ben ik alleen nog op dinsdag in de klas {mmhm} en de andere dagen doe ik eehh, begeleid ik rugzak kinderen en toets ik en eehh daar heb ik wel mijn dagen mee gevuld ongeveer {mmhmm}

J: En welke manier liet je in eehh het verleden kinderen samenwerken?

R: Eehh, ee zijn begonnen bijvoorbeeld voor eehh Dalton met maatjeswerk, dus dan hebben ze een kaart en moeten ze verplicht met elkaar samenwerken, ehh, wat je alleen wel merkt is in deze klas, dat de kinderen gaan een beetje meer puberen, zeg maar {mmhmm} dus dat het, dat ze het moeilijker gaan vinden om met elkaar samen te werken, weet je, dan zeggen ze al veel sneller van, oh nee, niet met die, ennuh dus dan heb je wat meer hobbels, {ja} om te overkomen **om** kinderen samen te laten werken, zeg maar

J: En hoe los je dat dan op? Zeg je bijvoorbeeld zoiets van

R: Eeehh, nou door heel veel te praten sowieso, zeg maar geen sfeer die ik in deze klas wil {mhm} [...] eehh, maar het is wel iets heel lastigs om te doorbreken vooral omdat je dan zo weinig in de klas bent. (deur open Nee Manon ennuh [...] deur dicht).

Praten werkt wel heel goed, weet je wel, de kinderen krijgen dan wel vaak weer good will en kom op dat doen we ennuh dat doen we daar gaan we eehh gewoon voor met z'n allen, {mmhmm} maar eehh het is wel iets lastigs om te overwinnen voor hun zelf ook.

J: ja

A: maar is het dan ook iets dat je ziet om dat die kinderen eehh gewoon ook eehh met hun beperking dat het moeilijker is, of is het gewoon, zou dat zo zijn bij alle kinderen zo zijn die gaan puberen?

R: Nee, er zijn kinderen met beperking en andere kinderen vinden het heel moeilijk om daar mee om te gaan, dus die eehh, die vinden dat lastig, of het kind lastig, of het kind doet raar, of eehh.

A: Ja, dus het is dan, tussen die, met die beperking speelt daar een rol bij als het ware

R: Ja

A: Ja [...]

R: En je hebt natuurlijk ook altijd kinderen die sociaal buiten de boot vallen. Ennuh, de meeste kinderen die hier, ehh, ja, buiten de boot vallen, vind ik zo negatief, maar, die zeg maar niet

A: Weinig aansluiting

R: Weinig aansluiting hebben ja, die reageren ook vaak gewoon apart, daardoor. {hmm}

J: Dus dan dan is het voor jou

R: Moeilijk om dat te doorbreken ja. [...]

J: Een beetje nuance aanbrenge soms of bemiddelen

R: Nou ja de kinderen die daar samen moeten werken moeten daar dus, daar vraag ik dan eigenlijk van, nou, als een kind apart doet ehhh dat doet dat kind daar en daar om ennuh je vraagt er begrip van voor, maar dan vraag je veel van ze.

A: En dat is moeilijk, ja.

R: Ja en dat hebben ze wel nodig. Zonder begrip voor elkaar kom je nergens hier, nee. {hmm}

J: En dat maatjeswerk voor het samenwerken, is er daarna nog iets wat wat wat gebruikt in deze klas eehhmm [...]

R: Ze mogen elkaar altijd helpen, maar daar heb ik geen vaste ehhh groepjes van in de zin van ehhh die helpt die altijd, die helpt die. Kinderen zoeken zelf dan iemand, waarvan ze zeggen, nou daar werk ik heel fijn mee samen en daar doe ik het samen mee. Ennuh op ehhh groepsniveau werken ze natuurlijk sowieso al samen, bijvoorbeeld begrijpend lezen is op niveau, eehhm topografie is op niveau, geschiedenis, aardrijkskunde, dat is allemaal op niveau wel van ehhh groepjes {Mmhmm} [...] Ennuh [...] dat doen ze dan met elkaar, maar dat doe ik dan wel **altijd** ook met een leerkracht erbij.

J: En [...] het is op niveau, zie je dan ook nog betere samenwerking, als ze op hetzelfde ehhh samenwerken?

R: **Onder begeleiding**. Zelf kunnen ze dat niet. Nee. {hmh}

J: Maar is dat beter dan, een betere samenwerking dan aan een maatje bijvoorbeeld, waar ze aan gekoppeld worden, dat dus niet op niveau is begrijp ik, of niet altijd op niveau is?

R: Euhm, ja [...] ja, dat denk ik **wel**, omdat [...] euh ze met maatjeswerk zitten ze op andere, zitten ze natuurlijk op een ander niveau, de kans dat je dan op een gelijk niveau zit, is heel klein {mmhm}, laat ik het zo zeggen, alle niveaus zijn, alle kinderen zijn nogal verschillend van niveau. Ennuh [...], dus dan is het vaak van één kant die je kan helpen, dus je hebt een sterkere en een zwakkere zeg maar

A: Ja, maar hoe euh bij die maatjes hoe ontstaan die tweetallen dan?

R: Die euh zet ik willekeurig naast elkaar en die wissel ik.

A: Per?

R: Per week ongeveer. Ja, ja. [...]

J: Kun je iets vertellen over de gedachten achter het samenwerken.

R: Ja, (lacht) euhm, zoals ik al zei, vinden kinderen het in in in ja deze groep specifiek dan, het is een pittige groep, **heel** veel verschillende problemen, [...] er liggen **heel** veel diagnoses, die ook wel pittig zijn en we hebben niet de keus om kinderen te [...] splitsen op die euh problemen, dus er zitten veel gedragsproblemen bijvoorbeeld hier bij elkaar en die kunnen

euh nog wel met elkaar botsen. Wij vragen in deze klas van de kinderen **heel** veel begrip voor elkaar {hm} en dat gaat over het algemeen goed, maar soms dan euh is het eventjes op.

J: En [...] weten ze van elkaar wat ze, waarom ze hier zijn bijvoorbeeld of euh wat hun beperkingen zijn of euh wat ze moeilijk vinden?

R: Ja, daar hebben we het bewust wel veel over. Over, euh over wat euh wat de beperkingen zijn, wat ze moeilijk vinden, euh [...], en dat vinden ze ook heel prettig en als je daar op een open manier mee omgaat dan euh [...], dan hebben ze ook alweer meer begrip voor elkaar zeg maar, maar je merkt wel dat zoiets altijd weer wegzakt en dat je het altijd weer op moet pikken om weer euh die euh die sfeer te krijgen van euh jongens, weten jullie nog waarom we hier zijn, waarom we hier met elkaar zijn, {ja,ja,ja}{hm}. Maar waarom ze wij dus samenwerken heel belangrijk vinden is ook omdat ze euh, euh straks in de maatschappij, ook met andere mensen samen dingen moeten kunnen doen en omdat het niet, dat sociale is vaak gewoon niet hun sterkste kant, dus dat moet je echt aanleren.

J: Ehm, [...] **even** denken, die hebben we al zo'n beetje gehad, euhmde problemen die ontstaan rondom samenwerken euhm zijn die nog bij een bepaald kind specifieker, dus met een bepaalde [...] beperking, een bepaalde {hmhm} meer aanwezig, meer.

R: Kinderen met ADHD bijvoorbeeld [...] die hebben die hebben vaak heel weinig geduld om met elkaar om te gaan, dus die kinderen met een autistisch spectrum stoornis, dus die euh, die vinden het sowieso, heel moeilijk om met elkaar samen te werken euhm.

A: Want wat maakt het voor hun zo moeilijk?

R: Euhm, [...] ze kunnen zich niet inleven in een ander kind, dus euh, maar dat spreekt voor zich denk ik {hmhm}. En euhm, wat ook heel lastig is dus om dingen uit te leggen want de ander die euh, ze hebben één manier om uit te leggen, ze hebben altijd maar één vaste strategie, zeg maar en als dat niet aankomt dan hebben ze geen methode of middelen.

A: Geen back-up

R: Om iets anders te proberen euh [...] en het is zo dat die kinderen vaak zoiets hebben van die gaan in de rol van de leraar en daar kunnen ze ook weer in door euh slaan zeg maar {hmhm} en dat accepteren andere kinderen dan weer niet. {ja, hmhm}

A: En dan is het geen maatjes meer

R: En dan volop frustratie {ja} ja euh ja

J: En zie je bij hen wel dat ze samenwerken?

R: **Weinig** [...] weinig kinderen die echt dat echte euh het autistische spectrum stoornis hebben, en dat euh weinig, dat is echt wel teveel gevraagd.

J: Misschien handiger om apart ofzo, of kun je dat ook niet zo zeggen?

R: Ja, zo zou je dat kunnen zeggen, ja euhm euh ja [...] ja.

A: Maar wat is daar dan voor, wat zou dan een beetje je droom zijn als je zou zeggen nou over twee jaar als we, we zijn Dalton gevisiteerd, weet je, we hebben Dalton en we doen ook samenwerken, we zien ook terug in de klas.(hmhm) Hoe zou in jouw optiek, dat is natuurlijk heel moeilijk, een beetje ervan uitgaande dat je **al** het geld en **alle** mogelijkheden hebt (hmhm) hoe zou het dan gaan?

R: [...] dan zouden de klassen sowieso euhm, euhm meer afgestemd zijn op elkaar, ik denk niet dat het goed is dat je alle autistische kinderen en alle ADHD-ers bij elkaar zet en euh dat bedoel ik niet, maar wel dat je kinderen die rust nodig hebben in een groep zitten waar ze die rust kunnen krijgen {hmhm} en euhm dat de kinderen met autisme in kleinere groepen zitten zodat ze veel meer aandacht kunnen krijgen euhm en de kinderen met gedragsproblemen euh hetzelfde verhaal ook euhm, meer één op één euh begeleiding kunnen krijgen, dat ze je daar wat meer in kan sturen en kan leren [...] wat de norm is zeg maar {ja}

J: Dus dan zouden die kinderen met dezelfde problematiek wel samen werken?

R: Ja, [...] ja [...] en dan is het ook makkelijker om begrip voor elkaar te [...] te vinden.

J: Ja misschien wel.

R: Nu vind ik niet dat ze dat nu slecht doen hoor, maar euh je merkt wel in periodes dat het euh zodra dat zeg maar er afgaat je krijgt een heel vervelend sfeertje, laat ik het zo zeggen, {hmhm, ja} dus het is heel belangrijk dat je daar altijd aandacht aan besteed {ja} die begrip voor elkaar.

J: En euh welke **positieve aspecten** euh signaleer je bij de kinderen? Op het gebied van samenwerken, dus wat zijn dan dingen die wel euh of bij welke euh, euhm onder welke omstandigheden, of of

R: Nou wat wat sowieso positief is is euh als ze bijvoorbeeld pauze hebben en ik heb een kind dat niet naar buiten kan of wil is er altijd wel iemand die met dat kind samen binnen wil blijven om een spelletje te doen euhm, we doen euh we werken in de kieskast, dan worden kinderen ook , dan mogen kinderen ze kiezen in welk groepje ze samen dingen willen doen euhm, dan mogen ze bijvoorbeeld samen proefjes doen, of samen euh dingen ontdekken.

A: Dus dat is ook een vorm van samenwerken?

R: Ook een vorm van samenwerken. Ja maar een vrijere {ja}, dat is één keer per week.

A: Maar dat iedereen moet dat één keer per week doen, of hoe hoe

R: Nee daar staat een uur voor zeg maar, één keer per week een uur kieskast en dan verdelen we de opdrachten en euh kinderen in groepjes.

A: En dat doen ze zelf die groepjes maken?

R: Nee, dat lukt niet.

A: Want als je dat wel zou doen?

R: Dan zouden de kinderen overblijven die altijd overblijven. Ehm, net als bij gym zeg maar, dan laat je zo ook niet zelf kiezen want dan heb je altijd dezelfde die achterblijven. Ehm, en de spelletjes uit de kast, die eh dat vinden ze leuk om te doen, en dan zie je dat ze dan ook samenwerken met kinderen waar ze [.....] net als bij gym zeg maar hè

J/ A: Ja

R: Want daar laat je ze ook niet zelf kiezen, want dan zijn het altijd dezelfde die achter blijven {mm} en uh de spelletjes uit de kast, die uh dat vinden ze leuk om te doen en dan zie je dat ook samenwerken met kinderen waar ze normaal gesproken niet mee samenwerken makkelijker gaat.

A: Ja (ja). Dus als je kijkt naar

R: Dan is de motivatie ook anders hè, met een spelletje dat is ontspannen, dan uh ja, hoewel dat nog steeds niet altijd meevalt, want dan nog merk je dat bijvoorbeeld bij domino, dat A iets bouwt dat B niet wil en dat uh

J: Ja, ja en dan zijn er niet die regels eigenlijk die er wel zijn als je allebei aan een tafeltje zit aan een taak (ja, ja) terwijl het dan wel goed gaat, dat is dan wel

R: Ja ook niet altijd, maar uh

J: Beter

R: Ja

J: En waarom gaat dat beter?

R: Dan is vaak wel de keuze met wie je samenwerkt is uh is gemaakt en dat maakt het dat het beter gaat, ja

A: Maar is dat, zou dat dan ook een oplossing kunnen zijn? Als je dus, stel je maakt gewoon van oké samenwerken nou we kijken met wie het, dus dat je inderdaad kijkt welke individuele voorkeuren hebben de kinderen. En je kijkt natuurlijk naar van ja ik wil ook niet dat die vijf leerlingen omdat die overblijven dus dat die dan maar met elkaar moeten dus dat je zelf vanuit wat de kinderen van wat je ziet bij de kinderen en vanuit je eigen uh ja visie als leerkracht dat je daar tweetallen van maakt en dat je daar ze dan langdurig mee laat samenwerken. Zou dat kunnen werken? Want je zegt nu toch eigenlijk dat als je dus een voorkeur hebt stel ik heb de voorkeur om met Janneke samen te werken en dan gaat het eigenlijk beter (mhh). Dat zou natuurlijk een oplossing kunnen zijn, of niet?

R: Dat kan, maar dan moet je de niveaus waarop ze werken loslaten.

A: Ja

J: Ja, en als je als je ze wilt voorbereiden op de maatschappij dan is het natuurlijk ook

A: Kan het ook niet

J: Kan het ook niet altijd dat je zegt van nou ik wil met die

R: En heel vaak mogen ze wel zelf bepalen hoor, maar het kan niet altijd *{nee}* en dat is wel goed denk ik dat ze af en toe leren om degene die uh [...] wat minder gekozen worden dat ze daar dan ook mee samen moeten werken *{ja}*. Dan zal het misschien niet altijd goed gaan, maar dat is dan wel de les die ze eruit leren *{leren}* zeg maar.

J: Maar hoor je dan ook weleens geluiden van ze terug van goh uh nou uh het was eigenlijk best leuk om uh dat met die te doen ofzo.

R: Nee, maar dat zijn geluiden die je heel weinig hoort hier, kinderen doen dat heel weinig.

A: Dat is reflecteren

R: Ja ja, dat doen ze niet, nee

J: En als je

R: En dat zullen ze ook niet toegeven zeg maar, dan moet je heel speciaal zijn wil je kunnen zeggen van uh van uh goh ik heb heel prettig met jou samengewerkt, dat had ik niet verwacht. weet je wel zo.

A: Ja

J: Nee, maar dat ze in het begin bijvoorbeeld dat ze een beetje, ja dat is ook toegeven wat ze dan, wat je dan eigenlijk van ze uh, ja dat ze bijvoorbeeld buiten dat ze zeggen ja ik heb met die gespeeld en was eigenlijk best leuk ofzo, terwijl ze normaal niet voor die persoon zouden kiezen.

R: Ja, ja het komt wel voor, maar dan ben ik helemaal verbaast *{ja, ja}*. Dan prijs ik ze helemaal de hemel in

A/ J: Ja

R: Maar uhm, ja weet je dat zijn wel een van de mooiere momenten dat ze lekker in hun vel zitten en dat ze uh, ja dan moet het wel heel goed gaan *{ja, ja}* op en top sociaal inderdaad

J: Mooi weer, dan hebben ze buiten echt iets bijzonders gedaan

R/A: Ja, ja

J: Dat alles meezit.

A: De zon schijnt, ja

J: Uhm, wat zou je zelf graag in de toekomst nog willen toevoegen aan het samenwerken hier op school?

R: Uh [...] uhm [...] even denken hoor want we hebben dan de kinderen al een beetje gehad, uhm [...] wat denk ik wel scheelt is dat als je, sommige kinderen komen halverwege binnen

en dat is lastig om die uh helemaal die training op te bouwen, maar ik dat het wel heel erg scheelt als je van jongs af aan begint met de kinderen door elkaar te laten samenwerken dan is het gewoon zo {ja} en dan is het niet zo dat als ze dan hier komen in de puberteit dat ze dan zeggen van uh, ja dat zullen ze dan misschien wel zeggen maar dan weet je dat ze daaraan gewend zijn en dan is het gewoon cultuur in de school en daar zijn nu we wel mee begonnen maar ik merk wel aan deze kinderen dat het nog niet in hun systeem zit zeg maar dus dan is dat heel moeilijk te doorbreken vanwege hun leeftijd.

A: Hmm

J: Een doorlopende lijn

R: Ja, dat zou denk ik wel veel schelen ja, [...] dat je kan zeggen van nou zo doen wij dat op school, zo is het altijd zo geweest en zo blijven we dat doen tot je hier, tot je hier van school gaat.

A: Ja. want wordt er nu wel, want uh ik was dan ook bij het interview met Dick en die vertelde dat de kinderen, maar ja die zijn natuurlijk nog ouder, van de adelaars dat die dan ook uh, ja tutor zijn van kinderen van bijvoorbeeld de kwikstaarten als ik het goed zeg {ja ja}. Zijn die mogelijkheden er ook bij de kinderen hier of zou je dat nog willen ontwikkelen of zeg je van nou nee ik denk niet dat het geschikt is of.

R: Nou, ik denk dat kinderen het hier wel zouden kunnen, uh enkele kinderen dan, maar uh uh dat privilege ligt nu bij de oudste kinderen.

A: Ja ja, dat is ook wel mooi {ja ja} ja

R: Uhm, maar je merkt wel dat het niveau hier heel laag zit, er zijn hier vijf kinderen, zo uit mijn hoofd die AVI 1 net of nog net niet hebben {hmm, ja}. Weet je dus dat he

A: Ja dat is ook wel moeilijk om dan iemand anders

R: Dat is moeilijk, dan zou je het op een ander vlak moeten doen, dan zouden ze bijvoorbeeld kunnen helpen als ze gaan bouwen in de bouwhoek ofzo, zoiets {ja}. Dat is hartstikke leuk denk ik, ik denk dat kinderen dat ook heel leuk vinden ja. Maar dat is nu uh, ja dat is qua organisatie ook wel een hele actie hoor om dan uh [...]

A: Ja om dat geregeld te krijgen

R: Ja. Om het geregeld te krijgen, maar ook om uh die uren weet je wel, dan zijn ze toch weer uren uit de klas waarin ze dingen missen, wat laat je ze dan missen.

J: Ja.

A: Ja.

R: Dan moet je ook wel heel flexibel daar mee om kunnen gaan. En dat kan geen kwaad hoor, dat geloof ik niet, maar uh dat is maar net welk doel je jezelf stelt he, wat uh

J: En, even heel iets anders (hm) als je met samenwerken begint of er is iets waarbij ze bij moeten samenwerken ligt dat dan, het accent meer op nu het samenwerkmoment of nu gaan we een taak maken en daarbij ga je samenwerken.

R: Hm.

J: Snap je wat ik bedoel?

R: Ja

J: Is het heel erg aanwezig van jongens nu gaan we samenwerken.

R: Nee nee

J: Zijn ze zich daarvan

R: Nee nee ik zit meer op de taak dan op het samenwerken {hm} ja [..]

J: Zou dat helpen als je bijvoorbeeld uh een vast moment samenwerken invoegt dat ze ook weten van oh nu moet ik even mijn best doen of nu wordt er dit van mij verwacht [..] zouden ze er dan anders mee omgaan?

R: [...] uhm [..]

J: Of krijg je dan nog meer die uh strubbelingen van eh

R: Ja dat ligt eraan [..] uhm [..] dat ja, dat zal je moeten proberen, weet je uh, soms moet je ook niet te veel aandacht erop leggen, omdat ze dan juist kunnen zeggen van, van nou dat

A: Belachelijk (lachen) moet ik met jou samenwerken

J: Ja, ja

A: En wij komen hier eh onderzoek doen (ja) en uh dat onderzoek is natuurlijk dus helemaal ontstaan, en uh dat zeiden we net al een beetje. Is er nou nog een specifieke vraag van jou, waarvan jij zegt dat vind ik echt heel erg interessant, dat wil ik heel graag, daar zou ik heel graag, uit, ja, duidelijkheid in hebben?

R: Hmhm [...] uh ja, ik heb al een beetje met Dick gesproken, dus dat is een beetje

A: Nou, dat geeft ook niet

R: Ik vond het wel een hele goeie, want Dick zei van uh, we hebben natuurlijk heel veel verschillende diagnoses in de groep {hmhm} en uhm, ik denk dat dat, de beperkingen die daarbij uh aanwezig zijn zeg maar {hmhm} ook wel uh heel erg bepalend zijn voor of ze dat kunnen of niet en uhm [...] en wat ik wel heel lastig vindt erin is dat ik dat je dan eigenlijk zegt van kan een ADHD'er in principe met een kind met uh [..] gedragsproblemen of met een autistische stoornis {hmhm} samenwerken, omdat uh een diagnose is, is maar een diagnose er zit veel meer achter, en het is natuurlijk ook heel erg afhankelijk van het kind zelf, maar uhm [..] ik denk dat in principe zeg maar wel daar een zeker beperkingen aan vast zitten die voor bijna alle kinderen gelden, dus of die samenwerkingen tussen die kinderen is wel interessant

om eens te weten zeg maar hè, wat heeft nou de meeste kans van slagen {ja, ja}, want voor de kinderen zelf ook succeservaringen te geven, want die zijn ook wel heel belangrijk {ja} [...]

J: Oké [...] en, uh, middelen die daarbij uh kunnen, jullie hebben een klok, Dick heeft een klok in zijn lokaal hangen en een

R: Middelen voor het zelfstandig werken?

J: Ja, omdat, (samenwerken) samenwerken, ja sorry

R: Ja, wij hebben het stoplicht {hmhm} nou rood betekent echt niet praten en oranje mogen ze wel overleggen met elkaar, maar groen is gewoon ontspannen, dus bijvoorbeeld als ze met spelletjes bezig gaan in de groep {hmhm} en uh [...] maar wat samenwerken heb ik voor de rest geen specifieke dingen, ja de timetimers heb ik voor hoe lang ze, hoe lang ze aan een activiteit bezig moeten zijn [...]

A: Het is misschien ook moeilijk omdat je nog niet goed, ik zou zelf namelijk ook niet zo goed weten wat er voor is, wat voor, of of er nog meer is, kijk nou goed misschien zeg je zelf wel, dat weet ik

R: Nee, nou wat je, je zou natuurlijk met samenwerken wel bepaalde basisregels met elkaar af kunnen spreken {hm}, maar dat heb ik niet gedaan {nee}, maar dat kan wel heel goed, ik bedoel uh

A: Wat voor regels dan?

R: Dat je naar elkaar moet luisteren en uh, uhm, [...] dat je, dat je duidelijk moet zijn naar elkaar dat als je iemand niet begrijpt dat je dan ook rustig kunt zeggen van ik snap niet wat je zegt

A: Kunnen alle kinderen dat?

R: Nee, maar dat kun je ze wel heel hard aanleren {oké} ja. Net als dat als ze conflicten hebben, dan moet je stop zeggen, stop, en dan uh moet de ander stoppen {ja}, dat is ook moeilijk {geen probleem -lachen-}. Het is iets heel simpels, maar het geeft wel houvast zeg maar {ja} als de ander dan niet gestopt is, is dan komen wij in beeld zeg maar {ja} ja.

Hetzelfde kan je afspreken voor het samenwerken hè van uh {ja}, wat moet je doen als je iets niet snapt en wat moet je doen als de ander blijft kletsen en je hebt er last van en hmbl

A: Ja, en daarbij geldt natuurlijk ookwel dat je dan dank ik ziet dat er in de school al best wel verschillende dingen gebeuren, omdat bijvoorbeeld bij, uh, Dick werden die, die zei dan van dan hebben ze kaartjes en als het gezicht naar boven ligt, de twee gezichtjes dan uh weet ik dat het goed gaat, gaat het niet goed, dan draait de één het kaartje om en dan weet ik dat ik er naar toe moet (dat is ook een goede) bijvoorbeeld. En dan denk je, uh, ja, als je, wij zien, wij

horen hier van alles en dan hé misschien moeten jullie, kunnen jullie het daar ook proberen
{ja} misschien is dat ook nog wel een uh

A: Hebben we nog meer vragen Janneke? Of zijn we er al?

J: Ja uh ik was er wel doorheen volgens mij.

A: Ja volgens mij uh zijn we een heel eind. Ja, ja, dus wat je nu vooral in de klas doet is uh maatjeswerk, kieskast en ja dat je zelf ziet bij spelletjes die ze dan mogen doen dat ze ook al wel samen samenwerken

R: Ja, en en de vakken waarop ze dan op niveau samenwerken.

A: O ja, inderdaad. Die heb je ook gezegd.

J: En dat maatjeswerk gaat dat ook door op de speelplaats? Buiten?

R: Euh, bij Marjan wel bij mij niet.

J: Ok, ja daar had ik dat van gehoord ja.

R: Ja, ja, ja nee daar worden ze bij mij denk ik te groot voor om dat van ze te eisen.

J: Ja, het is wel een vrij euh moment eigenlijk hè, dus dat is dan natuurlijk wel uh.

R: Ja, ja

A: Maar dan wordt er bij jullie in de klas al best wel wat samengewerkt?

R: Ja

A: Eigenlijk

R: Ja, in principe wel

A: Er zijn best al wel wat momenten waarop het [...] soort van erbij hoort. En of het dan gebeurt dat is dan als het ware de

R: Nou ja op zich gebeurt het best wel goed en gebeurt het best wel veel. Euh, maar er zijn ook nog steeds veel momenten waarop het misgaat. En uh wat vooral dan het probleem is, is dat kinderen die moeite hebben met samenwerken niet tot samenwerken komen. En uh wijzelf zijn met te weinig handen in de klas om daar op dat moment goed op in te kunnen grijpen.

J: Dus voor die kinderen zou eigenlijk

R: Ja om die kinderen gaat het vooral. Ja, ja, ja, je hebt in elke klas natuurlijk altijd kinderen die daar wat beter in zijn dan andere {ja}. Maar uh er zijn kinderen die hier buiten de boot vallen en die het gewoon te moeilijk vinden. Die daar meer hulp bij nodig hebben.

J: Het is ook wel mooi om eens te kijken met die dossiers die wij dan hebben om eens te kijken welke kinderen merk jij nou in de klas dat die daar moeite mee hebben en wat

A: Staat er in (onverstaanbaar)

J: En kijken wat er in andere groepen

R: Ja kijken of je daar een idee van kan krijgen.

J: Ja

A: Nou, volgens mij is het helemaal goed zo en kunnen we hier wel weer wat mee.

R: Ja

J: Ja

A: Dankjewel

Groep Adelaars, interview met Dick (door Marleen (G) en Annemiek (G2))

G(espreksleider): Nou, we komen om een beeld te krijgen van het samenwerken hier op school en dan is het voor ons wel handig om eerst helder te hebben wat uw functie nou precies hier is.

D(ick): Mijn functie is ehhe leerkracht {hmhm} en daarnaast heb ik ehhe vanuit mijn verleden als directeur ehhe bij Lida bedongen om eigenlijk ook een aantal adjunct functies ehhe te mogen doen. Ik word daarvoor niet gehonoreerd in geld, maar wel in tijd {ja} en dan doe ik met name bouwzaken en daarnaast ben ik dus ehhe Daltoncoördinator van de school. Ik ben techniekcoördinator, ik ben preventiemedewerker van de stichting.

G: Heel veel verschillende

D: Ja, heel veel verschillende taken, dus heel veel uitdagende taken ook {ja}. En wat betreft het Dalton ehhe stuk, ben ik dus Dalton coördinator. Dan ga ik vier keer per jaar naar een netwerk toe {ja}. En ik ben ehhe vertegenwoordiger bij het Dalton directeuren overleg hier in Zuid en dat doe ik drie keer per jaar.

G: Oké.

D: En daarnaast heb ik dus een spilfunctie tussen het netwerk en het Dalton directeurenoverleg.

G: Ja [...]

D: En, [...]

G: Dus u heeft ook al link met het Dalton in de activiteiten, niet alleen in de klas maar ook daarbuiten.

D: Ja, dat klopt.

G: Ja, want wij komen natuurlijk hier kijken, van nou, hoe kunnen jullie nou met deze kinderen samenwerken, omdat het vanuit het daltonprincipe is van nou samenwerken is gewoon belangrijk.

D: Ja, dat klopt.

G: Ja, en als u nou kijkt naar, want die vraag ligt hier niet voor niets. Dus hoe wordt er nou als het ware in het verleden. Hoe is het samenwerken in het verleden geweest of voordat het Dalton werd?

D: Ik praat vanuit eigen ervaring. Ik ben hier drie jaar geleden gekomen ehh ehh een half jaar voordat ik hier ben gekomen, ben vanaf een andere school samen met een oud-collega hier gekomen om de teams enthousiast te maken voor daltononderwijs, omdat ik het een hele prettige vorm van ehhh lesgeven vind, waarin we kinderen heel veel zelfstandigheid kunnen bieden, maar ook de samenwerking en de verantwoordelijkheid moeten nemen. Die combinatie is heerlijk en wat ik het fijne vind van daltononderwijs is dat kinderen zelf kunnen bepalen met welk vak ze gaan beginnen en bij wie ze informatie gaan halen, bij hun maatje en later bij de leerkracht bewijs van spreken. Dat vind ik heel erg fijn. En toen hebben we zo'n bijeenkomst gedaan en de teams zijn enthousiast geworden. Ik ben hier toen ehh gekomen, dus aangesteld ook als daltoncoördinator. En ehhh de teams zijn dus de daltoncursus gaan volgen bij ehh bureau Wenke om ook een certificaat te halen. Ik had dat al, en ik ben dus degene geweest die ehh aanstuurde van ehh wat gaan we doen en welke onderdelen pakken we dit jaar aan. Er was op de Leilinde ehhh bijna geen samenwerking tussen kinderen {nee}. Kinderen zaten allemaal alleen in rijtjes achter elkaar {ja}. En, er waren geen taakkaarten en er was geen ehhh stoplicht. Er waren geen handelingswijzers. Dus we hebben met elkaar afgesproken, onder mijn leiding, van ehhh [...] wat gaan we dit jaar aanpakken. We zijn bijvoorbeeld begonnen met de taakkaart in te voeren, vanaf onder naar boven. En bijvoorbeeld handelingswijzers, ik noem maar twee voorbeelden {ja}. Die twee ehh ehh aspecten komen altijd in ons onderwijskundig rapport terug. En die worden dus ook elk jaar geëvalueerd om te kijken van wat hebben we gehaald en wat hebben we niet gehaald.

G: Maar jullie zijn dus al met het samenwerken betreft, zie ik van wat u beschrijft al een heel groot verschil. Eerst de rijtjes.

D: Ja, enorm enorm verschil.

G. En nu zie je de groepjes en als ik echt een voorbeeld van het samenwerken dus ehh. Ja, anders ga ik al heel veel zeggen.

G(espreksleider nr. 2): Van welke mogelijkheden maakt u in uw klas gebruik om uw kinderen te laten samenwerken?

D: Ik ehh wij zijn sinds een week of tien met maatjes echt gaan werken. En ehh die maatjes, dat verschilt per week. En de opdracht van het maatjeswerk is ehh ze gaan zelf hun taakkaart plannen {ja}. Wij werken voornamelijk nog met een dagkaart, soms een tweedagenkaart. En ehh ehh ze mogen zelf plannen wat ze willen. En dan kan het dus bijvoorbeeld zijn dat de een

gaat rekenen en degene die daarnaast zit is met spelling bezig {ja}. Ze gaan aan de slag en de opdracht is om bij een probleem eerst aan elkaar te vragen en elkaar te helpen daar waar nodig is. Dus dat betekent voor een leerling die met rekenen bezig is, die moet ook kijken of hij zijn leerling met spelling kan helpen, z'n maatje, en andersom {ja}. Daarna kom ik pas in de picture.

G: En hoe gaat dat dan? Want dan hebben ze geen vaste plekken in de klas.

D: Nee, we wisselen steeds {ja} en ze gaan steeds met z'n tweeën, de ene keer zit je achterin de klas en de andere keer zit je voorin de klas.

G2: En koppelt u de kinderen aan elkaar?

D: Nee. De eerste twee keer heb ik het gedaan, daarna mogen de kinderen zelf kiezen. Ik houd wel een registratie bij zodat ze in ieder geval ook wel doorwisselen {ja}. Niet het is zo van ik heb nu met mijn vriendje en dan doe ik volgende week met een ander en de week daarop weer met mijn vriendje {ja}. Nee, het is wel degelijk, maar [...] ehh ze mogen in principe kiezen.

G: Maar dat is bij u in de klas. Maar we hebben hier natuurlijk wel meerdere groepen. Is dat dat maatjeswerk wordt nu begonnen in de hoogste groep?

D: Nee. Nee dat maatjeswerk is begonnen vanaf ehhh in principe de kwikstaartjes nog niet. Dus de allerkleinsten nog niet. Maar bij de spechten begint het al om daar met maatjes te werken.

G: Ok, ja.

D: En dan heb je daarnaast de mogelijkheden om het in hoeken te gaan doen, maar dat is bijvoorbeeld met ehh een moment als bijvoorbeeld techniekles geven. Dan komen er meerdere groepjes en dan heb je de maatjes, twee stellen maatjes bijvoorbeeld, die dus met elkaar een groepje gaan vormen en dan samen moeten werken. Want het samenwerken is voor onze kinderen **heel** erg moeilijk. En als je dan hoe hoger je komt, hoe gemakkelijker dat het gaat.

G2: Ja. We waren vorige week hier op school en er was een leerkracht en die legde ons uit, zeg maar, dat zij de kinderen zelf aan elkaar koppelde. En zij bepaalde van die twee kinderen doen vandaag dit en die twee doen dat.

D: Dat kan, ja.

G2: Dus er zijn wel problemen met ten opzichte van het samenwerken, want er zijn bepaalde kinderen die dus niet met elkaar kunnen samenwerken en daarin moet je dus wel sturen.

D: Ja. Daar moet je zeker in sturen. Ik heb bijvoorbeeld een autistische leerling en die heeft heel veel moeite met samenwerken, maar hij moet dat wel doen. Hij krijgt elke week een ander maatje en {ehh ehh} de ene keer gaat het tien minuten goed en dan gaan ze uit elkaar

zitten en ze geven zelf en ze voelen dat ook zelf aan om toch weer naar elkaar toe te gaan omdat ze toch elkaar nodig hebben om elkaar te helpen en te bevragen. En jij moet als leerkracht daar wel wat meer in sturen. Want je hebt ze ook die je de hele week niet hoort en die de hele week heel prettig samenwerken, maar anderen moeten daar wat meer in gestuurd worden en begeleid worden. Maar hoe ehh moet je dat nou doen? Wat is de afspraak? Eerst aan mijn maatje vragen. Ja, lukt het dan niet, dan kom je eerst maar weer naar mij, maar ga het straks maar wel weer proberen. Proberen door middel van het inslijpen daarvan kinderen toch ook met iemand te laten samenwerken waar het wellicht niet zo gemakkelijk mee is.

G: Maar is dat ook echt het enige probleem wat u ondervindt bij dat maatjeswerk of zijn er ook nog andere problemen?

D: Wat het andere probleem natuurlijk is, is dat ze door de grote hoeveelheden ehh ehh in stofwisseling ehh

G: Niveauverschillen.

D: Niveauverschillen, dat dat ook nog wel eens een probleem geeft.

G: Ja. Maar het leuke wat ik dan in in in die eindgroep zie ehh. Dan hebben we bijvoorbeeld een leerling die in spelling in blok twee zit en de andere zit in blok zestien. Die ene kan de ander wel helpen, maar andersom niet. En toch probeert degene die zo laag zit ook in ieder geval neemt de moeite om te kijken bij de ander welk probleem dat hij heeft. Dan komen ze er samen niet uit en dan kom ik dus in de picture. Want door het vraagkaartje krijg je dat dus op de tafels liggen. Als je maatjeskaarten naar boven liggen, zijn ze sowieso met maatjeswerk bezig, nou als het dus even niet lukt dan draait de ene zijn maatjeskaartje om, want het lukt even niet en dan ehh weet ik ook van het lukt even niet en dat heeft dan een bepaalde reden.

G: Oké. [...] Ik heb het maatjeswerk wel redelijk helder, maar ik vind nog wel dat ik het dan wel kan denken van nou ja oké dus dan werken ze met het omdraaien, maar is dat dan prima of zouden we meer willen wat betreft samenwerken? En wil je dan eigenlijk dat ehh moet je dan toch gaan kijken naar van nou ja moet ik dan met spelling hem juist met iemand laten samenwerken die ook in blok zestien zit? Hoe zou je daarnaar kijken? Is dat dan wel ideaal? Of zou je nog meer willen?

D: Ik vind het, we zijn er nu mee begonnen en mijn ervaringen zijn er heel goed mee om het ze zo te laten doen.

G: Oké.

D: En ehh wat wat ook nog een stuk achterliggende gedachte natuurlijk bij ons op de Leilinde is, is dat ehh wij allemaal kinderen met problematiek hebben en dat ik vind dat alle kinderen met allerlei problematieken ook met elkaar dingen moeten kunnen doen {ja}. En niet alleen

twee leerlingen die autistisch zijn die je op een andere manier aanpakt. En aanstuurt als een autist met een ADHD'er, ik noem maar wat {ja} Die ervaring is gewoon heel erg leuk. Je ziet dan eigenlijk dat dat best goed loopt {ja}. Maar je moet wel zorgen dat je ze zelf aanstuurt. Ik begin ook heel duidelijk met het invullen van die taakkaarten en het controleren van die taakkaart. Het belonen zelf van hoe is het gegaan?

G2: Ja. Het beloningssysteem werkt hier?

D: Ik vind van wel. Ik kan dat sowieso voor deze twee groepen zeggen. Daar, in de onderbouw, heb ik iets minder natuurlijk {ja} Omdat, daar kom je niet zo vaak {nee}.

D: In deze twee groepen loop je toch heel vaak.

G: De Adelaars en de Spechten?

D: De papegaaien.

G: De papegaaien.

G2: En hoe past u het beloningssysteem toe? Is dat ook met die spijkers?

D: Nee, het is ehh ehh als ze hun werk gepland hebben en ze hebben het af dan moeten ze met een smiley aangeven hoe het is gegaan. Dat gaat alleen maar over de werkwijze, heb je hard gewerkt of niet hard gewerkt. En dan krijgen ze van mij een beoordeling of het goed gegaan is of niet goed gegaan is. Het is ehh meestal voor iedereen, soms als een leerling bijvoorbeeld ehh niet goed gewerkt heeft dan krijgt hij bijvoorbeeld een voldoende. Onvoldoende geven wij in principe niet want dat is niet motiverend voor de leerling en kan tot frustratie leiden {ja}. Dus daar moet je ook rekening mee houden. Maar de voldoende, dan wordt er wel bijgezegd de volgende keer extra goed je best doen en dat soort dingen. En dan moeten ze ook de dagkleur invullen. En als ze het niet afhebben dan kleuren ze maar de helft bijvoorbeeld. Dan gaan ze er de volgende keer mee verder {ja}. En de bedoeling is dan dat we volgend jaar richting de weektaak gaan, want bij de papegaaien zijn ze al met de weektaak bezig. ehhhhhhh maar dat loopt ook nog niet helemaal, maar wij zijn daar echt mee in aan het sturen {ja}. En dat blijkt ook wel uit onze nulmeting, dat onze taakkaart nog wat moet verbeteren en zo zijn er nog een aantal aspecten die echt verbeterd moeten worden. Hebben jullie daar ook ehhh

G: Ja de nulmeting hebben wij.

D: Oh, de nulmeting hebben jullie. Dan zie je dus de aspecten waar we volgend jaar nog aan moeten werken, voordat we gevisiteerd kunnen worden.

G: Ja. De school is natuurlijk met een vraag gekomen. Hoe zou u die dan beschrijven? De vraag die er nu ligt van samenwerken.

D: Nou, de vraag die ik zelf interessant zou vinden is: Hoe kan ik op ehh nog meer gebieden dan alleen het cognitieve gedeelte met deze kinderen tot samenwerking komen? We proberen het natuurlijk al met gebied, maar ik zou het eigenlijk nog meer.

G: Concreet? Een voorbeeld? (uhh). Wat is dan uw droom dat over over twee jaar hoe het dan gaat?

D: Mijn droom zou zijn over twee jaar dat er door de hele school heen euhm kinderen euhm zo zelfstandig zouden kunnen zijn dat ze euhm zelf zouden kunnen bepalen van welk vak doe ik eerst, samen met mijn maatje bijvoorbeeld een ruimte zoeken ook waar ik bezig ben {ga doen} dat proberen kinderen ook wel, geven ook wel aan dat, dat soms nodig is dat kan ook een ding zijn. Zodat jij als leerkracht alleen maar een begeleidende rol hebt en euhm euhm ... vooral die kinderen door hun samenwerking nog zelfstandiger laat worden {ja}. Dat zou ik gewoon heel erg leuk vinden.

G: En is dat, ja is dat een ideaal en denkt u dat het haalbaar is?

D: Ik denk dat het voor 75 procent haalbaar is.

G: Oke, ja dus voor die

D: Want je moet wel een marge houden voor de kinderen die het absoluut niet kunnen

G2: Ja

G: Ja

G2: En hoe wilt u die problemen oplossen dan?

D: Die kinderen en met name autistische leerlingen {ja}, die moet jij [...] euhm [...] gewoon individueel nog meer sturen. {ja} Dus dan heb je wat minder op het samenwerkend euhm gebied euhm [...] lukt dat dan, alleen als ze samenwerken moet je daar dus dan meer bij gaan zitten om het te sturen van [...] lukt het, kijk eens daar naar [...]

G2: Dan doe je meer individuele dingen

D: Ja, dan krijg je meer individuele begeleiding

G: En als we dan gaan kijken naar oké dus dan zegt u van nou daar zou dan meer individuele begeleiding voor nodig zijn, zijn er nog andere dingen die nodig zijn van, om eh omdat samenwerken meer te laten plaats vinden. ook buiten het cognitieve vlak..van ja, van kennis of van middelen of van [.....]

D: Euhm [...] ja dat dat zal, dat zal de toekomst euhm uit moeten wijzen, want kijk, want wij proberen natuurlijk met onze kinderen al zoveel mogelijk te gaan werken naar het het samenwerken. En daarbij kijken we dus ook een stukje naar de techniek {mm mm}, want we zijn daar ook volop mee bezig en dat is juist straks euhm, denken wij, daarom hebben wij ook ingeschreven voor techniek, en zijn we daarvoor ingeloot, maar wij denken dat juist door

techniek kinderen ook heel veel juist kunnen leren samenwerken. Want de kwaliteiten van onze kinderen zijn vaak op het praktische niveaegericht {ja ja}. En door dan met die die techniektorens, want die gaan we aanschaffen, euhm aan het werk te gaan dan heb je sowieso a. een leerlijn door je school {ja} heen variërend van de kwikstaarten van vier jaar tot en met de adelaars van dertien/veertien jaar, zodat ze dus met elkaar kunnen samenwerken. Maar ook het zou kunnen zijn dat je dus gaat denken aan het samenwerken van een . kwikstaart met een adelaar {ja}. Want dat gebeurt nu, gebeurt dat nu ook door te tutoeren {oké} en dat dat zijn dingen die wij dus ook steeds meer willen gaan doen. Kinderen die elkaar helpen, niet alleen binnen de eigen groepen {maar samen}, maar ook groeps- groepsoverstijgend {oké}. Want ik heb nu al vier kinderen rondlopen bij de kwikstaarten, die twee keer in de week tutoeren.

G: Oké, dus dat is ook al, eigenlijk is dat ook samenwerken (ja,ja).

D: Dus dat is ook ja, er zijn er zijn binnen onze school nog legio mogelijkheden in die trant denk ik om het samenwerken nog te verbeteren.

G: Maar toen die nulmeting gedaan werd, deden jullie dit toen ook allemaal al?

D: [...] nou dit traject loopt er naast {ja}. Dit is echt naast naast de nulmeting [...] heb je dus het traject van richting de visitatie straks gaan {ja}, je bent de eerste of een van de eerste SBO-scholen die met Dalton aan de gang gaat {ja}, en dat is ook al heel bijzonder

G: Ja, zeker

D: Omdat onze kinderen juist dus heel veel moeite hebben met zelfstandigheid en met {ja} samenwerken. En als ik dat dus nu zie en drie jaar geleden dan zie ik al een enorme verbetering {mm mm}. En wij willen daar echt naar toe gaan en wij willen dus ook euhmm [...] euhm [...] euhm [...] ik weet het even niet meer [...] Nee, door dat dus steeds meer uit te breiden {ja} naar de verschillende groepen

G: Ja en overstijgend

D: Ja en overstijgend denken wij, dat kinderen daar alleen maar een stuk euhm zelfstandigheid mee mee kunnen geven {ja}.

G: En en jullie hebben natuurlijk eh, ik weet niet in hoeverre u daar natuurlijk mee te maken heeft maar via eh onze docent Piet zijn wij hier terecht gekomen. Wat zou u nou dan heel graag willen, als het ware wat wij dan want jullie zijn echt, als ik dit hoor zijn jullie wel echt al heel hard bezig. Jullie zijn heel actief, jullie doen van alles (ja) dus wat voor vraag van onderzoek zou u dan graag nog zien dat wij dan gaan testen bijvoorbeeld..of zou

D: Nou, nou ik wat wat ik, wat voor mezelf dan heel fijn zou zijn is of jullie eens zouden kunnen uitzoeken hoe ik de diverse problematieke nog beter met elkaar zou kunnen laten samenwerken. En dan zou ik het leuk vinden als jullie . is zouden willen kijken: hoe kan ik

nou een autist {ja} met een gedragsmatige toch bij elkaar zetten {ja} {ja} en en een manier vinden hoe dat ik met die makkers..

G: Dat het toch werkt (ja). Nou dan hebben we dat duidelijk.

D: En dan even kijken, dan heb ik het voorbeeld voor me van D. als autist en J. als ADHD'er en dan 5 of 10 minuten dan pats pats. Dat gaat na een uur wel weer bij elkaar [...] maar ik zou dan graag handvaten willen hebben.

G2: Het gaat erom niet alleen op cognitief gebied (maar ook) maar ook op meerder gebieden en hoe kunnen de verschillende problematieken van kinderen het beste met elkaar samenwerken (ja), dat is de achtergrond.

D: Want misschien is het wel zo dat twee ADHD'ers perfect met elkaar om kunnen gaan of een ZMOK leerling met een autist heel goed. Daar zou ik eigenlijk nog wel benieuwd naar zijn als je dat als je dat die leervraag lijkt me ontzettend leuk.

G2: Dat gaan we doen

G: Ja zeker weten, maar dat hadden we dan, we hebben natuurlijk met elkaar al wel zitten praten, wat is nou volgens, wat hebben wij nu begrepen inmiddels. En toen kwam dat ook wel naar voren, van kijken naar die verschillende typen kind en wat je daarmee moet. Dus dat is dan nou en die vraag van die verschillende gebieden en hoe je daarop kunt samenwerken.

D: Want het is natuurlijk zo, de meeste zitten al jaren in het SBO, ik zit pas drie jaar in het SBO. {oh} Ik heb geen SBO diploma, ik ben gewoon een keer door Lida op een geven moment gevraagd {ja}, zou je dat niet leuk vinden? {ja} En ik heb gedacht dat doe ik wel even, ik ben een paar keer wezen kijken. Maar het is zo anders {ja} dan het regulier onderwijs, het is echt een uitdaging. En dat is dus een punt, dat geef jezelf aan, we doen al heel veel.

G: Ja

D: We hebben hier echt een team, wat echt, dat in de sneltrein stapt {ja} zeg ik altijd. {ja} Maar eh, ik ben eigenlijk wel benieuwd als jullie dat eens uit zouden willen zoeken Dat geldt dan dus voor alle alle groepen, want we hebben dus diverse problematieken {ja}.

G: Ja, en ook in hoeverre. Jullie benoemen heel veel en jullie doen ook heel veel maar en hoe wordt het nou daadwerkelijk toegepast.

G2: Ja

D: Ja

G: Dus dat is dan misschien ook nog wel (ja) een goede om eh. Maar goed, we kunnen misschien niet alles, we gaan gewoon kijken {ja} (ja). En volgens mij is dit gesprek al heel veel eh,

G2: Ja, duidelijker

G: heel veel duidelijk gekregen.

D: Nou dat hoop ik, dat het eh voor jullie zo iets is dat jullie ermee aan de slag kunnen. Ik ben ook heel benieuwd, hou me op de hoogte.

G: Bedankt.

G2: Ja, Bedankt.

Bijlage 2: Samenvatting interviews met groepsleerkrachten

De interviews met de groepsleerkrachten van 18 maart 2009 zijn verbatim uitgewerkt. Vervolgens zijn de interviews samengevat, in deze bijlage wordt er per groep antwoord gegeven op de volgende twee vragen; Waar ligt de behoefte van de leerkracht? en Hoe wordt er nu in de groep samengewerkt?

Groep Kwikstaarten, interview met Janne

Hoe wordt er nu in de groep samengewerkt?

Alle kinderen werken door elkaar, daardoor kunnen ze elkaar goed helpen. De kinderen werken aan verschillende taken, wanneer het ene kind aan het lezen is, is de ander aan het rekenen. Het gebeurt af en toe in de klas dat bijvoorbeeld degene die aan het lezen is zegt: 'o dat heb ik al eerder gehad, zal ik je even helpen?' De kinderen doen dit dan uit zichzelf, het is geen opdracht van de leerkracht. Bij de kwikstaarten is er één keer in de week maatjeswerk. De leerlingen moeten dan met hun maatje een hoek uitkiezen waarin ze gaan spelen. Dit is nog echt in het beginstadium. De leerlingen hebben twee of drie maanden hetzelfde maatje want het werkt niet als je iedere week een ander maatje hebt, want dan weet je het gewoon echt niet meer.

Waar ligt de behoefte van de leerkracht?

Dit blijft onduidelijk in het interview. De leerkracht geeft wel aan dat ze het in de toekomst prettig zou vinden als kinderen elkaar meer zouden kunnen helpen in plaats van het voor te zegen. Tevens zou ze graag zien dat de kinderen leren overleggen wanneer ze samen moeten spelen in de hoeken.

Groep Spechten, interview met Marjan

Hoe wordt er nu in de groep samengewerkt?

De leerkracht maakt gebruik van maatjeswerk met name bij vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en verkeer. De kinderen zijn gekoppeld aan een ander en voeren samen opdrachten uit. De leerkracht maakt de tweetallen waarin samengewerkt wordt, ze doet dit op basis van de leeftijd en het niveau van de kinderen. De leerkracht geeft aan dat kinderen die op een laag niveau werken niet moeten samenwerken met iemand die twintig niveaus hoger zit. Het is dan geen samenwerken, maar dan doet de een het voor de ander

voor. De maatjes zijn voor een week aan elkaar gekoppeld. Bij taal of rekenen werken de leerlingen voorlopig met een taakkaart en heeft ieder zijn eigen taak. Wanneer het stoplicht op rood staat mogen de kinderen niet overleggen. Er is wel een rekenhoek waarin kinderen samen opdrachten uitvoeren.

Tijdens de middagpauze wordt er op het plein gestimuleerd om kinderen met elkaar te laten spelen. Er worden nu al ongeveer twee/drie jaar in de middagpauzes onderbegeleiding van een stagiaire spelletjes gespeeld. Tijdens sommige pauzes laat de leerkracht de kinderen bewust samenspelen. De leerkracht hangt dan bij het pictogram 'pauze' ook het pictogram 'samenspelen' op. Na de pauze wordt het samenspelen geëvalueerd, wanneer de kinderen goed hun best hebben gedaan kunnen ze er henkiepunten voor krijgen. De leerkracht geeft aan het samenspelen moeilijker te vinden dan het samenwerken. Het samenwerken is voor de kinderen meer gestructureerd dan samenspel. Het samenspelen is zowel in de klas als op het plein moeilijk. Er is dan minder structuur. Bij maatjeswerk zitten de kinderen allebei aan hun eigen tafel en de opdracht is duidelijk. Terwijl bij het samenspelen zwerven de kinderen rond in de hoeken en dan vallen er toch zaken weg die anders structuur bieden.

De kieskast komt binnenkort in de groep. Het is bedoeling dat de kieskast geïntegreerd wordt in het taakwerk. De kieskast komt dan op de taakkaart te staan en dan kunnen de leerlingen op een zelf gekozen moment aan de gang gaan met de kieskast. Het samenwerken wordt dan ook betrokken bij het taakwerk, dat is in de huidige situatie niet het geval.

Waar ligt de behoefte van de leerkracht?

De leerkracht zou graag willen dat het samenwerken beter loopt, ze denkt tevens dat kinderen elkaar dan beter kunnen verdragen want dat is op dit moment ook een probleem. De leerkracht geeft aan dat de kennis altijd bijgespijkerd kan worden. Tevens benoemt de leerkracht dat de school altijd gebaat is bij regels en lijnen om het voor de kinderen duidelijker te maken, bijvoorbeeld middels een pictogram. De leerkracht heeft al een pictogram gemaakt voor het maatjeswerk. De leerkracht vraagt of het maatjeswerk misschien uitgebreid zou kunnen worden maar dan ook in een vast ritme.

De leerkracht zou graag meer mogelijkheden willen zien om samen te werken in de klas. Ze geeft aan dat deze kinderen toch bijna allemaal in de maatschappij terecht komen en ze zullen dus ook met een ander moeten kunnen samenwerken. Sommige problematiek is gewoon te heftig, maar dat wil niet zeggen dat je het niet kunt proberen.

Groep Papegaaien, interview met Roos

Hoe wordt er nu in de groep samengewerkt?

Er wordt in de groep samengewerkt door middel van maatjeswerk. De kinderen hebben dan een kaart en moeten verplicht met elkaar samenwerken. De maatjes wisselen per week en worden willekeurig ingedeeld door de leerkracht. De kinderen in de klas gaan nu meer puberen, dit is terug te zien in het samenwerken omdat ze het moeilijker vinden om met elkaar samen te werken. De leerlingen zeggen nu eerder: ‘nee, ik wil niet met die samenwerken’, dus je komt meer hobbels tegen voordat leerlingen aan het samenwerken zijn. De leerkracht zegt: ‘zonder begrip voor elkaar kom je nergens hier.’ De leerlingen mogen elkaar in de groep altijd helpen. Ze zoeken dan zelf iemand waarmee ze fijn samen kunnen werken. Er zijn vakken waarbij de leerlingen op niveau samenwerken. Dit zijn vakken zoals; aardrijkskunde, geschiedenis, begrijpend lezen en topografie. Er wordt dan in groepjes samengewerkt en er is altijd een leerkracht bij betrokken. De leerkracht denkt dat het beter is wanneer er samengewerkt wordt op niveau. Wanneer hier geen sprake van is dan is er altijd een sterkere en een zwakkere leerling. Bij de papegaaien gaat het maatjeswerk niet door op de speelplaats, de leerkracht geeft aan dat de leerlingen te oud zijn om van ze te eisen met wie ze samenspelen.

Waar ligt de behoefte van de leerkracht?

De droom van de leerkracht zou zijn dat de klassen meer op elkaar afgestemd zijn. Kinderen die rust nodig hebben moeten in een groep zitten waar ze die rust kunnen krijgen. De leerkracht benoemt nadrukkelijk dat ze niet bedoeld dat alle kinderen met ADHD of autisme bij elkaar in de groep zitten. Ze zou graag zien dat je de kinderen met de specifieke beperking kan bieden wat ze nodig hebben, de kinderen met autisme in kleinere groepen zodat ze meer aandacht kunnen krijgen en bijvoorbeeld kinderen met gedragsproblemen meer één op één begeleiding. Wanneer je kinderen met dezelfde problematiek laat samenwerken is het ook makkelijker om begrip voor elkaar te vinden.

De leerkracht van de papegaaien geeft aan dat ze het interessant vindt om te weten wat de meeste kans van slagen heeft wat betreft het laten samenwerken van kinderen met verschillende diagnoses. Ze heeft aan dat de beperkingen die de kinderen hebben wel erg bepalend kunnen zijn voor de mate waarin ze kunnen samenwerken. Het is belangrijk om die kinderen zelf ook een succeservaring te geven op het gebied van samenwerken.

Groep Adelaars, interview met Dick

Hoe wordt er nu in de groep samengewerkt?

Er wordt sinds een week of tien samengewerkt met maatjes. De maatjes worden per week gewisseld, de leerlingen mogen zelf kiezen met wie ze samenwerken. De leerkracht houdt bij wie welke week met elkaar hebben samengewerkt. Soms werken maatjes aan verschillende taken, dit betekent dat voor een leerling die met rekenen bezig is, dat hij/zij ook moet kijken of hij zijn maatje met spelling kan helpen. De leerlingen hebben dan ook geen vaste plekken in de klas (let wel er zijn altijd uitzonderingen). De leerkracht benoemt dat het samenwerken moeilijk te organiseren is in verband met de verschillende beperkingen van de leerlingen en de niveauverschillen tussen de leerlingen. Een achterliggende gedachte bij de leerkrachten van de Leilinde is dat alle kinderen met allerlei beperkingen ook met elkaar dingen moeten kunnen doen, daarom moeten ook kinderen met verschillende beperkingen samenwerken.

Eén andere vorm van samenwerken die wordt toegepast bij de Adelaars is het tutor zijn voor een jongere leerling. De leerlingen van de Adelaars ('oudste kinderen') zijn dan tutor voor een leerling bij de Kwikstaarten ('jongste kinderen'). De kinderen helpen elkaar, niet alleen binnen de eigen groep maar ook groepsoverstijgend. De school wil graag steeds meer tijd vrij maken voor groepsoverstijgende activiteiten/taken.

Waar ligt de behoefte van de leerkracht?

De leerkracht benoemt dat hij over twee jaar graag door de hele school heen kinderen zo zelfstandig zou willen zien, dat ze zelf kunnen bepalen welk vak doe ik eerst, of samen met mijn maatje. Om vervolgens zelf een ruimte te zoeken om aan de slag te gaan, zodat je als leerkracht echt een begeleidende rol hebt. De leerkracht geeft aan dat dit voor 75% haalbaar is en voor de rest is het heel moeilijk als gevolg van de beperking van de leerling.

De leerkracht zou graag zien dat onderzocht wordt hoe op nog meer gebieden dan alleen het cognitieve gedeelte met deze kinderen tot samenwerken gekomen kan worden. Tevens zou de leerkracht het interessant vinden om te weten hoe de leerlingen met de diverse problematiek nog beter met elkaar kunnen samenwerken. Een voorbeeld hiervan is: hoe kan een leerkracht een autist met een kind met ADHD toch bij elkaar zetten en zorgen dat het samenwerken lukt?

Bijlage 3: Procesbeschrijving / plan van aanpak

A. Wat is er al gedaan ter oriëntatie?

STAP 1) Het formuleren van een onderzoeksvraag/probleemstelling.

Ten eerste is er door kennismaking met het speciaal onderwijs duidelijk geworden voor welk probleem een oplossing gevonden gaat worden. De kennismaking met het speciaal onderwijs heeft in de praktijk op verschillende manieren plaats gevonden:

- Algemene kennismaking op basisschool de Leilinde
- Doornemen/ uitwerken van leerling-dossiers met als achterliggende gedachte dat we eerst inzicht moeten hebben in de problematiek van de kinderen om uit te zoeken wat we van de kinderen kunnen verwachten op het gebied van samenwerkend leren.
- Klassenobservaties (in elke groep een tweetal studenten)
- Interview leerkrachten basisschool met als onderwerp samenwerken. De achterliggende gedachte hierbij was om uit te zoeken wat de leerkracht op dit moment doet, wat zijn ervaring is en waar hij zoal tegenaan loopt. Naar aanleiding hiervan werd er gekeken waar de behoefte van de school/leerkrachten ligt.

Ten tweede is er door literatuurbestudering kennisgemaakt met het daltononderwijs door :

- Het bestuderen van de websites www.daltonplan.nl, www.dalton.nl en www.daltondeventer.nl
- Het bestuderen van de nulmeting en de kijkwijzer.

Wat is er gedaan om tot een praktijk verbeteringsvoorstel te komen?

STAP 2) Het oplossen van het probleem en nadenken over advies aan de school in de vorm van een didactisch/praktisch ontwerp.

- Verder uitwerken interviews.
- Nader literatuur onderzoek gedaan (bijvoorbeeld: wat kunnen kinderen met autisme op het gebied van samenwerkend leren). De uitkomst van het literatuuronderzoek was gepland omstreeks eind maart/begin april. Dit diende als voorbereiding van een geschikt voorstel voor verbetering. Er werd naar aanleiding van de turflijst een verdeling gemaakt van de groepen kinderen waar we literatuur voor hebben gezocht (bijvoorbeeld autisme, moeilijk leren, aandachtsstoornis etc.). Literatuuronderzoek heeft plaatsgevonden aan de hand van de volgende vragen: Hoe kunnen al die

verschillende 'typen' kinderen samenwerkend leren en hoe kan samenwerkend leren gericht op sociale vaardigheden ingezet worden.

- Ontwerpen van een praktijkverbetering passend bij de school, de leraren/groepsleiders en de leerlingen. Dit is gebeurd op basis van informatie uit het literatuuronderzoek, de interviews en de observaties. Het doel was het gedetailleerd helder en bruikbaar schrijven van het ontwerp, dus zodanig dat het in de praktijk uitgevoerd kan worden. Gestreefd werd om dit ontwerp **eind april** af te hebben.
- Specifiekere verdeling werk; nu duidelijk was wat de onderzoeksvragen zijn is de taakverdeling toegespitst. Ook is er besloten om in één groep van zes studenten samen te werken. Aan de hand hiervan werd er afgesproken om een vast moment in de week aan de thesis te werken (woensdag)

Wat staat er op de planning?

STAP 3) Het ontwerp voorleggen aan de school, in de praktijk uitproberen en evalueren.

Na overleg en goedkeuring van de betrokkenen zal het praktijkverbeteringsvoorstel op de school worden uitgetoetst. De mogelijke verbetering zal worden geobserveerd en geëvalueerd. Mede omdat het om een groepsproject gaat worden de bevindingen bijgehouden in een dossier. Ook verslag van overleg, rapport van observaties en wat het oplevert etc. zullen in het dossier worden opgenomen. Dit proces zal plaatsvinden in de periode mei/juni 2009.

STAP 4) Het geven van advies aan de school en het werken aan het eindverslag

Wanneer alles volgens planning is verlopen, zal half juni 2009 dit onderzoeksproject afgerond worden.

Conclusie

De studenten zullen verder gaan met hun onderzoek om de vraag te kunnen beantwoorden in hoeverre kinderen met verschillende leer-, gedrags- en/of sociaal emotionele problematiek kunnen samenwerken. Tevens zijn er ideeën en richtlijnen gegeven over verschillende mogelijkheden voor samenwerken die breed inzetbaar zijn, specifiek gericht op de leerlingpopulatie van de Leilinde. Deze ideeën zullen eerst uitgetoetst en geëvalueerd worden, waarna vervolgens een advies voor de school wordt uitgebracht over de werking en inzetbaarheid hiervan.